

Masteroppgave i Undervisning og læring

Fra rødt til gult lys i skolen

Ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden

Inga Lade Gjørvad

Master i Undervisning og læring, spesialpedagogikk
2021

Antall ord: 34 451



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

This master's thesis examines how teachers and parents experience the facilitation of everyday school life for middle school pupils with autism spectrum disorders in the covid-19 period. There is a lot of research on facilitation in school, but there is little to be found on the impact of the covid-19 period on middle school pupils with ASF. What we do know, is that the period break with ordinary routines and limits social encounters. Both can be challenging for people with ASF for several reasons. Among other things it is already known that pupils with ASF are dependent on a school day adapted with structure, predictability and overview. Therefore, the main question is as follows: *How do teachers and parents experience the facilitation of everyday school life for middle school pupils with ASF in the covid-19 period?*

The purpose of this study is to increase awareness of how covid-19 impact the facilitation on everyday school life for middle school pupils, and that increased awareness can lead to an understanding of the need for facilitation. The study is limited to middle school pupils with ASF. The research questions were explored through qualitative, semi-structured digital interviews. The informants are four teachers and four parents from Norway. The study is based on a phenomenological and hermeneutic approach. In the analysis of the data material, both deductive and inductive methods are used.

Teachers and parents showed a range of experiences, where the main findings were that the corona period has been demanding for the pupils with ASF. Varying training options, infection control measures that permeate everyday life, and the occurrence of new framework factors that affect pupils' relationships. The problem of creating a feeling of security in the covid-19-period with constant shifts between restrictions, has created unpredictability and little overview. The pupils' social and academic learning and development has reflected this. In addition, the framework of the corona period places new demands on the teacher's competence in accommodating both the students and the parents' needs.

Sammendrag

Denne masteravhandlingen belyser lærere og foresatte sopplever av tilpasningen i skolen for ungdomsskoleelever med autismespekterforstyrrelser i koronatiden. Bakgrunnen for valg av tema er at det er mye forskning på tilpasning i skolen, men lite å finne om ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden. I tillegg er dette kunnskap som kan styrke min videre praksis som lærer og spesialpedagog. I prosjektet ønsket forskeren å utforske både lærer- og foresatteperspektivet, samt ha fokus på skolehverdagen til ungdomsskoleelever med autismespekterforstyrrelser. Med bakgrunn i dette ble problemstilling som følger: *Hvordan opplever lærere og foresatte tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden?*

Studien innhentet dataene ved kvalitative intervjuer med en semistrukturert intervjuguide, hvor fenomenet utforskes gjennom et fenomenologisk- og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Lærere og foresattes *opplevelse* av tilpasningen av skolehverdagen til ungdom med ASF i koronatiden har stått i fokus. Dataene ble samlet inn via digitale intervjuer med fire lærere og fire foresatte til ungdom med ASF i Norge. Studien benyttet en tematisk analysestrategi ved hjelp av Giorgis (1997) modell for fenomenologisk analyse i kombinasjon med den hermeneutiske sirkelen. Studien har benyttet tekstdata og et lite utvalg, som gjør at studiens funn bare er gyldige for deltakerne i studien. Samtidig er funnene et produkt av forskerens ferdigheter, kunnskaper og analytiske evner. Det tas i betraktning at resultatet kunne blitt et annet om studien ble gjennomført av en annen forsker.

Lærere og foresatte viste et spekter av opplevelser, hvor hovedfunnene var at koronatiden har vært krevende for elevgruppen med ASF, med varierende opplæringstilbud, smittevernstiltak som gjennomgriper hverdagen, samt forekomst av nye rammefaktorer som påvirker elevenes relasjoner. Problematikken med å skape en følelse av trygghet i koronatiden med stadige skifter mellom gult og rødt nivå, har skapt uforutsigbarhet og lite oversikt. Elevenes sosiale og faglige læring og utvikling har vist igjen dette. Samt stiller koronatidens rammer nye krav til lærerens kompetanse i møte med både eleven og de foresatte.

Forord

Jeg visste tidlig at å jobbe med mennesker var noe for meg, og begynte som vikar i skolen like etter videregående skole. I skolen fikk jeg i oppgave å hjelpe en rekke elever, deriblant elever med autismespekterforstyrrelser, i klasserommet, på enerom og i friminuttene, men uten gode forklaringer på hvem elevene var, hva de trengte eller hvilke forventinger som var realistiske å stille. I samtaler med kolleger ble det uttrykt en mangel på spesialpedagoger, som var grunnen til vikarer ble satt til å hjelpe elevene som trengte annen tilpasning enn ordinær undervisning. Det var tydelig at det var behov for kompetente lærere, som ble bakgrunn for min grunnskolelærerutdanning med spesialpedagogikk.

Som lærer og spesialpedagog har jeg et engasjement for elevers læring og utvikling, og i kombinasjon med at jeg var blant de første studentene som kunne belyse koronatiden, handler denne masteravhandlingen om skolen i koronatiden, som det siste året er blitt et internasjonalt dagsaktuelt forskningstema. Studien tar opp autismespekterforstyrrelser ut fra et pedagogisk perspektiv, hvor fokus rettes mot hvordan lærere og foresatte opplever tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden. Underveis i prosessen har jeg reflektert over tidligere erfaring, samt har lærere og foresattes bidrag gitt meg dypere forståelse av og ny kunnskap om autismespekterforstyrrelser. Dette er et temaområde som engasjerer meg, samt vekker nysgjerrighet. Jeg håper flere ønsker å fordype seg i dette temaet, og kanskje noen plukker opp tråden etter studien.

Takk til lærerne og de foresatte som har tatt seg tid til å delta i prosjektet, tross av en ellers hektisk hverdag. Det står også en stor takk til veileder Anne-Kari Remøy, familie og venner som har stilt opp med støtte og konstruktive tilbakemeldinger gjennom prosessen.

Volda, 1. juni 2021

Inga Lade Gjørvad

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 <i>Problemstilling</i>	1
1.2 <i>Begrepsavklaringer</i>	2
1.2.1 Autismespekterforstyrrelser (ASF)	2
1.2.2 Lærere og foresatte	3
1.2.3 Tilpasning av skolehverdagen	4
1.2.4 Koronatiden	4
1.3 <i>Avgrensninger</i>	5
1.4 <i>Disposisjon</i>	5
2. Kunnskapsgrunnlag	6
2.1 <i>Skolens mandat</i>	6
2.1.1 Tilpasset opplæring	6
2.1.2 Spesialundervisning	7
2.1.3 Skole-hjem-samarbeid	8
2.1.4 Trygt og godt skolemiljø	8
2.2 <i>Inkluderingsprinsippet</i>	9
2.2.1 Spesialundervisning skal bidra til inkludering	10
2.2.2 Mellom læreplan og inkludering	11
2.3 <i>Vansker og utfordringer hos ungdom med ASF</i>	12
2.3.1 Forståelsesvansker	13
2.3.2 Språk- og kommunikasjonsvansker	13
2.3.3 Vansker med sosialt samspill	14
2.3.4 Psykiske vansker	15
2.3.5 Sensoriske vansker	15
2.3.6 Motstand mot forandring	16
2.4 <i>Det relasjonelle perspektivet</i>	16
2.4.1 Lærer-elev-relasjonen	17
2.4.2 Elev-elev-relasjoner	18
2.4.3 Skole-hjem-samarbeidet	19

2.5	<i>Tilpasning av skolehverdagen for ungdom med ASF</i>	19
2.5.1	Den didaktiske relasjonsmodellen.....	20
2.5.2	Tilpasset læringsmiljø	21
2.5.3	Undervisningsmetoder.....	22
2.5.4	Strukturering.....	22
2.5.5	Øke og sikre sosial deltakelse	23
2.6	<i>Skolehverdagen til ungdom med ASF i koronatiden</i>	24
2.6.1	Tilpasninger i skolens mandat.....	24
2.6.2	Smitteverntiltak	25
2.6.3	Hjemmeskole.....	25
2.6.4	Spesialundervisning i koronatiden	27
2.6.5	Skolefravær i koronatiden	27
2.6.6	Det relasjonelle perspektivet i koronatiden	28
3.	Metodologi	30
3.1	<i>Vitenskapsteoretiske perspektiver</i>	30
3.1.1	Fenomenologi.....	30
3.1.2	Hermeneutikk	31
3.2	<i>Eksploderende design</i>	31
3.2.1	Abduktiv tilnærming	32
3.3	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	32
3.3.1	Intervjuguide og forberedelser	33
3.4	<i>Utvalg</i>	33
3.5	<i>Intervjuprosessen</i>	34
3.6	<i>Analyseprosessen</i>	36
3.7	<i>Reliabilitet og validitet</i>	37
3.7.1	Reliabilitet	38
3.7.2	Validitet.....	38
3.8	<i>Forskningsetiske vurderinger</i>	40
4.	Resultat	43
4.1	<i>Intervjupersonene</i>	43

4.1.1	Foresatte	43
4.1.2	Lærere.....	44
4.1.3	Lærernes kompetanse	44
4.2	<i>Lærere og foresattes opplevelser av smittevernstiltak</i>	45
4.2.1	Trafikklysmodellen	45
4.2.2	Overgang til ungdomstrinnet.....	46
4.2.3	Regler og rutiner.....	47
4.2.4	Bekymring i uforutsigbare situasjoner	49
4.2.5	Skolefravær	50
4.3	<i>Lærere og foresattes opplevelser av opplæringstilbudet i koronatiden</i>	51
4.3.1	Hjemmeskole.....	51
4.3.2	Det sosiale aspektet	53
4.3.3	Tilpasninger gjennom opplegg og timeplaner.....	54
4.3.4	Tilpasset IOP	57
4.3.5	Manglende ressurser.....	57
4.4	<i>Lærere og foresattes opplevelser av relasjoner i koronatiden</i>	58
4.4.1	Lærer-elev-relasjonen.....	58
4.4.2	Elev-elev-relasjonen.....	59
4.4.3	Skole-hjem-samarbeidet.....	60
4.5	<i>Lærere og foresattes forståelse av koronatidens innflytelse</i>	62
5.	Drøfting	64
5.1	<i>Lærere og foresattes opplevelser av ressurser</i>	64
5.1.1	Fra IOP til «korona-IOP»?	64
5.1.2	Manglende spesialundervisning	66
5.1.3	Kompetanseaspektet.....	68
5.1.4	Foresatte som ressurs.....	69
5.2	<i>Lærere og foresattes opplevelse av uforutsigbare rammer</i>	71
5.2.1	Skiftende smittevernregler er lik uforutsigbarhet.....	71
5.2.2	Overgang til ungdomstrinnet i skiftende nivåer	74
5.2.3	Koronatiden og belastning på den psykiske helsen.....	74
5.2.4	Endret skolefravær	75

5.3	<i>Lærere og foresattes opplevelser av faglige tilpasning</i>	76
5.3.1	Strukturering i koronatiden	76
5.3.2	Digital skolehverdag egnet for alle?.....	77
5.3.3	Opplæringstilbud med mindre faglig utbytte	79
5.4	<i>Lærere og foresattes opplevelse av elevens relasjoner i skolen</i>	80
5.4.1	En lærer som ivaretar enkelt eleven	80
5.4.2	En inkluderende tilnærming i koronatiden.....	82
5.4.3	Ungdommen og de jevnaldrende.....	84
5.5	<i>Oppsummering</i>	86
5.5.1	Implikasjoner.....	87
5.5.2	Veien videre	87
6.	Litteraturliste	89
7.	Vedlegg	109
7.1	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	109
7.1.1	Spørsmål til lærere om deres ungdomsskoleelev med ASF og koronatiden.....	109
7.1.2	Spørsmål til foresatte om deres ungdom med ASF og koronatiden.....	110
7.2	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	112
7.2.1	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere.....	112
7.2.2	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte	115
7.3	<i>Vedlegg 3: Svaret fra Personverntjenesten NSD</i>	119

1. Innledning

Temaet som skal utforskes i denne studien er tilpasningen av skolehverdagen for elever i Norge i koronatiden. Som en av mine intervjupersoner sa: «*Noen ganger er det vanskelig å vite hva som er korona og hva som er ungdom og hva som er ASF*», og dette er treffende for det som skal studeres i denne avhandlingen. Koronapandemien traff samfunnet våren 2020, og de forutsigbare rammene i skolen ble drastisk endret innen kort tid. Det er et viktig tema å ha kunnskap om, da koronatiden handler om mer enn sykdom og smitte. Skolehverdagen har i ulik grad og i perioder vært knyttet til hjemmet, og bidratt til begrensede muligheter til å treffe andre mennesker (Lund, 2020). Livet er på mange måter satt på vent, men som Helseminister Bent Høie uttalte i «en tale til ungdommen», kan ikke tiden settes på vent, for den kommer ikke tilbake. I NOVA-rapporten, gjennomført av 12 600 ungdommer seks uker etter skolene stengte og landet gikk i «lockdown», går det frem at koronatiden har hatt både positive og negative virkninger på ungdommenes liv (Bakken, Pedersen, von Soest, & Sletten, 2020, s. 1), noe som vekker nysgjerrighet.

1.1 Problemstilling

Det er få ferdigstilte studier om elever med rett til spesialundervisning i koronatiden, og det er dermed krevende å vite noe sikkert om mulige gevinster eller skader av pandemihåndteringen for denne elevgruppen (Næss, 2020). Imidlertid viser en kartlegging at over 14 000 elever i grunnskolen fikk færre timer spesialundervisning enn normalt i perioden fra skolene åpnet etter skolenedstengingen og frem til sommeren 2020 (Ertesvåg, 2020). I tillegg viser Garrels (2020) til at koronatiden kan være spesielt krevende for unge med autismespekterforstyrrelser, da de forstås som sårbare i møte med tiltakene for å redusere smitte (Smile, 2020). Personer med autismespekterforstyrrelser har omfattende forståelsesvansker som kjerne i utfordringene som preger deres dagligliv (Tellevik, Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2007). Derfor er det interessant å utforske ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden, da elevgruppen er avhengig av en skolehverdag med struktur, forutsigbarhet og oversikt (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Med bakgrunn i dette ønsker studien å belyse følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere og foresatte tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden?

Prosjektet ønsker å belyse hvordan ungdom med autismespekterforstyrrelser har det, hvordan skolehverdagen har fungert og hvordan tiden har påvirket skole-hjem-samarbeidet og elevens relasjoner. Studiens deltakere er lærere og foresatte til elever med autismespekterforstyrrelser på ungdomstrinnet. Til problemstillingen er det fire forskningsspørsmål, som lyder slik:

1. Hvordan opplever lærere og foresatte faglig tilpasning for ungdomsskoleelever med autismespekterforstyrrelser i koronatiden?
2. Hvordan opplever lærere og foresatte sosial tilpasning for ungdomsskoleelever med autismespekterforstyrrelser i koronatiden?
3. Hvordan opplever lærere og foresatte til ungdomsskoleelever med autismespekterforstyrrelser elevens relasjoner i koronatiden?
4. Hvordan opplever lærere og foresatte til ungdomsskoleelever med autismespekterforstyrrelser skole-hjem-samarbeidet i koronatiden?

1.2 Begrepsavklaringer

Begrepsavklaringer redegjør for hvordan forskeren forstår begrepene som tas i bruk, hvor både definisjoner og forskningsspørsmål operasjonaliserer begrepsforståelsen. Påfølgende defineres begrepene *autismespekterforstyrrelser*, *lærere* og *foresatte*, samt *tilpasning av skolehverdagen* og *koronatiden*.

1.2.1 Autismespekterforstyrrelser (ASF)

Studien bruker begrepet *autismespekterforstyrrelser (ASF)*, hvor avhandlingen videre benytter forkortningen ASF. Studien definerer ASF som følgende:

Autismespekterforstyrrelser kjennetegnes av vedvarende svikt i sosial fungering og kommunikasjon samt repetitiv, begrenset og ensformig atferd. Symptomene ved autismespekterforstyrrelse varierer fra person til person. Noen har alvorlig psykisk utviklingshemning og svært lite språk, mens andre har gode intellektuelle evner og normalt språk. (NOU 2020: 1, s. 11)

Definisjonen forstår ASF som en kompleks utviklingsforstyrrelse. I forskning, utredning og diagnostisering benyttes diagnosekriterier fra to manualer: *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* og *The International Classification of Diseases (ICD)*.

Sistnevnte, er et system utviklet av Verdens helseorganisasjon (WHO), som dokumenterer diagnoser, tegn, sykdommer og symptomer og sosiale omstendigheter. Mens DSM er et klassifikasjonssystem for psykiske lidelser, som er en amerikansk variant av ICD. Manualene påvirker hvordan den enkelte forholder seg til diagnoser (Bjåstad, Sagstad & Iversen, 2016). I forhold til ASF, brukes manualene som utgangspunkt i observasjoner av atferd samt i samtale med foresatte eller andre ressurspersoner, for å kunne stille diagnose (Øzerk & Øzerk, 2013).

Fra 1992 og frem til i dag gjelder ICD-10 i Norge, hvor diagnosene *asperger syndrom*, *atypisk autisme*, *barneautisme* og *uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse*, går frem under kapitlet «gennomgripende utviklingsforstyrrelser». Disse begrepene vises igjen i litteratur og forskning, samt i intervjupersonenes uttalelser i studien. Men jevnlig revideres og videreutvikles manualene, og i 2019 ble ICD-11 godkjent av WHO (2018), der de overnevnte diagnosene samles i begrepet *autismespekterforstyrrelser*, et begrep som samsvarer med diagnosenavn og -kriterier i DSM-5. Per dags dato er ikke ICD-11 implementert i Norge, og tidspunktet for dette er ikke satt. Imidlertid benyttes DSM-5 allerede i klinisk praksis (NOU 2020:1). Studien har valgt begrepet ASF, til tross for at ICD-11 ikke er implementert og flere av intervjupersonenes uttalelser viser til begrepene i ICD-10, da NOU 2020: 1 (2020) anbefaler implementering av ICD-11 i forskning, for at den nye autismediagnosen brukes riktig, når spesialisthelsetjenesten går over til ICD-11. I tillegg har forståelsen av vansker og nyttige tiltak til ungdom med ASF flere likhetstrekk, samt kan det for mange virke forvirrende å bruke ulike diagnosenavn (Bjåstad et. al., 2016).

1.2.2 Lærere og foresatte

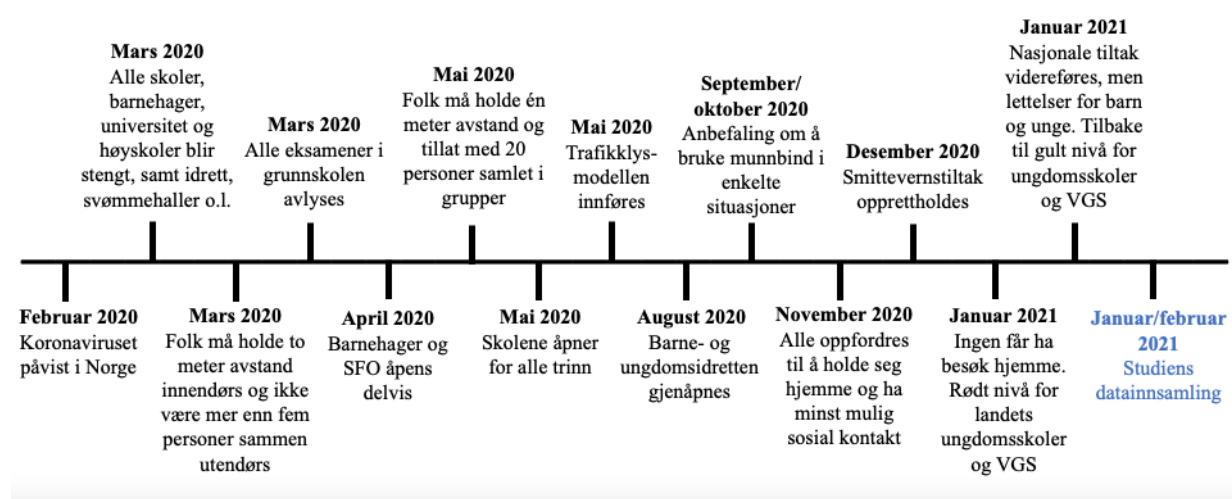
Studien bruker begrepet *lærere* gjeldende ungdomsskolelærere til elever med ASF, hvor assistenter, spesialpedagoger eller andre ressurspersoner i skolen ikke er del av studien. I tillegg er begrepet *skolen* koblet til læreren. Mens begrepet *foresatte* viser til de eller den som har hovedomsorgen for ungdommen, hvor også begrepet *hjemmet* forstås som de foresatte. Det er et konsekvent valg å benytte begrepet *foresatte* fremfor *foreldre*, da dette er en gruppe som er like mangfoldig som elevgruppen læreren står overfor til daglig (Westergård, 2015), og det er ikke alltid foreldrene som har ansvaret for eleven (Olsen & Traavik, 2010).

1.2.3 Tilpasning av skolehverdagen

Studien skal belyse *tilpasning av skolehverdagen*, og i begrepet inngår dette både den faglige og sosiale tilpasningen i skolen. Skolens hovedoppgave er å ivareta elevens faglige og sosiale læring, både gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen. Skolen skal sikre at elevene får best mulig forutsetninger for læring, gjennom tilpassede arbeidsformer og metoder, samt i valg av læremidler, organisering, og i arbeid med vurderinger, læringsmiljøet og læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg for å ivareta skolens oppgave er lærerne avhengig av de foresatte, da samarbeidet med hjemmet er avgjørende for elevens læring og utvikling (Lassen & Breilid, 2012; Nordahl, 2007; Westergård, 2015).

1.2.4 Koronatiden

Begrepet *koronatiden* viser i studien til tiden fra koronaviruset ble påvist i Norge i februar 2020, frem til datamaterialet ble innhentet i januar/februar 2021. I koronatiden har norsk regjering iverksatt de mest inngripende tiltakene siden fredstid (Kunnskapsdepartementet, 2021). For å illustrere koronatiden i Norge og markere hvor studiens datamateriale tidsmessig er innhentet, har jeg utarbeidet en tidslinje for å «fryse» intervjupersonenes opplevelser. Tidslinjen presenterer et utvalg tiltak fra regjeringen (2020-2021) i koronatiden, for å skape et mer helhetlig bilde og synliggjøre utviklingen i tiden før datainnsamlingen (*se figur 1*).



Figur 1: Tidslinje for datainnsamlingstidspunktet i koronatiden.

Det er tidlig å uttale seg om hva endringene av skolehverdagen i koronatiden har betydd, da en rekke undersøkelser enda systematiseres og analyseres (Thuen & Gilje, 2020). Jeg har

benyttet meg av et utvalg tilgjengeliggjort teori og forskning publisert til og med mai 2021, for å belyse hvordan lærere og foresatte opplever tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med ASF.

1.3 Avgrensninger

Studiens temaområde er elevene i koronatiden, hvor det er mye å stille spørsmål ved og som er interessant å undersøke. Temaet er tilpasning av ungdomsskolehverdagen i norske skoler for elevgruppen med ASF. Problemstillingen fokusere på skolehverdagen via faglig- og sosial tilpasning, som rommer smittevernstiltak, ressurser, relasjoner og skole-hjem-samarbeidet. Studien avgrenses til og gir innsikt i både lærer- og foresatteperspektivet, hvor empiri og teori styrker det faglige grunnlaget ved å studere flere aspekter ved samme tema. Det var et bevisst valg å ikke inkludere elever med ASF i utvalget, da dette er en sårbar gruppe, som begrunnes nærmere i metodekapitlet. I tillegg er ungdomstrinnet valgt, for å sikre foresatte med tidligere erfaringer med tilpasning av skolehverdagen, slik de i større grad kunne uttale seg i møte med koronatiden. Det finnes lite forskning på ungdom med ASF i koronatiden, og derav avgrenses kunnskapsgrunnlaget til et utvalg lover og forskrifter, og tilgjengelig teori og forskning på ungdom med ASF, samt i tilknytning til koronatiden.

1.4 Disposisjon

Videre vil kunnskapsgrunnlaget presentere skolens mandat og et teoretiske rammeverk med relevans for å belyse hvordan lærere og foresatte opplever tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med ASF i koronatiden. Deretter introduseres forskningsmetode med tilhørende vitenskapsteoretiske perspektiver, hvor en rekke valg og beslutninger beskrives og begrunnes, for å ivareta en hederlig og redelig forskningsprosess. Påfølgende vises det til analysen av intervjuene, hvor resultatet presenteres og opplevelsene til utvalget utforskes, før resultatet drøftes opp mot kunnskapsgrunnlaget. Avslutningsvis oppsummeres funnene, hvor studiens implikasjoner og veien videre også går frem.

2. Kunnskapsgrunnlag

Studiens kunnskapsgrunnlag presenteres som en trakt, fra det generelle til spesifikke. Først fremheves skolens mandat gjennom et utvalg lover og forskrifter med relevans for ungdom med ASF. Deretter belyses inkluderingsprinsippet, før tilgjengelig teori og forskning gjeldende elevgruppen med ASF, går frem. Forekomst, typiske vansker og utfordringer, relasjoners betydning, samt tilpasning og tiltak gjøres rede for. Avslutningsvis trekkes det frem hva vi vet per i dag om skolehverdagen til ungdom med ASF i koronatiden. Det er et bevisst valg å plassere denne delen etter de andre teoretiske perspektivene er redegjort for, da det er nyttig å ha kunnskap om ungdom med ASF for å forstå de i koronatidens kontekst.

2.1 Skolens mandat

Skolen reguleres av lover og forskrifter som skal sikre en opplæring som ivaretar elevens utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b), og i Norge eksisterer tankegangen om fellesskolen, hvor inkluderingsprinsippet og tilpasset opplæring står sentralt (Thygesen et. al., 2011).

2.1.1 Tilpasset opplæring

I Verdenserklæringen for menneskerettigheter går det frem at alle mennesker har de samme rettighetene (FN-sambandet, 2020a). Barn og unge har rett til liv og helse, skolegang og utvikling, omsorg og beskyttelse, deltakelse og innflytelse, uavhengig av hvem de er eller hvor de bor (Barnekonvensjonen, 2003). Norge skal sikre menneskerettighetene med hensyn til Grunnloven, hvor barnets beste skal ivaretas for å sikre økonomisk, helsemessig og sosial trygghet (§ 104). Opplæringsloven (1998, § 1-1, 1-3) viser til barns rett til en opplæring som er tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov, som *tilpasset opplæring*. Målet er å utvikle eleven til å mestre eget liv, for å kunne delta i samfunnets fellesskap. Skolen har et dannelses- og utdanningsoppdrag, hvor undervisningen skal danne mennesker og gi alle muligheter til å utvikle egne evner. Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20, 2020) løfter frem at tilpasset opplæring i størst mulig grad skal skje via variasjon og tilpasninger til elevgruppen innenfor fellesskapet. Noe som forutsetter mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til tilpasset informasjon (FN-sambandet, 2020b). For øvrig skal arbeid med fagene og skolehverdagen bidra til sosial læring og utvikling, men faglig læring må sees i lys av sosial læring, da sosial læring skjer i undervisning og i alle andre aktiviteter i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Utdanningsdirektoratet (2020a) belyser at i ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet avgjørende for elevens læring, hvor ens identitet, selvbilde, holdninger og meninger skapes i samspill med andre. Idealet er en skole som gir alle like muligheter til læring og utvikling, og derav skal undervisningen bidra til å fremme god psykisk og fysisk helse, slik elevene lærer å takle medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer, samt å håndtere tanker og følelser. Dette er nødvendig for at elevene skal tilegne seg og lærer å anvende kunnskaper og ferdigheter. Imidlertid, på tross av elevens egeninnsats og bruk av læringsstrategier, vil enkelte elever ha utfordringer med å lære, hvor årsakene er ulike og sammensatte. Det kreves da en bred tilnærming fra skolen for å utvikle elevens evne til læring. For tilpasset opplæring er stadig under lupen og det har vist seg å være krevende å få til i praksis, som er uheldig, da desto bedre den ordinære opplæringen er, desto mindre blir behovet for andre spesielle tiltak (Haug, 2017). Samtidig vil det alltid være elever som den ordinære skolen ikke mestrer å håndtere, selv i et skolesystem med ambisjoner om å være en skole for alle (Thygesen, 2011).

2.1.2 Spesialundervisning

Elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har retten til *spesialundervisning* (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Når en sakkyndig vurdering av utviklingsutsiktene til eleven tilsier rett til spesialundervisning, skal denne vurderingen og kommunens enkeltvedtak operasjonaliseres i en individuell opplæringsplan (IOP), som skal stå i forhold til gjeldende læreplan, skolens plan og klassens plan, samt andre bestemmelser nedfelt i norsk lovverk (NOU 1995: 18). En IOP viser til undervisningens mål og innhold, samt hvordan opplæringen skal drives. Dokumentet er dynamisk og skal justeres i takt med elevens behov. Minst én gang i året skal skolen vurdere elevens utvikling, hvor vurderingen sendes til eleven eller foresatte, samt kommunen eller fylkeskommunen (Opplæringsloven, 1998, § 5-4, 5-5). Med hensyn til elever med ASF ofte har behov for spesialundervisning (Martinsen & Tellevik, 2016), og skolens rytme i liten grad er tilpasset undervisning av elever med ASF, trenger skolen lærere med formell utdanning og arbeidserfaring med elever med ASF, for å sikre eleven et likeverdig opplæringstilbud. Læreren må utarbeide individuelle tiltaksplaner, samt kunne planlegge, koordinere og iverksette tjenester rundt eleven. I tillegg må det tilpasses for vekslning mellom individuell- og sosial læring, slik elevens faglige og sosiale ferdigheter ivaretas. For det er sammenheng mellom opplæringens kvalitet og elevens funksjonsnivå i voksen alder (NOU 1989: 17). I *Tjenester til personer med ASF og mennesker med Tourettes syndrom* (NOU 2020: 1) erkjennes det at uten tilpasning vil mange elever med

ASF ikke få utvikle sitt potensiale. I tillegg fremheves utfordringer knyttet til både varierende og manglende tilpasning for elever med ASF i skolen, som er sentralt, da det siden 1980-tallet har vært en økning i andelen barn som har fått ASF-diagnose. Dette er interessant, da bedre tilpasset opplæring kan gi mindre spesialundervisning, om lærer tilpasser opplæringen med utgangspunkt i mangfoldet i elevgruppen (NOU 2003: 16).

2.1.3 Skole-hjem-samarbeid

Verdenserklæringen viser til foresatte har fortrinnsvisrett til å bestemme hvilken undervisning deres barn skal få (FN-sambandet, 2020a). Opplæringsloven (1998, § 1-1, 5-4) ivaretar dette synet, da opplæringen skal utformes i samarbeid med hjemmet. Skolen vil i samarbeid med hjemmet danne en bedre forståelse for eleven i en utvidet kontekst og dermed mulighet til å evaluere og tilpasse opplæringen (NOU 2020: 1), da foresatte innehar verdifull kunnskap om eleven. Gjennom å gi foresatte nødvendig informasjon, har de mulighet til å ha innflytelse. God kommunikasjon bidrar positivt til elevens oppvekstmiljø og skolens læringsmiljø, men det er et gjensidig ansvar å ivareta en god og tillitsfull dialog (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre vil involvering av hjemmet gjøre at en kan samordne opplæringen med andre områder i livet til eleven, og på denne måten unngå store brudd i struktur. Elevgruppen med ASF er avhengig av tilpasning gjennom strukturer (NOU 1989: 17), og dermed kan involvering og medvirkning fra hjemmet forebygge stress hos ungdom med ASF og unødvendig bekymring hos foresatte (NOU 2020: 1). Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020) fremhever forventningen om at skolen tilpasser for et godt samarbeid og møter foresatte med respekt og anerkjennelse. Dette forutsetter en lærer med relasjonell kompetanse i møte med eleven og foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.1.4 Trygt og godt skolemiljø

I opplæringsloven (1998) i kapittel 9 *A elevene sitt skolemiljø*, går det frem at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring, med nulltoleranse mot krenking. Dette forutsetter at skolen tilpasser undervisningen, samt fremmer et inkluderende fellesskap, hvor mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I St. Meld. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) vises det til elever med spesielle behov skal få gå på sin lokale skole, møte utfordringer tilpasset egne forutsetninger og tilhøre et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2003). Inkludering går også igjen i Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020), da skolen skal gi muligheter til alle, som forutsetter tidlig innsats og et inkluderende fellesskap. Det

skolemiljøet eleven møter er avgjørende for utbytte av undervisningen. For det er elever i skolen som utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilpasset tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skolemiljøet består av alt fra fellesskap og opplevelsen av trygghet, til rammefaktorer og læringsmiljøet (Solheim & Gabrielsen, 2017). Skolemiljøet omfatter de faktorene elevene til enhver tid møter i skolen. Dermed kan en omsorgsfull og tydelig voksen, som møter elevene med respekt og anerkjennelse, skape gode forutsetninger for elevens opplevelse av tilhørighet og trygghet, som er viktig, da et utrygt miljø kan hemme læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg slår Opplæringsloven (1998, § 8-2) fast at alle elever har rett til å være del av en klasse som ivaretar elevens behov for sosial tilhørighet, men for bestemte deler av opplæringen kan elevene organiseres på annen måte. Elevene skal lære å fungere sammen med andre, hvor de mestrer å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer. Dette setter premissene for dannelse av vennskap, hvor vennskap videre kan gi en opplevelse av tilhørighet og gjør elevene mindre sårbare (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Påfølgende skal det fysiske miljøet på skolen tilpasses med hensyn til trygghet, helse, trivsel og læring hos elevene, samt må skolen ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremidler (Opplæringsloven, 1998, § 9-3), da dette er rammefaktorer som virker inn på skolemiljøet.

2.2 Inkluderingsprinsippet

Inkludering er et viktig prinsipp for opplæringen både nasjonalt og internasjonalt. Imidlertid er det ingen entydig definisjon av begrepet, slik inkludering arter seg ulikt etter hvordan begrepet operasjonaliseres hos den enkelte (Haug, 2014). I studien forstås inkludering med utgangspunkt i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), som fremhever at skolen må endres for å tilpasses mangfoldet, forebygge ekskludering og øke elevdeltakelse, slik ulikhetene i elevgruppen sees som en berikelse. For skolen skal være for alle: «*Schools have to find ways to successfully educating all children, including those who have serious disadvantages and disabilities*» (UNESCO, 1994, s. 6-7). Det er ikke elevene som skal inkluderes, men skolen som skal bli inkluderende, som er en kontinuerlig prosess i det faglige og sosiale fellesskapet (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). I det faglige fellesskapet er det sentrale å *øke læring*, i form av det faglige utbyttet, for å sikre inkludering. Mens i det sosiale fellesskapet handler det om å *øke deltakelse*, hvor eleven er aktivt med, har gode relasjoner med lærere og medelever, samt mulighet til å bli hørt (Nes, 2017). Faglig-, sosial- og psykisk inkludering skjer via faglig tilpassede opplegg, deltakelse i et sosialt fellesskap og følelsen av å være inkludert (Nordahl & Overland, 2015). For elever som holdes utenfor likeverdige muligheter til deltakelse og læring

i fellesskapet, er ifølge Nes (2017) ekskludert, som kan være *innen* eller *fra* opplæringen, samt aktivt eller passivt (se tabell 1).

	E K S K L U D E R I N G	
	Aktiv ekskludering	Passiv ekskludering
	Eksempler	Eksempler
Ekskludering <i>fra</i> opplæringen i fellesskolen	1 Bortvisning. Spesialscole, spesialavdeling. Alternative eksterne opplegg.	2 <u>Drop-out</u> . Skulk.
Ekskludering <i>innen</i> opplæringen i fellesskolen	3 Utskilling av elever fra klassen. Utskilling av elever innen klassen. Elever er mobbet eller sosialt utstøtt.	4 Elever får ikke brukt sitt læringspotensial. Elever er sosialt isolert.

Tabell 1: Ekskludering fra og innen opplæringen (Nes, 2017, s. 148).

I Norge går omtrent 96 % av elever i alderen 6-16 år i den offentlige skolen (SSB, 2020). Intensjonen er ingen permanent nivådeling, hvor de som trenger spesialundervisning får det i den ordinære skolen. Imidlertid når opplæringen ikke tilpasses slik elevene får utnyttet sitt læringspotensial, selv når de er til stede i skolen, kan det forstås som passiv ekskludering *innen* opplæringen. Mens elever som har spesielle tiltak og som stadig er ute av klassen kan oppleve ekskludering aktivt *innen* opplæringen. Dette gjaldt 52 % av elevene i 2020-2021, hvor vedtaket viste til spesialundervisning utenfor klassen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tillegg kan aktiv ekskludering forekomme via mobbing og utestenging. Ekskludering har en tendens til å øke med elevaldere, ikke minst når det gjelder elever med problematferd, funksjonsnedsettelse eller andre spesialpedagogiske behov (Ianes, Demo & Zambotti, 2013; Ytterhus & Tøssebro, 2006). Ekskludering *fra* opplæringen skjer aktivt hos 4 % av elevene, som ikke går i offentlig skole (SSB, 2020), samt når elever får eksterne tiltak i ordinær skole. Mens passiv ekskludering *fra* opplæringen skjer ved drop-out eller skulking (Nes, 2017). Det må tilstrebes en inkluderende praksis i skolen, da noen elever har behov for ekstraordinære tiltak og er avhengig av støtte for å få utbytte av å være på skolen (Haug, 2014).

2.2.1 Spesialundervisning skal bidra til inkludering

I fjor fikk 7,7 % av elevene i norsk grunnskole spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Likevel får mange av disse elevene ikke et forsvarlig utbytte av opplæringen, de kan ha et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre, og de blir i liten grad hørt eller får medvirke i opplæringen (Barneombudet, 2017). De fleste har spesialundervisning som et supplement til

den ordinære opplæringen, som understreker en komplementær forståelse av undervisningen (Haug, 2017). For spesialundervisningen skal bidra til inkludering, men da må den samordnes og koordineres med den ordinære undervisningen (Strømstad et. al., 2004). Det er viktig at undervisningen preges av *koherens*, som er elevens opplevelse av sammenheng i opplæringen (Festøy & Haug, 2017). For det er kjent at ensomhet og sosial isolering er konsekvenser av manglende samordning (Nordahl & Overland, 2015). Inkludering handler om hva som blir gjort for å gjøre skolen inkluderende (Florian, 2008), hvorav oppvekstmiljøet, foresatte, elevens vansker, samt medelever og kvaliteten på den ordinære opplæringen, avgjør i hvilken grad eleven erfarer et inkluderende fellesskap (Haug, 2017). I tillegg er læreren og ens holdninger av betydning for om en spesialundervisning bidrar til inkludering (Ogden, 2016).

2.2.2 Mellom læreplan og inkludering

Inkludering omhandler å tilpasse for mangfoldet, forebygge og redusere barrierer knyttet til læring og deltakelse av alle elever, som påvirkes av lærerens vektlegging og organisering av undervisningen, samt hvordan læreplanen brukes (Booth, Nes, & Strømstad, 2003). For å ivareta skolens mandat må undervisningen gis av lærere som mestrer å strukturere for og vite hva elevene trenger å arbeide med (Barneombudet, 2017; Imsen, 2016; Lyngsnes & Rismark, 2014). Det er en lang vei fra utformingen av LK20 til undervisningen og dens konsekvenser for elevens læring, så planlegging og gjennomføring er ett av lærerprofesjonens kjennetegn (Nordahl & Overland, 2015). Imidlertid hadde 4,7 % av lærerne i norsk grunnskolen ingen lærerutdannelse i skoleåret 2020-2021 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette viser lærere uten formell kompetanse, som påvirker forståelsen og utarbeidingen av undervisningen. Goodlad (1979) belyser fem læreplannivåer, fra hvordan læreplanen bygger på en idé til hvordan den realiseres i praksis: *Ideenes læreplan, den formelt vedtatte læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen og den erfarte læreplanen*. Førstnevnte, er tankesettet og ideologien bak læreplanen. Den formelt vedtatte læreplanen er dokumentet, som kan være ulikt idéens læreplan, gitt kompromisser mellom motsetningsfylte idéer. Mens den oppfattede læreplanen er lærerens tolkning av planen, og den iverksatte planen er det som foregår i undervisningen. Den erfarte læreplanen er elevens opplevelse av undervisningen, så fra idéens plan til den erfarte plan, kan det være forskjell på læreplanen som fakta og den læreplanen eleven møter i undervisningen gitt egne forutsetninger, kunnskaper og erfaringer (Gundem, 1990; Imsen, 2016; Lyngsnes & Rismark, 2014).

Lærerens planarbeid påvirker også spesialundervisningen og utformingen av IOP, da mål og retningslinjer må ligge til grunn for å sikre elevens rett til tilpasset opplæring. En IOP er et saksdokument og et pedagogisk redskap, så det er viktig at dokumentet ikke bare utarbeides fordi det er pålagt, for da forsvinner den pedagogiske nytten. I utgangspunktet skal planen være tidsbesparende for læreren, gjennom å utformes med konkrete mål og vise til innholdet i undervisningen sammen med arbeidsmåter som skal benyttes, samt omfatte eventuelle konsekvenser for elevens inkludering. IOP-en skal være en rettesnor for den planlagte delen av opplæringen, men også for det uforutsette i praktiske situasjoner. Planen skal evalueres gjennom skoleåret, hvor endringer bør skje når vurderingen tilsier det. Eksempelvis, når undervisningen ikke kan gjøres i samsvar med IOP-en (Nordahl & Overland, 2015). Ofte forholder foresatte seg til læreplanen gjennom elevens IOP, som kan være grunn nok til en økt bevissthet rundt planarbeid, da dialog kan minimere avstanden mellom iverksatt og erfart læreplan (Nordahl & Overland, 2015). For hvert år får Barneombudets kontor en rekke henvendelser fra elever og foresatte om manglende spesialundervisning. Det finnes ikke kontrollsystemer og virkemidler som fullt sikrer at kommunene følger opp forpliktelser etter skolens mandat (Barneombudet, 2017), som er uheldig, da det er ikke tilstrekkelig med et omfattende opplæringstilbud om skolens mandat ikke ivaretas. Eleven og foresatte bør ha mulighet til å gi innspill før IOP-en ferdigstilles, da planen har liten effekt om det som står nedskrevet ikke oppleves i praksis (Nordahl & Overland, 2015), hvor *den skjulte læreplanen* vil blomstre. Engelsen (2006) viser til en klargjøring av Goodlads (1979) læreplannivåer, hvor den skjulte læreplan eksisterer når forhold i skolehverdagen medfører at elevene tilegner seg noe uten at det er planlagt fra skolens side.

2.3 Vansker og utfordringer hos ungdom med ASF

Andelen barn og unge som diagnostiseres med ASF har økt siden 1990-årene, både i Norge og i andre land. I Norge dokumenterer Surén et. al. (2019) et anslag av rundt 0,7 % forekomst av diagnostiserte barn med ASF ved 8 årsalderen. Mens Autismeforeningen i Norge (2019) operer med en nærliggende forekomst på rundt 1 %. På tross av at antallet diagnostisert med ASF øker, er det ikke nødvendigvis at det er en økning i forekomst av ASF, da økningen kan påvirkes av flere forhold. Trolig kan en konkretisering av diagnosekriterier ha gjort det enklere å oppdage og stille diagnosen. I tillegg kan det ha vært en underdiagnostisering av mildere former for ASF de tidligere årene (American Psychiatric Association, 2013; Hem & Husum, 2008; Surén et. al., 2019). Uavhengig av bakenforliggende årsak til økningen, vil

skolen møte flere elever med ASF-diagnose, som stiller krav til lærerens kompetanse. For det er ingen utseendemessige fellestrekk hos elevgruppen med ASF. Diagnosen er en biologisk betinget utviklingsforstyrrelse, som påvirker flere av menneskets utviklingsområder. ASF kan bidra til vansker med persepsjon, sosial utvikling og samspill, kognitiv utvikling og utvikling av språk og kommunikasjon, samt uvanlig snevre interesser, og repeterende og stereotyp atferd (Attwood, 2006; Bogdashina, 2006; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019; Kaland, Smith & Mortensen, 2008; Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014; Martinsen et. al., 2016; Surén et. al., 2019; Winter-Messiers, 2007; Wood et. al., 2009). Vansker fremtrer ulikt hos ungdom med ASF avhengig av alder, intellekt, personlighet, kjønn, miljø og kognitiv kapasitet (Martinsen et. al., 2016). Den enkelte vansken påvirkes av ungdommens erfaringer, hvor senere vansker kan ha rot i tidligere særtrekk, som videre blir utgangspunkt for nye vansker (Martinsen et. al., 2016). Dermed forstås *vansker* og *utfordringer* som relasjonelle, en konsekvens av ulike kontekstuelle forhold, og ikke en karakteristikkk av eleven (Hattie, 2009; Haug, 2017, Helmke, 2013; Nordenbo et. al., 2008).

2.3.1 Forståelsesvansker

Forståelsesvansker er kjernen i utfordringene som preger dagliglivet til ungdom med ASF. Uten oversikt over hva som foregår eller forventes til enhver tid, kan de oppleve en kaotisk hverdag (Jordan, 2001; Romhus et. al., 2004; Tellevik et. al., 2007). Dette gjelder både manglende praktisk og sosial forståelse, hvor ungdom med ASF ofte oppfatter og retter oppmerksomheten mot andre forhold enn jevnaldrende i samme situasjon (Martinsen, et al., 2016). Forståelsesvansker kan kobles til *svak sentral koherens*, som handler om menneskets evne til å se bak detaljer for å forstå helheten. For øvrig evner ungdom med ASF å skille flere detaljer i miljøet rundt seg, men har svak evne til å se detaljene i sammenheng (Frith, 2012).

2.3.2 Språk- og kommunikasjonsvansker

Språklige og kommunikative ferdigheter hos ungdom med ASF spenner fra personer som ikke har verbalt språk, til de med et formelt godt språk med stort vokabular, frie setninger og god grammatikk (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Imidlertid, uavhengig av språknivået, avviker den sosiale bruken av språket hos alle med ASF (Martinsen et. al., 2016). Språklige og kommunikative ferdigheter er innvevd i sosial omgang. Ifølge sosiokulturell læringsteori og Vygotsky (1978) må mennesket ses i en sosial sammenheng, hvor barn lærer i samhandling med andre og språket er et redskap. Dermed vil manglende evnen til å gjøre seg forstått og forstå andre skape vansker, som gjør mennesket avhengig av andre til å tyde deres kroppslige

gester og mimikk, samt at de er tydelige og presise i kommunikasjonen (Martinsen et. al., 2016; Romhus et. al., 2004). For eksempel, er personlig hygiene krevende for ungdom med ASF, da det er vanskelig å forklare og forstå hva å være «ren» betyr. Det mangler en entydig definisjon av begrepet, og dermed bør beskrivelser av prosedyren fremkomme (Martinsen et. al., 2016). Begrenset språk hos ungdom med ASF fører ofte til utfordrende atferd (Bakken, 2020), som påvirker det å ha et godt og gjensidig sosialt samspill (van Geel & Flaten, 2021). Ungdom med ASF har en bokstavelig forståelse av språket, og ikke-språklig kommunikasjon gjør det krevende å forstå den sosiale konteksten og regler for sosial atferd (Attwood, 2004; Tellevik et. al., 2007; von Tetzchner et. al., 2007).

2.3.3 Vansker med sosialt samspill

Ungdom med ASF har en form for avvik knyttet til sosial omgang, og mangler ofte en del kunnskaper og ferdigheter for å lykkes sosialt (Siegel, 2003). Imidlertid finnes det personer med ASF som er utpreget sosiale mennesker (Martinsen, et al., 2016). Dermed for å forstå hvorfor denne elevgruppen har sosiale vansker, må en forstå hva sosiale ferdigheter og -kompetanse er. Sosial kompetanse handler om hvordan sosiale og kognitive ferdigheter bidrar til sosial kompetent atferd. Mens sosiale ferdigheter er den spesifikke og lærte atferden mennesker bruker for å utføre en sosial oppgave (Drugli, 2008; Ogden, 2016). For å lære sosiale ferdigheter, avhenger det av kognitive og språklige forutsetninger, samt interesse for sosial deltakelse. Sistnevnte, er avgjørende for utvikling av sosiale ferdigheter, da sosial omgang er en kilde til indirekte læring. Lite interesse kan forekomme når mennesker opplever ubehag tilknyttet sosiale situasjoner. Eksempelvis, når andres oppmerksomhet rettes direkte mot ungdom med ASF, eller i ustrukturerte situasjoner, hvor eleven ikke alltid vet hva en skal gjøre (Martinsen, et al., 2016). Mange med ASF har manglende mentaliseringsevne, og mestrer i liten grad å reflektere over sinnet (Baron-Cohen, 1995). *Mentalisering* handler om å være oppmerksom på andre menneskers sinn med mentale tilstander, som kan skille seg fra en selv. Først når elevene forstår andres sinn, kan de kommunisere effektivt og opptre sosialt, da manglende mentaliseringsevne gjør det krevende å vite hva som er rett og galt i kontekster (Baron-Cohen, 2000). Mennesker med ASF forstår ikke automatisk andres sinn, og har behov for informasjon mer eksplisitt (Fletcher-Watson & Happé, 2019). For øvrig må mentalisering forstås i lys av kontekstuelle forhold, som påvirker mennesker med ASFs vansker med å sette seg inn i andres tanker og deres evne til å tolke sosiale signaler, som kan føre til en elev som er utrygg, utilpass og engstelig (Kaland, 2018).

2.3.4 Psykiske vansker

Ifølge Verdens Helseorganisasjon er psykisk helse: *«en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre i samfunnet»* (som sitert i Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11). Årsakene til psykiske vansker påvirkes av både biologiske, sosiale og psykologiske faktorer (Tetzchner, 2012), og debuterer ofte i løpet av barne- og ungdomstiden (Knudsen & Mykletun, 2010). Mange unge har utfordringer med psykiske plager, og ungdom med ASF har større risiko for å utvikle psykiske vansker (Attwood, 2006; Kaland, 2009; MacNeil, Lopes & Minnes, 2009; White et. al., 2009). Angst og depresjon er de hyppigste lidelsene (Helland & Mathiesen, 2009), og kan relateres til stressreaksjoner (Tetzchner, 2012; Tellegen, et al., 1988). Stress opplever de fleste mennesker, men for de med ASF kan stress være mer problematisk. Elevgruppen har i utgangspunktet høyere stressnivå enn de fleste andre, da belastningene som forståelsesvanskene fører med seg gjør de mer utsatt for stress og psykiske lidelser (Kaland, 2018; Lamache et. al., 2009; Uhrshow & Jørgensen, 2007). Psykiske vansker kan skape mer komplekse vanskebilder, med ytterligere utfordringer i kommunikasjon og relasjoner, samt større krav til tilpasning (van Geel & Flaten, 2021). Imidlertid kan psykiske vansker føre til skolevegring, hvor elever forbinder skolen med et så stort ubehag at de ikke klarer å møte på skolen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015). Dermed vil skolevegring ha negative konsekvenser for elevens læring (Fremont, 2003). Havik (2018) påpeker at for å få elever med skolevegring tilbake på skolen, må faktorer som ligger til grunn for skolevegringen kartlegges, samt faktorene som gir de lyst å gå på skolen. En god psykisk helse er sentralt for læring og utvikling, da psykiske vansker gir utfordringer med å utvikle evnen til mestring og til ta hånd om seg selv og sitt liv på en god måte. Faglig læring og psykisk helse er gjensidig påvirket av hverandre, og det ikke er mulig å ivareta elevens utvikling uten fokus på elevens psykiske helse (Ogden & Hagen, 2013). Elever med psykiske vansker har særlig behov for et inkluderende fellesskap, hvor læreren etablerer gode relasjoner og tilpasser etter elevens behov (Bru, Idsøe & Øverland, 2016).

2.3.5 Sensoriske vansker

Å være sensitiv på stimuli, som eksempelvis hørsel, syn eller berøring, viser til sensoriske vansker (Adamson, O'Hara, & Graham, 2006). Det oppleves ubehagelig eller smertefullt, og kan resulterer i uro, sinne, tilbaketrekning eller isolasjon (Bakken, 2015; Fletcher-Watson & Happé, 2019). Sensoriske vansker er et alvorlig problem hos ungdom med ASF, da vanskene forstyrrer mulighetene for læring i skolen, og gjør det krevende for personen å fungere i det

daglige (Dawson & Watling, 2000; Goldstein, 2000, Hill & Frith, 2003, Martinsen et. al., 2016; Ornitz, Guthrie & Farley, 1977; Tellevik et. al., 2007). Vanskene kan også påvirkes av ungdommens dagsform, hvor en kan være plaget av svake lyder i en situasjon, mens i andre situasjoner ikke bry seg om ekstrem støy. Det er mulig å trene opp toleranse for det som er ubehagelig, men ikke i alle situasjoner. Dermed bør situasjoner som erfaringsmessig fører til ubehag være kortvarige og helst unngås (Martinsen, et al., 2016).

2.3.6 Motstand mot forandring

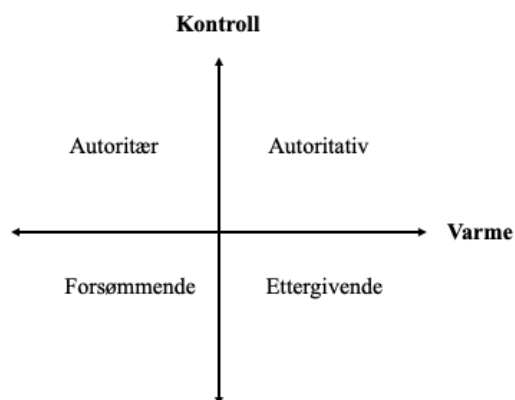
Elevgruppen med ASF er ofte sterkt interessert i hva som skal skje, hva de skal gjøre og hvem de skal være sammen med (Martinsen, et al., 2016). Kanner (1943) viser til tvangsmessig opptatthet av at ting skal forbli like, som en karakteristisk hos personer med ASF, som tilsier at de ofte reagerer negativt på nyhet, er opptatt av at ting skjer på samme måte og i lik rekkefølge, samt at aktiviteter har en fast tilknytning. Dette viser motstand mot forandring, som gjerne anses som et uttrykk for rigiditet (Martinsen, et al., 2016). Mennesker med ASF ønsker ofte ting skal være uforandret, og har vansker med å forestille seg det ukjente. Flere er også sansevare, som gjør de opplever det som andre viser til som små, ubetydelige eller gledelige endringer, som stressende. Dager med vikarer, høytidsfeiringer og utflukter på skoledager oppleves stressende for elever med ASF (Ryhl, 2019). For enkelte med ASF er det nødvendig at deres forventninger til struktur blir en realitet, for å gjennomføre en aktivitet. Forventningsbrudd bør forberedes godt eller unngås, da å ikke vite hva som skjer eller skal skje, samt å ikke forstå den sosiale situasjonen er ubehagelig og kan føre til frustrasjon, sinne, angst og depresjon. For øvrig er det noen ganger ikke mulig å forhindre forandringer (Martinsen, et al., 2016). Skolen er et økologisk system, og økologiske systemer kjennetegnes av at endringer av ett element i et system får konsekvenser for hele systemet. Eksempelvis, kan skifte av lærer føre til uro. I tillegg kan endringer av hvordan ulike systemer samhandler få konsekvenser. For når skolen og hjemmet begynner med et reelt samarbeid, kan det gi positive konsekvenser for eleven på skolen og i hjemmet (Nordahl & Overland, 2015).

2.4 Det relasjonelle perspektivet

Når det relasjonelle perspektivet legges til grunn, vektlegges det at ungdommens læring og utvikling, samt vansker og utfordringer, har sammenheng med kontekstuelle strukturer, som undervisningen og de mellommenneskelige relasjonene (Hattie, 2009; Nordahl & Overland, 2015; Nordenbo et. al., 2008). Relasjoner utvikler seg i møte med andre, da de bygger på den oppfatningen en har av andre mennesker (Linder, 2010).

2.4.1 Lærer-elev-relasjonen

Lærer-elev-relasjonen er av betydning for elevens trivsel og læring i skolen (Davis, 2003; Reite, 2017). Relasjonen mellom lærer og elev er nært knyttet til behovet for annerkjennelse, da signaler fra læreren i form av ros, støtte eller oppmuntring, legger grunnlaget for elevens arbeidsinnsats og trygghet (Nordahl & Overland, 2015). Læreren må ha evne og vilje til å ta ansvar for kvaliteten på relasjonen, samt se den enkelte elev på dets premisser (Jensen & Juul, 2003). Å kjenne eleven godt er en forutsetning for å gi eleven et tilfredsstillende skoletilbud (Martinsen, et al., 2016). En god lærer-elev-relasjon gir læreren tilgang til elevens behov og forutsetninger, som er nødvendig kunnskap for å utforme undervisningen, samt gi tilstrekkelig oppfølging og støtte til eleven. For når læreren har innsikt i hva eleven mestrer på egenhånd og med støtte, fremmes elevens læring (Walker, 2009). Dette er i tråd med Vygotskys (1978), som fremhever at læring foregår i den proksimale utviklingssonen, mellom det faktiske utviklingsnivået, hva eleven mestrer på egenhånd, og det potensielle utviklingsnivået, hva eleven kan mestre ved hjelp. Dermed har klasseledelse sammenheng med hvordan elevene handler i undervisningen og hvilket utbytte de får (Hattie, 2009; Helmke, 2013). Baumrind (1976) viser til fire lederstiler ut fra grad av kontroll og varme: autoritær, autoritativ, ettergivende og forsømmende (se figur 3).



Figur 3: Baumrinds fire lederstiler (Nordahl & Overland, 2015, s. 79).

Det er en positiv sammenheng mellom en autoritativ lederstil og elevens læringsutbytte. Dette innebærer en lærer som viser faglig og sosial støtte med høy grad av kontroll, i form av oversikt, struktur og tydelighet, samt høy grad av varme via en god lærer-elev-relasjon (Hattie, 2009; Nordahl & Overland, 2015; Nordenbo et. al., 2008; Utdanningsdirektoratet,

2016). Dermed blir læreren blir en samarbeidspartner og tilrettelegger, snarere enn en informasjons-giver (Greene, 2014). Læreren forutsigbarhet, reaksjonsmønstre, anerkjennesler og tilgjengelig øker elevens opplevelse av trygghet og læring (Sørli, 2011). En god lærer-elev-relasjon er viktig for alle elever, men særlig for elever som av ulike grunner strever på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). For den mest pålitelige faktoren som gjør at noen endrer seg, er relasjonen de har til personen som hjelper dem med endringene, hvorav læreren kan være i stand til å støtte barna som strever (Greene, 2014). I tillegg er det sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonene, så hvis en elev strever med å ta del i fellesskapet, bør en fokusere på elevgruppen og hvordan læreren forholder seg til elevene, da læreren er den som etablerer den sosiale atmosfæren i klassen (Farmer, Lines, & Hamm, 2011). Imidlertid fremhever Greene (2014) at noen lærere er så fanget i de daglige kravene i undervisningen og alle nye tiltak som pålegges dem, at de ikke har tid til å reflektere over hvordan de bedre kan hjelpe den enkelte. Å hjelpe ungdom med vansker krever hardt arbeid, samarbeid og tålmodighet, samt innebærer det å stille spørsmål ved egen praksis.

2.4.2 Elev-elev-relasjoner

Elever fremhever det sosiale aspektet som viktig, hvor de er minst like opptatt av sosiale mål som læringsmål når de er i skolen (Bjerrum, 2009; Frønes, 2006; Nordahl, 2010; Wenzel, 1989). Elever er stadig på utkikk etter vennskap, godkjennelse og aksept (Spurkeland, 2011), da alle har behov for anerkjennelse og å bli sett av sine medelever (Roffey, 2012). Elev-elev-relasjoner preget av krenkelser utgjør risiko for psykiske vansker og redusert læring, og slik kan en god elev-elev-relasjon fungere som en beskyttelsesfaktor i ungdommens liv (Masten, 2007). I tillegg er lærer-elev-relasjonen avgjørende for dannelse av vennskap, da elevene henter informasjon fra læreren for å bestemme seg for om de skal like en medelev. Elevene trenger derfor hjelp fra skolen i arbeidet med å like hverandre (Spurkeland, 2011). Også spesielt, når ungdommer med atferdsutfordringer over tid kan bli fremmedgjort i forhold til jevnaldrende, og dermed trekkes mot andre som er fremmedgjort på samme måte (Greene, 2014). For det har lenge vært en oppfatning om at elever med ASF ikke trenger venner, men tvert imot har en funnet at unge med ASF ofte er svært ensomme (White & Roberson-Nay, 2009). Elever med ASF har vansker med å etablere og vedlikeholde elev-elev-relasjoner, hvor noen har gjentatte mislykkede forsøk på å danne relasjoner bak seg, mens andre ikke har interesse for sosial interaksjon (Siegel, 2003). Ifølge Bandura (2000) vil et menneske legge lite ressurser i å mestre noe når en tidligere har flere opplevelser av nederlag. Det er dermed forståelig hvorfor en kan erfare noen elever foretrekker å være alene (Greene, 2014).

2.4.3 Skole-hjem-samarbeidet

Skole-hjem-samarbeidet løftes frem i skolens mandat, som viser betydningen av samarbeidet for elevens faglige og sosiale læring. Foresatte er betydelige ressurser for sine barn (Nordahl, 2007) og det viktigste nettverket for eleven med ASF, da de med utviklingshemming ofte har færre personer i nettverket sammenlignet med andre jevnaldrende uten utviklingshemming (Shivers, McGregor, & Hough, 2019). Nordahl (2007) viser til ulike nivåer i samarbeidet: *Informasjon, dialog og drøftinger, og medvirkning og medbestemmelse*. Informasjon er det laveste nivået, og omhandler gjensidig utveksling av informasjon om hvordan det går på skolen og hjemme. For mange foresatte er det nok å få vite om hvordan ungdommen klarer seg på skolen, mens andre foresatte har behov for et nærmere samarbeid (Overland, 2007). Det er viktig å oppnå en samlet forståelse for elevens situasjon, for lærere og foresatte med ulike formeninger om hva som er elevens vansker, vil skape små eller ingen fremskritt, da skole og hjem kan arbeide med forskjellige områder på ulike måter. Foresatte må inkluderes for å forbedre skolesituasjonen for ungdom med ASF (Greene, 2014). Dialog og drøftinger er neste nivået, og er kommunikasjon om elevens undervisning, læringsmiljø og utviklingen på skolen (Nordahl, 2007). De fleste foresatte er ivrige etter å samarbeide med skolen for å håndtere elevens utfordringer, men de er ikke alltid sikre på hvordan (Greene, 2014). Det høyeste nivået, medvirkning og medbestemmelse, er når skolen og foresatte har innflytelse på beslutningene og den pedagogiske praksisen som berører eleven. For foresatte handler dette om at skolen og hjemmet tar avgjørelser sammen (Nordahl, 2007). Samarbeidet skal ikke drives på skolens premisser, men ta utgangspunkt i foresattes situasjon (Nordahl & Overland, 2015), hvor læreren for øvrig må arbeide med å myndiggjøre foresatte, slik de får tro på at de er en ressurs i barnets oppvekst (Nordahl, 2007). Et godt samarbeid preges av gjensidighet, tillit og anerkjennelse, hvor begge parter blir sett og hørt (Westergård, 2015). Å satse på et godt skole-hjem-samarbeid er nødvendig, da det gir bedre muligheter for å støtte eleven i læring og utvikling, som på sikt kan medføre at flere kan gå ut av grunnopplæringen med studie- eller yrkeskompetanse (Nordahl & Overland, 2015).

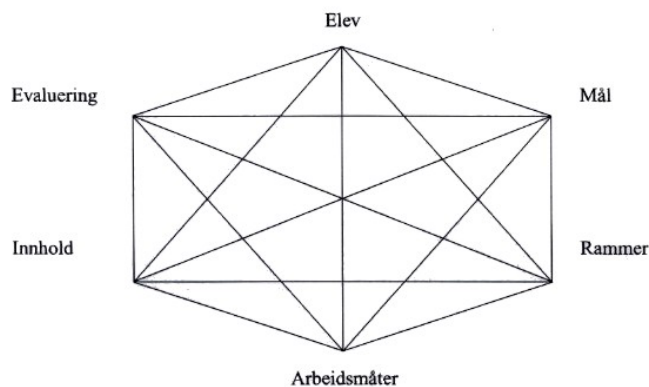
2.5 Tilpasning av skolehverdagen for ungdom med ASF

I et vidt aspekt kan skolen forstås som et sted for å lære, hvor barn og unge plasseres i en sosial kontekst med rolle som elever (Frønes, 1979). I utgangspunktet søker mennesker miljøer som matcher en selv, men på bakgrunn av at skolemiljøet ikke kan velges bort, må skolen også være et sted hvor elevene trives å være, for å skape best mulig faglig og sosial

utvikling (Kvello, 2011). Skolen har mulighet til å påvirke hvordan elevene oppfatter seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2014), hvor elever får negativ påvirkning på deres selvbilde når de opplever å mislykkes faglig, å ikke passe inn, bli avreagert på, tatt avstand fra eller ignorert (Kvello, 2011). Mennesker med ASF anses som en relativt heterogen gruppe, selv med store variasjoner innad i gruppen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). I tillegg finnes det stereotypier om personer med ASF: «unngå øyekontakt», «liker å sitte alene i friminuttene» eller «liker ikke gruppearbeid», som er utsagn som ikke er uvanlig å høre (Skafle & Nordahl-Hansen, 2020). På tross av at utsagnene kan stemme for noen, er vansker hos elevgruppen med ASF sammensatte og produkt av personens utvikling, som er én av flere grunner til at det ikke finnes bestemte tiltak som følger av de diagnostiske kjennetegnene (Martinsen, et al., 2016). I møte med ungdom med ASF er det viktig å ikke trekke automatiske slutninger, og heller ikke benytte samme tilpasningsstrategier som tidligere, da den enkelte er unik og trenger egen tilpasning. Skolen må møte ungdom med ASF basert på den enkeltes forutsetninger, for uavhengig av like grunnleggende kjernevansker, varierer elevgruppen i personlighet og funksjonsnivå (Bjåstad et al., 2016). Noen elever har behov for omfattende tilpasning, mens andre trenger mindre bistand for å fungere i hverdagen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Nordahl & Overland (2015) viser til at de ideelle tilpasningene og tiltakene tar utgangspunkt i strukturer, regler og rutiner, samt relasjoner, forventninger, læringskultur, vurderinger og skole-hjem-samarbeidet. Hvor de viktigste formene for tilpasning for ungdom med ASF er strukturering, unngåelse av stressende situasjoner, samt tilpasning av sosialt samvær og å benytte didaktikk rettet mot eleven (Martinsen, et al., 2016). Imidlertid må noen utføre tilpasningen, som tar tid, men det å stadig håndtere ungdommens vansker på måter som ikke fungerer, tar enda mer tid (Greene, 2014).

2.5.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Martinsen et. al. (2016) påpeker at det er et underbruk av fysiske og miljømessige tilpasninger av læringsmiljøet for ungdommer med ASF. Dette aktualiserer lærerens undervisningspraksis, hvor den didaktiske relasjonsmodell av Bjørndal & Liebergs (1978) er sentral i reflekterende arbeid. Modellen viser til hvordan undervisningens mål, elevforutsetninger, rammefaktorer, innhold, aktiviteter og evalueringer, påvirker hverandre gjensidig (se figur 4). Disse områdene må vektlegges likeverdig i planleggingsarbeidet, da dette utgjør undervisningens dynamikk.



Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135)

Mål omhandler hva som skal læres med hensyn til skolens mandat. Innhold er det konkrete temaet og arbeidsmåter er hva som skal gjøres. Elevforutsetninger er egenskaper hos eleven, som eksempelvis alder, behov og forkunnskaper. Evaluering viser til hvem, hva, hvorfor og når det skal vurderes. Mens rammene er faktorer som tid, rom, klassestørrelse, økonomi og utstyr, samt lærerens faglige, sosiale og didaktiske kompetanse (Bjørndal & Lieberg, 1978).

2.5.2 Tilpasset læringsmiljø

Læringsmiljø tilpasset elevens behov er av stor betydning (Bru et. al., 2016), men i altfor mange klasserom vinner gruppens hensyn frem, på tross av at det læreren gjør for å ivareta enkeltelevens behov, styrker gruppen (Greene, 2014). For å tilpasse læringsmiljøet for elever med ASF er det nyttig med kunnskap om kognitive særtrekk som kjennetegner elevgruppen og forståelse for hvilke belastninger disse fører med seg. En felles forståelse i skolen vil føre til et bedre emosjonelt klima, færre konflikter og mer effektiv undervisning (Martinsen et. al., 2006). Tradisjonelt har skolen et læringsmiljø som er prestasjonsorientert, noe som ikke er optimalt, da det alltid er to faktorer til stede: håpet om suksess og frykten for nederlag. Dermed utvikler ofte elevene mestringsstrategier for å redusere denne frykten, strategier som kan oppfattes som uønsket atferd. Læringsmiljøet må tilpasses i samsvar med elevens evner og kompetanse, samt faglige og sosiale prestasjoner, hvor læreren mestrer å skille mellom elevens egenskaper og atferd (Nordahl & Overland, 2015). Skaalvik & Skaalvik (2014) fremhever at et mestringsorientert læringsmiljø fremmer positiv skolefaglig selvoppfatning, gjennom vektlegging av kunnskaper og forståelse, samt individuell forbedring og innsats. Opplevelser av mestring er avgjørende for å gå aktivt inn i læringsprosesser. Læreren må tilpasse utfordringene i skolen mot elevenes forutsetninger, slik en unngår for høye og urealistiske forventninger, da dette kan ha negative virkninger på elevens læring (Barneombudet, 2017;

Nordahl & Overland, 2015). Det er en gjensidig sammenheng mellom faglige prestasjoner og mestringsforventninger (self-efficacy), hvor elever med høye forventninger om mestring presterer bedre enn elever med lave forventninger (Hattie & Yates, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Elever som har svake faglige prestasjoner kan utvikle forventning om mestring som kognitivt handler om at de ikke får til noe i faget eller resignasjon, som følelsesmessig kan føre til manglende motivasjon, tristhet, frustrasjon eller angst, og atferdsmessige vises som liten innsats, unnvikelse eller skulk (Nordahl & Overland, 2015).

2.5.3 Undervisningsmetoder

Mange elever med ASF, som ut fra sine ressurser skulle gjort det godt på skolen, blir i praksis skoletapere. Hovedårsaken er at undervisningen og omgangsformene i skolen i liten grad er egnet for denne elevgruppen. Skoletiden kan representerer en belastning som gjør de sårbare for å bli mistilpassete og utvikle psykiske vansker, som er vansker en kunne unngått gjennom et tilstrekkelig skoletilbud (Martinsen et. al., 2006). I norske skoler står den individualiserte undervisningen sterkt, på tross av at det er dokumentert et svakere læringsutbytte i skoler med denne typen undervisning. Elevene arbeider i stor grad individuelt, og må være selvregulert i læringen med begrenset støtte fra andre. I tillegg er organisatorisk nivå-differensieringer en konsekvens av den individualiserte undervisningen, hvor elever deles inn i mestringsgrupper ut fra faglig nivå, aldersblanding eller lignende. Dette er utfordrende med tanke på manglende stabilitet, da deltakelse i flere undervisningssituasjoner og sosiale fellesskap i løpet av kort tid, kan erfares utrygt av elevene (Hattie, 2009; Haug, 2010; Nordahl, Kostål & Mausethagen, 2009). Nordahl & Overland (2015) påpeker at en undervisningsmetode preget av tydelig klasseledelse, samt strukturerte arbeidsmåter med variasjon, er den undervisningstypen som gir elever det beste utbyttet (Nordahl & Overland, 2015).

2.5.4 Strukturering

Mange ungdommer med ASF er sårbare, grunnet behov for godt planlagte opplæringstilbud, da lite forutsigbarhet skaper usikkerhet (Martinsen, et al., 2016). Læreren må ta hensyn til elevgruppens behov for struktur (Kaland, 1996). For det å ha oversikt kan fjerne ubehag og gi elever med ASF en opplevelse av å ha kontroll, og dermed trygghet og mulighet til å mestre. I tillegg vil strukturering gi læreren mer oversikt over det fysiske- og sosiale miljøet, og hva eleven skal gjøre. Dette er spesielt nyttig når flere lærere samarbeider, eller nye personer blir delaktige i opplegg. Læreren må bruke tid på å relatere det som skal skje til elevens egen

forestillinger, og for øvrig bør strukturering skje i alle mulige situasjoner eleven møter. Det bør foretas en kartlegging av elevens forventninger, hvor en unngår å bryte forventningene, da avbrytelser kan føre til stress hos elevgruppen med ASF (Martinsen, et al., 2016). Martinsen & Siverts (1990) viser til *rammestruktur*, *situasjonsstruktur* og *holdepunkter*, som ulike nivå av struktur. Rammestruktur er alle situasjonene i løpet av en dag, planlagt eller ikke. Det som skiller en planlagt rammestruktur fra en tilfeldig, er hvor mange situasjoner som er fastlagt på forhånd, som viser til hvor forutsigbar hverdagen til eleven er. I tillegg har hver situasjon ulik grad av fastlagt innhold, som er *situasjonsstrukturen*, gjeldene hvor, hvem og hva som skal skje. I ordinær undervisning har ungdom med ASF ofte behov for mer detaljert informasjon om ramme- og situasjonsstrukturer enn medelever (Martinsen, et al., 2016), grunnet deres omfattende forståelsesvansker (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019; Tellevik et. al., 2007).

Elever med ASF har ofte behov for en spesialundervisning og IOP bestående av gjennomtenkt planlegging av innholdet (Aarnes, 2000), for å skape struktur i skolehverdagen til eleven. Imidlertid kan det oppstå utfordringer ved gjennomføringen av IOP-en, da det er fare for at planen ikke finner plass mellom de andre rutinene. Lærere kan erfare sin hovedoppgave som å undervise klassen, og ha en tanke om at en for sterk fokusering på IOP-en går på bekostning av den ordinære undervisningen (Stangvik, 2001). Dette på tross av at spesialundervisningen må sees i sammenheng med ordinær undervisning og øvrige planer for klassen (NOU 1995: 18). Ungdom med ASF trenger tilpassede undervisningsopplegg som ikke er for komplekse, så ofte får denne elevgruppen den planlagte rammestrukturen representert i en dagsplan, som konkretiserer hva som skal skje, samt hvor og når. Planene bør utformes for korte økter, men for lenger tidsrom når det skal skje noe spesielt (Martinsen, et al., 2016). Dette aktualiserer betydningen av dialog mellom voksne rundt eleven, for å vurdere gyldigheten av planen når den møter praksisfeltet (Stangvik, 2001). Det gjør struktur gjeldende *holdepunkter* relevant. Holdepunkter er det en bygger på for å forstå andre, samt for å oppfatte hvordan andre forstår en selv. For å ivareta en tilstrekkelig utvikling hos eleven med ASF, er det nyttig at voksne rundt eleven har like holdepunkter (Martinsen, et al., 2016). Slik det er en enighet om hvor hovedvekten i elevens opplæring bør ligge (Aarnes, 2000). Alt i alt, vil gode strukturer føre til økt selvstendighet, aktivisering og sosialt samvær, og dermed muligheter for sosial læring.

2.5.5 Øke og sikre sosial deltakelse

Bakgrunnen for å øke og sikre sosial deltakelse for ungdom med ASF, er at utviklingen av språk, kommunikasjon og ferdigheter henger sammen i sosialt samspill (Øzerk & Øzerk,

2013). For å tilpasse for sosial deltakelse bør skolen i samarbeid med eleven, vurdere elevens grad av sosial interesse, sosiale ferdigheter og ønske om å utvikle seg sosialt (Martinsen, et al., 2016). For skolen er en faglig og sosial læringsarena (Webster-Statton, 2006), hvor elever trenger å utfordres sosialt (Skafle & Nordahl-Hansen, 2020). Mestring av sosialt samspill påvirker elevens utvikling, via mestringsfølelse, trivsel og videre motivasjon for sosial deltakelse. Imidlertid er sosialt samspill sammensatt og komplisert, hvor sosiale regler ikke er entydige, så hvordan en skal opptre i ulike situasjoner må læres gjennom korte, klare regler og metoder. For øvrig bør ferdigheter trenes på der de skal finne sted, slik en unngår å legge opplæringen til kunstige situasjoner, for så å overføre ferdigheten til den naturlige situasjonen. I tillegg bør ferdigheter brukes jevnlig for å ikke glemmes (Kaland, 1996; Martinsen et. al., 2016). Når eleven får tilfredsstilt sosiale behov, er eleven i bedre stand til å fokusere på faglig læring (Wang & Eccles, 2012). For gjennom sosial deltakelse kan en forhindre ensomhet og et fattig sosialt liv for elever med ASF. Det er ikke uten grunn det organiseres sosiale tilbud tilpasset ungdom med ASF, med mål om å bidra til en opplevelse av å ikke være alene om diagnosen. Slike grupper har også vist seg å fungere som en erstatning for en vennegjeng for enkelte med ASF. Alt i alt, trenges et inkluderende miljø preget av forståelse av ASF-diagnosen og hva den innebærer. Læreren bør etablere felles aktiviteter i klassen, gitt eleven ønsker å delta og aktiviteten oppleves meningsfull. I tillegg kan plassering i rommet, oversikt og forberedelser påvirke elevens mulighet for sosial deltakelse (Martinsen et. al., 2016).

2.6 Skolehverdagen til ungdom med ASF i koronatiden

Verdens helseorganisasjon (WHO) erklærte pandemi våren 2020, som bidrog til stor grad av usikkerhet og en rekke spørsmål (FHI, 2020b). Det ble besluttet å stenge alle skoler i en periode, men det skulle fremdeles finnes et tilbud for barn med særlige omsorgsbehov på skolen (Helsedirektoratet, 2020). Det er tidlig å hevde noe sikkert om tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med ASF i koronatiden, da forskning tar tid, men pedagogiske rapporter og studier publiseres kontinuerlig. Påfølgende presenteres tilpasninger i skolens mandat, og et utvalg forskning som er tilgjengeliggjort med relevans for dette prosjektet.

2.6.1 Tilpasninger i skolens mandat

Tilpasninger i skolens mandat viser at det har skjedd mye på kort tid, som har påtvunget endringer. Utdanningsdirektoratet (2021a) påpeker at skolen har en avgjørende rolle i elevens utvikling, og må ivareta elevene også i koronatiden. *Forskrift om smitteverntiltak mv. ved koronautbruddet* (Covid-19-forskriften, 2020, § 12b) fastsetter at det skal iverksettes tiltak for

å sikre smittevern faglig forsvarlig skole drift med rutiner for håndvask og renhold, samt informasjon til foresatte. Målet er elevene skal ha så lav tiltaksbyrde som mulig, og det å holde skolene åpne er viktig, da de samlede negative effektene av stengte skoler er store. Det er utformet en veileder om smittevern for skolen med råd og føringer for drift i koronatiden, hvor en nivåinndeling av smitteverntiltak, *trafikklysmodellen for barnehager og skoler*, skalerer tiltak etter lokalt smittenivå. Hovedtrekkene ved modellen for ungdomstrinnet er tiltak for å redusere kontakt mellom personer, som varierer fra grønt nivå med ordinær skolehverdagen, gult nivå hvor elevene holder seg til klassen og bør ha minst én meter avstand, til rødt nivå med mer omfattende tiltak med mindre, faste grupper (kohorter) og større avstand mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Videre i *Midlertidig lov om tilpasninger i barnehageloven, opplæringslova og friskolelova for å avhjelpe konsekvenser av utbrudd av covid-19 (2020)* går det frem i kapittel 3 at § 9 A om det psykososiale miljøet, gjelder tilsvarende når elevene har hjemmeskole, med de begrensningene som følger av at elevene ikke er fysisk på skolen, og at skolen ikke rår over elevenes hjemmeforhold. I tillegg vises det til at departementet kan avgjøre hvilke elever som skal få tilbud på skolen når skolen er stengt eller hjemmeundervisning når skolen er åpen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvor det ble bestemt at 7533 elever med vedtak om spesialundervisning og 12 369 elever som var sårbare eller utsatte av andre grunner, skulle være på skolen under skolenedstengingen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

2.6.2 Smitteverntiltak

Smitteverntiltak i skolen viser seg i gjentatt spriting av hender, avstand mellom elevene og vasking av overflater (de Vibe, 2020). Mange engster seg for smitte, og det er lett å kjenne ekstra etter hva som skjer i kroppen. Imidlertid er det å være tungpustet et symptom på koronasmitte, men kan også være en følge av redsel (Kildahl, 2021). Elever med ASF bør få regler om smittevern skriftlig og muntlig med pedagogiske hjelpemidler, tilpasset evner til kommunikasjon, og for å være sikker på at innholdet er forstått av eleven, må den voksne ha tålmodighet og gjenta samtalen. I tillegg spør jevnlig hvordan eleven har det, for å tilpasse med tilstrekkelig støtte (Innstrand, 2020).

2.6.3 Hjemmeskole

Før koronatiden var hjemmeskole et nokså ukjent begrep, som i praksis har vist seg å fungere nok så ulikt for lærere, foresatte og elever. Bubb & Jones (2020) finner at hjemmeskole ble godt mottatt av elever og foresatte, da det gav mer fleksibilitet, kreativ læring, fremgang, mer

nyttige tilbakemeldinger og større elevuavhengighet. Elevene likte å jobbe ut fra en dagsplan og ikke følge timeplanen slavisk, slik som tidligere. Videre finner SIFO-rapporten at åtte av ti foresatte erfarer barna mestrer skolearbeidet godt hjemmefra (Slette-meås & Storm-Mathisen, 2020). Imidlertid, i Nordahls (2020) undersøkelse vises det til at elevene var mindre fornøyde med hjemmeskole enn med ordinær skole, hvor 23 % av elevene svarte de ikke lærte like mye som ved fysisk oppmøte. Funn som støttes av NOVA-rapporten, hvor seks av ti ungdommer erfarte de lærte mindre under hjemmeskole. For øvrig var nesten halvparten av elevene fornøyd med hvordan undervisningen fungerte (Bakken et. al., 2020). Fafo-undersøkelsen finner også lignende funn, hvor åtte av ti foresatte opplever digitale undervisning har gått bra, men én av fire foresatte erfarer barna har lært mindre (Kindt & Røgstad, 2020a). Da skolene stengte fikk norske elever skolen hjem til seg digitalt. SIFO-rapporten viser store variasjoner blant skolene i tilbud til elevene av digitale ressurser til hjemmebruk, hvor 49 % av barna brukte datamaskin eller nettbrett fra skolen, 32 % brukte private enheter, mens 17 % brukte begge deler (Slette-meås & Storm-Mathisen, 2020). FIKS (2020) rapporterer om at over 81 % av landets elever har tilgang på digitale enheter i grunnskolen, som antyder elevene var godt rustet med digitale midler i møte med koronatiden. Det er også vist store forskjeller i bruk av digitale verktøy, da i form av tilgang og kjennskap til digitale plattformer. Det er interessant at 10 % av elevene på ungdomstrinnet ikke kjente til utstyret eller den digitale plattformen før hjemmeskolen (Roe et. al., 2020). Dette støttes ved at bruken av digitale tjenester økte, hvor eksempelvis aktiviteten på Feide ble doblet under skolenedstengingen (Gilje, Thuen, & Bolstad, 2020).

For øvrig er digitaliseringen av undervisningen opp til læreren, men funn viser ni av ti lærere hadde digital undervisning daglig eller ukentlig, og brukte primært digitale læremidler som skolen hadde lisens på (Fjørtoft, 2020a). Både Sintef-undersøkelsen og TRIO-prosjektet finner at lærerne i liten grad var forberedt på digital hjemmeskole, men mestret overgangen på en god måte (Fjørtoft, 2020b; Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). Imidlertid arbeidet flere lærere mer enn ellers for å få det til (Fjørtoft, 2020a). I tillegg viser studier til økt digital kompetanse i skolen (Bubb & Jones, 2020; Federici & Vika, 2020). Flere lærere mestret det digitale før, men nå har alle måttet lære seg å bruke det digitale, som gjør det enklere å fortsette bruken, for trolig vil det digitale ta større del av undervisning fremover (Holterman, 2020a). For øvrig har bruk av teknologi i skolen en tendens til å forsterke individuelle arbeidsmåter (Klette, et al., 2018), noe som stemmer overens med Roe et. al. (2020) som finner foresatte som opplever lærerne i liten grad benytter det sosiale rommet som digitale

plattformer innehar. Samt finner Sandvik et. al. (2020) at elevene savner å samarbeide med andre elever. For digital hjemmeskole har bidratt til mer individuelt arbeid, samt mindre bruk av lærebok og faglig dialog enn i det fysiske klasserommet (Gilje et. al., 2020). Imidlertid erfarer lærere og elever også nye arenaer å samarbeide via digitale verktøy til undervisning og gruppeoppgaver hjemmefra (Bubb & Jones, 2020).

2.6.4 Spesialundervisning i koronatiden

Elevene med det største behovet for tilpasset undervisning lider mest i koronatiden (Ertesvåg, 2020). Lærere nådde ikke tilstrekkelig frem til sårbare elevgrupper, og mange fikk ikke den spesialundervisningen de hadde krav på (Federici & Vika, 2020). Dette samsvarer med at familier med barn med spesielle behov rapporterer om manglende opplæringstilbud (Nøkleby, Berg, Muller & Ames, 2021). Utdanningsdirektoratet (2020d) har registrert 14 026 elever som ble fratatt spesialundervisning i perioden fra gjenåpningen av skolen etter skolenedstengingen til sommerferien 2020. For selv etter skolene åpnet igjen fikk én av tre elever med vedtak om spesialundervisning færre timer enn normalt, og timer med assistent fremfor timer med lærer. Dette kan kobles til at 1400 spesialpedagoger ble ekstra lærerressurser grunnet inndelinger i kohorter (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I utgangspunktet var skolen underbemannet i møte med koronatiden, da mangel på lærere i lærerstillinger har vært et problem i årevis. Imidlertid har kombinasjonen av koronatiden og smittevernregler gitt ekstraarbeid og -utgifter, som må dekkes av regjeringen for at skolene skal ha nok ansatte (Handal, 2020). For elever med vedtak skal få undervisningstilbudet, uavhengig av om skolen er stengt, hvor tilbud som utgår må erstattes (Utdanningsdirektoratet, 2020e). På den ene siden må elever med vedtak som mister timer som ikke erstattes, anses som kritisk, da det er nøye vurderinger bak hvert enkeltvedtak (Ertesvåg, 2020). På den andre siden bør elevene ha lave skuldre og ikke bestrebe seg på å ta igjen tapt læring, da det viktigste er å skape trygghet og indre motivasjon for læring, slik elevene gjenvinner mestringstro og læringsglede, fremfor mer ytre press om påfyll av tapt kunnskap (Ertesvåg, 2021).

2.6.5 Skolefravær i koronatiden

Skolefravær er når elever ikke møter opp på skolen, deriblant er skolevegrere de elevene som vil, men ikke klarer å gå på skolen (Strand, 2021). Hjemmeundervisningen kan være spesielt krevende for elever med høyt fravær og andre utsatte barn og unge, hvor det er avgjørende hvordan skolene har løst denne utfordringen under koronatiden (Federici & Vika, 2020).

På den ene siden finnes det elever som sliter med fravær, som opplevde for hver dag skolen var stengt at det ble mer krevende å komme tilbake til fysisk undervisning, og dermed deltok de mindre enn før. På den andre siden ble koronatiden en befrielse for noen elever som synes skolen var et krevende sted å være, da de fikk fri fra stresset og angsten de erfarte på skolen. Det er meldt om elever som sliter med skolefravær som har mindre fravær i hjemmeskolen, samt deltar de mer enn før (Strand, 2020). Dermed er elever som ikke møtte på skolen før, nå del av fellesskapet i hjemmeskolen. Dette aktualiserer om kravet til nærvær på skolen ikke nødvendig bør gjelde for alle, da koronatiden har vist skolen har nådd deler av elevgruppen med skolevegring som tidligere ikke kunne nås. Imidlertid må det omorganiseres dersom elever med langtidsfravær skal få det samme opplegget som var under skolenedstengingen i tiden fremover, da det ikke kan forventes at skolen skal undervise elevene som er på skolen samt lage opplegg og følge opp elevene som er hjemme (Holterman, 2020b).

2.6.6 Det relasjonelle perspektivet i koronatiden

Koronaviruset har påvirket vaner, sosialt samvær, arbeidsliv og barnas utdanning (de Vibe, 2020), som er inngripen i relasjonelle forhold. FIKS-undersøkelsen (2020) finner at lærere ble lettet når skolene åpnet etter skolenedstengingen, da de erfarte at kommunikasjon ansikt til ansikt med elevene er nødvendig for å ha en god undervisningspraksis. For kontakten mellom lærer og elev har foregått mye digitalt under hjemmeskolen, hvorav 60 % av lærere har sendt arbeidsoppgaver og -planer til elevene minst én gang i uken (Federici & Vika, 2020). I tillegg er det rapportert at lærerne var bekymret for å ikke få kontakt med sårbare elever og at det skulle gå dårlig med elevenes psykiske helse når skolen var stengt. Det fysiske nærværet gir lærerne direkte kommunikasjon med elevene, og mulighet til å fange opp sinnsstemning og engasjement, og dermed ha bedre muligheter til å gi elevene respons (Gilje et. al., 2020). Imidlertid finner en også funn hvor elever erfarer tillit fra læreren, samt fleksibilitet i undervisningen, også under hjemmeskolen (Sandvik, et al., 2020). Samt elever som opplevde bedre kontakt med læreren når samtalen foregikk digitalt uten forstyrrelser (de Vibe, 2020). Det digitale aspektet har påvirket kommunikasjonen mellom elevene også, hvor mange har savnet vennene sine og lengtet etter det sosiale livet på skolen, som har predikert psykisk uhelse og ensomhet. Dette gjelder også barn med funksjonshemmede, som i stor grad mistet kontakten med andre barn i koronatiden (Nøkleby et. al., 2021). I tillegg vil ungdom som føler seg annerledes enn andre, opplever at de ikke passer inn eller føler på ensomhet, sjelden eller aldri forteller det til noen voksne (Gusfre, 2021), som er uheldig, da elever erfarer at læringen preges av den sosiale rammen med andre elever og lærere. Det er dermed forståelig

at sosialt samvær kan gi unge en opplevelse av press, som hjemmeskole kan minske (Nøkleby et. al., 2021). Flere elever har uttrykt at det var godt å slippe andres blikk på seg, hvor det sosiale presset mellom elevene ble redusert under hjemmeskole (de Vibe, 2020). For øvrig er kontakt med foresatte viktig for kvalitet i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Flere skoler har etablert retningslinjer og felles digitale løsninger for kontakt mellom skole og hjem (Federici & Vika, 2020). I tillegg viser funn mer engasjerte foresatte i koronatiden (Bubb & Jones, 2020), hvor 31 % av lærerne hadde mer kontakt med foresatte etter skolene stengte, 50 % hadde like mye kontakt, mens 4 % opplevde mindre kontakt enn før (Federici & Vika, 2020). Kommunikasjonen har vært viktig for å skape forståelse for betydningen av at elevene er på skolen og smittevern må ivaretas (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

3. Metodologi

For å belyse problemstillingen har det vært gjennomført en kvalitativ eksplorativ studie med intervjuer, som påfølgende beskrives og begrunnes ut fra vitenskapsteoretiske perspektiver, forskningsdesign, tilnærming til empiri og teori, samt valgt intervjuform, forberedelser, utvalg og analysestrategi. I tillegg viser reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske vurderinger, til overveielser for en redelig og hederlig forskningsprosess. I forkant av dette, kan det påpekes et bevisst valg å bruke begrepet *intervjupersoner* om deltakerne i studien, da interaksjonen mellom forskeren og deltakerne har dannet datagrunnlaget. *Intervjuperson* samsvarende mer med studiens formål enn begrepet *informanter*, som skaper assosiasjoner til intervjuer hvor forskeren møter opp, informeres og deretter reiser derfra (Thagaard, 2013).

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Forskerens vitenskapsteoretiske perspektiver har betydning for hva studien søker informasjon om, som videre blir utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler (Thagaard, 2015). Dette forskningsarbeidet er påvirket og inspirert av både fenomenologien og hermeneutikken, som er vitenskapsteoretiske perspektiver med vekt på det subjektive (Brinkkjær & Høyen, 2011). For øvrig kan studien hverken forstås som rent fenomenologisk eller hermeneutisk, da det er vanskelig å gjennomføre et prosjekt helt i den ene eller andre ånden.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi handler om medviten (Giorgi, 1997), hvor personers subjektive opplevelser og erfaringer står i fokus (Befring, 2016). I en bred forståelse av et fenomenologisk perspektiv, omfatter det å inkludere *alle* opplevelsene til en person. Dette prosjektet har ikke ivaretatt perspektivet fullt ut, da fokuset har vært opplevelsene til intervjupersonene i tilknytning til et gitt fenomen. Creswell (2013) viser til at fenomenologiske studier omfatter meninger om fenomener fra en individuelt opplevd livsverden. *Livsverden* går igjen som et sentralt begrep i fenomenologien, og forstås som hvordan en person møter og direkte opplever verden, uten forklaringer og tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Prosjektet har tatt utgangspunktet i intervjupersonenes livsverdener, uten å vektlegge i hvilken grad det som ble sagt stemte eller ikke, da deres skildringer av livsverdene var i fokus. Dette samsvarer med Husserls variant av fenomenologi, i lys av selve erfaringens eksistens er det viktige (Giorgi, 1997), som viser til beskrivelser fremfor forklaring (Brinkkjær & Høyen, 2011). I studien har jeg tatt stilling til Giorgis (1997) trinn for fenomenologi som filosofisk metode: *fenomenologisk reduksjon*,

beskrivelser og søk etter essensen. Forskeren skal ikke inkludere forforståelsen i møte med fenomenet, da en skal møte fenomenet som det er, og beskrive fenomenet språklig uten tolkninger. Studien ivaretok ikke dette fullt ut, da intervjuguiden ble utformet i forkant av intervjuene, som gjorde det krevende å ikke tolke underveis. Videre er trinnet om søket etter essensen, den fundamentale meningen ved fenomenet, presentert i analysen og drøftingen. I tillegg har Giorgi (1997) fem trinn for fenomenologiske metode, som er brukt i analysen: *innsamling av verbale data, lesing av data, sortering av data i kategorier, organisere og uttrykke dataene gjennom et faglig språk, og syntese av data for presentasjon.* Dette stilte krav til forskerens fagdisiplin i forskningsprosessen.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om ulike prinsipper for analyse og tolkning av tekstdata (Befring, 2016; Brinkkjær & Høyen, 2011; Thagaard, 2015). Det hermeneutiske perspektivet har vært sentralt i studien, da datamaterialet er innhentet i form av tekst, samt basert på å stadig gå mer og mer i dybden. Befring (2016) viser til den hermeneutiske metode som en sirkulær prosess, hvor interaksjon mellom tekst og tolkning står sentralt. Dette kan illustreres gjennom *den hermeneutiske sirkel*, som viser til hvordan forskeren beveger seg i en tolkningsprosess mellom del og helhet, der delen gir forståelse for helheten, som igjen gir forståelse for delen (Brinkkjær & Høyen, 2011). Tolkningen tar utgangspunkt i forskerens forforståelse, som videre utvikles i analyse og tolkning av tekst, med videre betydning for analysering og tolkning (Befring, 2016). Det hermeneutiske perspektivet åpnet for at forskeren kunne tolke gjennom å utforske et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2015).

3.2 Eksploderende design

Studiens forskningsdesign viser til en plan for hvordan forskningsarbeidet skal legges opp, hvor det finnes ulike design knyttet til det enkelte prosjektets formål (Befring, 2016). Første fase i et prosjekt er å utarbeide problemstillingen og planlegge prosjektet med utgangspunkt i den (Thagaard, 2015). Det var og er fremdeles lite forskning gjeldende elever og koronatiden, og den forskningen som finnes belyser i liten grad elever i norske skoler og ASF. Derav ble problemstillingen utformet for å gi innsikt og skape forståelse. Studien har et *eksploderende design*, et design godt egnet til spørsmål som i liten grad er belyst, da å eksplorere handler om å oppdage (Bryman, 2012; Ringdal, 2018).

3.2.1 Abduktiv tilnærming

Valg av forskningsdesign inkluderer å ta stilling til forholdet mellom empiri og teori, hvor vitenskap anses som en induktiv eller deduktiv virksomhet. I induktivismen dannes teori via erfaring og observasjon, hvor data og empiri brukes til teoribygging. Induktive design går fra empiri til teori, hvor en søker ny kunnskap på områder hvor det finnes lite forkunnskaper. I deduktivismen brukes data og empiri til teoritestning, der teorien går forut for empirien. Design som er deduktive går fra teori til empiri, hvor en bekrefter eller avkrefter antagelser på områder med mye forkunnskaper (Jacobsen, 2018). Kvernbekk (2002) påpeker det komplekse forholdet mellom empiri og teori, da det ofte brukes former for kombinasjoner av induktiv- og deduktiv tenkning, så det er ingen grunn til å velge det ene fremfor det andre. Fangen (2019) fremhever *abduksjon* som en kombinasjon av induktiv- og deduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming er relevant når kvalitative studier analyseres deduktivt, men med frihetsgrad til å oppdage nye mønstre i empirien (Thagaard, 2015). Denne studien har en abduktiv tilnærming, da analysen tok utgangspunkt i og belyste relevant teori gjeldene ungdom med ASF, men med en åpenhet om at funnene kunne skape nye teorier.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Studien har utforsket lærere og foresattes opplevelser om et gitt fenomen. Dataene ble hentet inn via kvalitative forskningsintervjuer, da intervjuer kan søke i dybden og gi informasjon om personers opplevelser (Thagaard, 2015). Kvalitative intervjuer er relevant for temaområder med lite forskning, samt for problemstillinger som kan formuleres ved hjelp av spørreordet *hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2015), sentralt for studien. Etersom prosjektet ønsket å belyse temaer som forskeren eller intervjupersonene ikke nødvendigvis hadde tenkt på i forkant, ble semistrukturerte intervjuer tatt i bruk, da de åpner for narrativ og beskrivelser mer spontant enn intervjuer med mer fastsatt struktur (Thagaard, 2015; Kleven & Hjordemaal, 2018). Studien hadde satt visse retningslinjer, temaer og spørsmål i forkant av intervjuene, men intervjusituasjonene var mer som en hverdagssamtale, med mål om å forstå livsverdenene til intervjupersonene. Til tross for at intervjuene bar preg av en form for hverdagssamtale, var det ikke samtalen i seg selv som var målet, men hvordan samtalen kunne bidra til å belyse problemstillingen. For å muliggjøre dette, ble det stilt krav til forskerens kunnskaper og ferdigheter både før, under og etter intervjuene.

3.3.1 Intervjuguide og forberedelser

I forkant av intervjuene var det viktig å tilegne seg god kunnskap innenfor forskningsfeltet, for å stille forberedt og utforme en relevant intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuet setter intervjuguiden rammene for intervjuet, og preges av forskerens forforståelse. Intervjuguiden (se vedlegg 1) har bakgrunn i teorigrunnet, som bidro til å gjøre intervjuene mer dynamiske (Kvale & Brinkmann, 2015). Rekkefølgen på spørsmålene ble vurdert, for selv om intervjuene var semistrukturerte, ble intervjuguiden lagt opp med nøytrale spørsmål i starten før spørsmålene ble mer spisset, for å ufarliggjøre situasjonen og tilpasse for en god atmosfære. Dette er i tråd med Thagaard (2015), som påpeker at begynnelsen på intervjuene er viktige, da det er der den interpersonlige kontakten etableres. Datamaterialet ble dannet i interaksjon, hvor begge parter påvirket hverandre. Det er viktig å fremheve at partene ikke kan forstås som likeverdige, da intervjusituasjonene bar preg av et asymmetrisk maktforhold, hvor forskeren hadde mer makt i form av kunnskap innenfor forskningstemaet. Det var derfor viktig at forskeren ikke gav intervjupersonene meninger, selv om meningene var tvetydige eller ikke. Derav ble det gjennomført et prøveintervju, hvor forskeren fikk prøvd seg i intervjusituasjonen (Thagaard, 2015), samt ble intervjuguiden og det digitale utstyret testet. Prøveintervjuet førte til finjustering av spørsmålene, slik de i enda større grad tilrettela for fleksibilitet. Det ble vurdert om spørsmålene var krevende, for mange, eller om begrepene virket ukjente. Etersom justeringene var små, ble det ikke gjennomført et nytt prøveintervju.

3.4 Utvalg

For å sikre et utvalg som kunne belyse problemstillingen, brukte studien tilgjengelighetsbasert og systematisk utvelgelse, hvor personene måtte ha visse egenskaper som passet prosjektets formål, samt være tilgjengelige for deltakelse (Creswell, 2013; Thagaard, 2018). Det totale utvalg bestod av to utvalg, og de valgte egenskapene, i lys av *kapittel 1.3 Avgrensninger*, er:

	Egenskaper
Utvalg 1	Personene måtte være lærere til ungdom med ASF, samt kunne uttrykke sine opplevelser med hensyn til skolehverdagen i koronatiden.
Utvalg 2	Personene måtte være foresatte til ungdom med ASF, samt kunne uttrykke sine opplevelser med hensyn til skolehverdagen i koronatiden.

Gjeldene utvalgets størrelse, er antall personer i kvalitative intervjuer en kombinasjon av hvilke ressurser som er tilgjengelige, samt å støtte seg til loven om fallende utbytte, hvor det intervjues så mange personer som det trengs for å finne ut av det en trenger å vite (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) trekker frem at tallet på intervjuundersøkelser ligger mellom 5-25 intervjuer. Mens Creswell (2013) viser til flere fenomenologiske studier med mellom 1-325 personer. Dette i kombinasjon med oppgavens rammer, gjorde målet å få mellom 6-8 intervjupersoner, da også med en tanke om at et mindre utvalg gav mer tid til å forberede og analysere intervjuene for å komme i dybden (Kvale & Brinkmann, 2015). Mer konkret for å finne intervjupersoner, ble det kontaktet ungdomsskoler kjent for å arbeide med elever med ASF. I tillegg gav medlemskap i Autismeforeningen i Norge tilgang til deres offisielle Facebook-grupper, hvor det ble publiserte innlegg med informasjon om prosjektet. Samt ble det delt et innlegg på en egen Instagram-konto som jeg har opprettet for å dele mine erfaringer og kunnskaper innen det spesialpedagogiskefeltet, for å nå ut til enda flere mulige deltakere. For å ivareta personvernet til eventuelle intervjupersoner, ble kommentarfeltene sperret. Det ble informert om å ta kontakt via personlig melding eller e-post ved interesse. I utgangspunktet var tanken å ha et utvalg hvor lærere og foresatte var tilknyttet samme ungdom, og ha fokus på lærere og foresatte til to eller tre ungdommer. Flere foresatte meldte interesse, men flere sa tidlig at lærerne var overarbeidet og at de ikke hadde lyst å spørre dem om å delta. Noen foresatte kontaktet lærerne og oppgav studiens kontaktinformasjon, hvor lærerne kunne ta kontakte ved interesse. Enkelte lærere var raske med å gi tilbakemelding, mens andre hørte jeg aldri noe fra. Tidlig i prosjektet var lærer og foresatt til én ungdom del av utvalget, men etter gjentatte forsøk uten å finne flere lærere og foresatte tilknyttet samme ungdom, ble kravet om tilknytning *ikke* et av studiens kriterier. Det endelige utvalget er basert på tilgjengelighet, men anses å representere et mangfold. Utvalget består av fire lærere, to av hvert kjønn, som dekker 8.-10. trinn, samt fire kvinnelige foresatte.

3.5 Intervjuprosessen

Det er kjent at konteksten intervjuene finner sted i er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015), som var utgangspunktet for at intervjuene skulle være ansikt til ansikt, for å unngå avstand mellom forskeren og intervjupersonene (Thagaard, 2015). Videre refleksjoner rundt at utvalget kunne bestå av intervjupersoner fra hele landet, samt at enkelte kunne være mer komfortable med andre intervjuformer. Dette i kombinasjon med at prosjektet fant sted i en tid med usikkerhet tilknyttet koronasituasjonen, ble det besluttet å ha digitale intervjuer via plattformen Zoom. Til tross for at digitale intervjuer skaper fysisk avstand, kan valgfriheten til hvor personene

kunne sitte og gjennomføre intervjuene, ha gjort dem tryggere og potensielt mer åpne, da intervjuene inneholdt personlige temaer. Hele utvalget viste en positiv innstilling til å ha samtalene via Zoom, da spesielt grunnet fleksibilitet og smittevern. I forkant av intervjuene ble det sendt informasjonsskriv og innhentes samtykke, hvor Nettskjema ble tatt i bruk, en selvbetjent skjemaløsning (UiO, u.d.). Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble utformet som to spørreskjemaer (se vedlegg 2), et til lærere og et til foresatte, med innlogging via ID-porten (nivå 3). Link til skjemaene ble sendt kryptert via e-post, hvor de samtykket ved avkryssing. Dette belyses nærmere i *de forskningsetiske vurderingene*.

Under intervjuene var det viktig å skape en god atmosfære bygget på tillit (Thagaard, 2015). Jacobsen (2018) fremhever at i ansikt-til-ansikt-intervjuet er intervjuerens opptreden avgjørende. Dermed startet intervjuene med at forskeren fortalte litt om seg selv og studiens rammer. Det gikk frem at jeg var i en læreprosess og ikke ute etter en fasit, hvor prosjektets interesse var å finne ut hvordan de som står i det opplever tilpasningen av skolehverdagen til ungdom med ASF i koronatiden. Dette hadde en positiv effekt på atmosfæren. Videre under intervjuene var forskeren bevisst på å følge med på det som ble sagt og nikke bekreftende. For å være nysgjerrig og interessert i det som ble fortalt førte trolig til at de delte mer enn om jeg ikke hadde virket uinteressert. Videre vurderte jeg hvilke klær og omgivelser som preget videobildet i intervjuene. I tillegg har det vært en bevissthet rundt kroppsspråk og tonefall, da kroppen og ordene ikke alltid samsvarer (Thagaard, 2015). På tross av at digitale intervjuer påvirker muligheten til å ta tonefall og kroppsspråk i betraktning, samt dialekt og tekniske problemer kan medføre kommunikasjonsproblemer, anerkjenner studien intervjuene totalt sett som gode, da det var lite tekniske komplikasjoner og bruk av lydopptaker, som gav mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og oppklare uklarheter. Forskeren spurte også avslutningsvis i intervjuene om det var mulig å ta kontakt på et senere tidspunkt, om det skulle være noe som var glemt å spørre om, som viste seg å ufarliggjøre situasjonen i enda større grad. Samlet sett har ingen av intervjuene vært like, til tross for at intervjuguiden og forskeren var lik. Felles for intervjuene var at de hadde en viss form, starten og slutten var relativt like, men hvordan samtalen foregikk og hvor mye de formidlet var styrende for intervjuenes form. Totalt sett var intervjuprosessen vellykket, da det digitale fungerte og deltakerne var imøtekommende.

3.6 Analyseprosessen

Studiens vitenskapsteoretiske perspektiver påvirket analyseprosessen, hvor den hermeneutiske sirkelen viser til at forskeren startet å tolke det som ble sagt, allerede i intervjuene. Det har vært en gjensidig påvirkning mellom forforståelsen og analyseprosessen, som for øvrig står i kontrast til en fenomenologisk metode, hvor forforståelsen skal utelates og analysering skal starte når en har funnet mening i datamaterialet. Det har vært en prosess å ikke vektlegge forforståelsen og heller ta stilling til fenomenet slik det viser seg, som har gjort at trinnene i fenomenologi som metode er gjennomført, til tross for de hermeneutiske trekkene. Under intervjuene brukte forskeren også kontrollspørsmål for å få forståelse av opplevelsene til utvalget. I etterkant av intervjuene ble lydopptakene transkriberte på normert bokmål, hvor intervjupersonene fikk fiktive navn. Datamaterialet ble ikke større enn at det gikk fint å holde oversikt ved å bruke navn, slik alle fikk holde på sin unike stemme. For å redusere, forenkle og få mening ut av datamaterialet ble det benyttet kvalitative analysestrategier. Det ble utført en *tematisk nettverksanalyse*, hvor innholdet ble gruppert i relevante kategorier, for å styrke forutsetningene for å finne det sentrale tekstinnholdet (Befring, 2016). Forskerens oppgave var å nøste opp i dataene og gi mening til intervjupersonenes uttalelser, som var en subjektiv prosess (Attride-Stirling, 2001). Funnene er et produkt av forskerens analytiske evner, som gjør at resultatet kunne blitt et annet om studien ble gjennomført av en annen forsker.

Studien ønsket å belyse gitt problemstilling, men mange rammefaktorer griper inn, da det er en del forhold rundt hver enkelt situasjon som er ekstraordinær, som preger hvert intervju. Det ble forskerens oppgave å sortere og finne ut hva som var opplysende for prosjektet, samt være bevisst hva som gjorde bildet mer «rotete». Det ble relevant å løfte frem det asymmetriske maktforholdet på nytt. I forståelsen av forholdet mellom hjem og skole (Nordahl, 2007), hvor utvalget består av både lærere og foresatte, samt er forskeren lærerutdannet, som kan prege deres situasjon og dermed deres uttalelser. Fangen (2010) fremhever det er viktig å tolke ytringer i ytringens situasjon. Maktforholdet er også sentralt i analysedelen, da forskeren er den som tolker og formidler det som blir sagt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har kontinuerlig vurdert om valgt teori er egnet til å tolke datamaterialet (Fangen, 2010), så analysen har vært preget av en bevissthet om egen påvirkning, samt stilt krav til å kunne beskrive fenomener med ulike nyanser uten å være bastant.

Kvale & Brinkmann (2015) har fem trinn som har vært til hjelp i analyse av intervjuene: *lese hele intervjuet, bestemme de naturlige «meningsenhetene», uttrykke temaet som dominerer*

den naturlige meningsenheten, undersøke meningsenheten i lys av undersøkelsens formål, og binde de viktigste temaene sammen i et deskriptivt utsagn. For å få en helhetlig oversikt over datamaterialet ble transkripsjonene samlet i et felles dokument (Befring, 2016), skrive ut og lagt i en perm. Videre ble det lest og brukt markeringstusjer for å sortere innholdet inn i kategorier (Nilssen, 2012). Forskeren leste først alle transkripsjonene uten å ta notater eller å analysere, før jeg leste gjennom intervjuene en gang til og skrev ned *memos*, som er små kommentarer ved siden av teksten som forklarer hva en tenker (Thagaard, 2015). Dette i kombinasjon med å tolke tekstmaterialet fra den fenomenologiske tankegangen, om å finne meningsinnholdet som hører til livsverdene til intervjupersonene (Giorgi, 1997). Basert på strukturene i datamaterialet, ble det fire hovedkategorier:

1. Lærere og foresattes opplevelser av smittevernstiltak
2. Lærere og foresattes opplevelser av opplæringstilbudet i koronatiden
3. Lærere og foresattes opplevelser av relasjoner i koronatiden
4. Lærere og foresattes opplevelser av koronatidens innflytelse

Det ble også utarbeidet underkategorier, som går frem i *kapittel 4 Resultat*. Resultatkapitlet bruker sitater for å illustrere utvalgets opplevelser. Påfølgende drøftes funnene mot tidligere forskning og teori, der den abduktive tilnærmingen åpnet for at funnene kunne bidra til en utvidelse av de teoretiske perspektivene som studien hadde som fundament (Nilssen, 2012). Teorigrunnlaget som benyttes i studien er tilgjengeliggjort på en måte som gjør at det er etterprøvbart. Imidlertid er noe av litteraturen, publikasjoner og studier som ikke er utgitt via forlag eller i et tidsskrift, kjent som *grå litteratur* (FHI, 2020a). Dette på bakgrunn av at det er få ferdigstilte studier om elever i koronatiden. I tillegg tas det forbehold om at det finnes undersøkelser jeg ikke kjenner til eller har fått innsyn i, og dermed peker prosjektet bare på mulige tendenser.

3.7 Reliabilitet og validitet

For å gjennomføre en forskningsprosess på en redelig og hederlig måte må studien ha høy grad av validitet og reliabilitet (Befring, 2016). Det er krevende å fastslå validiteten og reliabiliteten av intervjuer, da det tas utgangspunkt i unike møter mellom mennesker, uten mulighet for å få samme resultat om en studerer den samme situasjonen gjentatte ganger

(Thagaard, 2015). Dermed argumenteres det ofte for reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning gjennom troverdighet, det å være kritisk og studiens kvalitet (Golafshani, 2003).

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler studiens pålitelighet, som viser til i hvilken grad forskningsarbeidet kan etterprøves. I kvalitativ forskning søkes det ikke etter pålitelighet, men argumenteres for reliabilitet gjennom å vise til hvordan datamaterialet er innhentet (Thagaard, 2015), hvor tilsiktede- og utilsiktede feil har blitt vurdert. Tilsiktede feil begrenses og forhindres gjennom å foreta forskningsetiske vurderinger, som bidrar til å gjennomføre en forskningsprosess på en verdig og forsvarlig måte. Mens utilsiktede feil er gitt forskerens egen metodiske kunnskap (Befring, 2016). De *utilsiktede feilene* er begrenset ved at det rettes et kritisk blikk på forskerrollen. Forskeren har satt seg inn i teori og forskning på feltet og valgt metodikk, samt beskrives fremgangsmåten for datainnsamling og analysering. I tillegg er det benyttet en god lydopptaker, som styrker reliabiliteten i transkriberingen, da en lett hører hva som blir sagt. Dermed avgjøres kvaliteten av forskerens tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden det ble benyttet oppfølgingsspørsmål styrkes reliabiliteten, da en sikres bedre forståelse av utvalgets opplevelser. Videre vil den grad en studie ivaretar reliabilitet, være en forutsetning for studiens grad av validitet (Jacobsen, 2018). For et krevende aspekt i møte med reliabilitet og validitet er at intervjupersonene formidlet opplevelser om et fenomen som både er her og nå, men også tilbake i tid. Ingen husker alt, som preger utvalgets utsagn. For øvrig kunne utvalget ha dårlige opplevelser tilknyttet deres ungdom med ASF i koronatiden. Og det må tas i betraktning at det ikke er med sikkerhet at utvalget har vært representativt, som i så fall kan være en svakhet for både prosjektets validitet og reliabilitet.

3.7.2 Validitet

Validitet viser til studiens gyldighet, som handler om at en treffer det en sikter etter. I kvalitativ forskning forstås validitet som hvorvidt funnene belyser problemstillingen, samt i hvilken grad forskerens tolkninger er gyldige i forhold til prosjektet. Datamaterialet i denne studien er uttalelsene til intervjupersonene, som gir høy validitet (Thagaard, 2015). Imidlertid er det lærere og foresatte som har sagt mye om hvordan de opplever tilpasningen for ungdom med ASF, og studien sier lite om hvordan ungdommene selv opplever disse fenomenene. Likevel vil ungdommenes stemmer komme frem via utvalgets beskrivelser, og gitt studiens rammer vurderes det at dybdekunnskap med utgangspunkt i lærer- og foresatteperspektivet, ville belyse problemstillingen best mulig grunnet etiske hensyn til å inkludere sårbare grupper

som deltakere i forskning. Videre, vil studiens validitet først svekkes når forskeren tolker dataene, for ikke alle tolkninger eller beskrivelser av et fenomen er like valide. Validitet i kvalitativ forskning viser ikke til data eller metoder i seg selv, men tolkning og gjengivelse av data og metoder (Maxwell, 1992). For å ivareta høy validitet, har prosjektet gjort greie for tolkningsgrunnlaget og trinn i analysen, vist til forskningens fremgangsmåte og begrunnet valg, vært kildekritisk, redegjort for teoretiske begreper, samt vurdert forskerens posisjon i forhold til intervjupersonene og relasjonenes mulige konsekvenser for funnene. Leseren kan følge forskningsprosessen trinn-for-trinn og vurdere tolkningene, samt følge med på hva som er utvalgets utsagn og hva som er forskerens tolkninger. I tillegg rettes et kritisk blikk på forskningsprosessen og forskerens tolkninger.

Maxwell (1992) viser til fem typer validitet, som har vært relevant i arbeid med validitet i studien: *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet*, *generalisering* og *evalueringsvaliditet*. Førstnevnte, er i hvilken grad forskeren beskriver akkurat det som blir sagt i intervjuene, som er viktig, da de andre overnevnte typene validitet avhenger av god deskriptiv validitet. I studien ble det brukt lydopptaker og tatt notater underveis, som la grunnlag for å transkribere og beskrive utsagnene på best mulig måte, slik de kan ha ment det. Mens *tolkningsvaliditet* omhandler å finne meningen bak det som beskrives i intervjuene, med utgangspunkt i konteksten og begrepsforståelsen (Maxwell, 2012). Det er utvalgets meninger som skal frem, ikke forskerens. Funnene i studien er konstruert av forskeren, som har preget prosjektet. De to overnevnte validitetstypene handler om hvor presist fenomenet beskrives eller tolkes, og skiller seg fra *teoretisk validitet*, som er å vise i hvilken grad de teoretiske begrepene passer inn i fenomenet (Maxwell, 2012). Dette gjelder teoretiske begreper som benyttes i beskrivelsene til intervjupersonene, samt deres beskrivelser av teorier tilknyttet fenomenet. I studien har jeg satt meg inn i fagområdet før intervjuene, samt hatt et bevisst forhold til prosjektets begreper og teorier. Det er likevel slik at en alltid kunne stilt bedre forberedt eller tilegnet seg mer kunnskap om teorier og begreper, men basert på oppgavens rammer har jeg gjort det som var mulig å gjøre for å sikre studien en høy teoretisk validitet.

Påfølgende er *generalisering* et sentralt begrep innenfor validitet, som handler om funnene er gyldige for andre enn de som deltok i studien, som påvirkes av metodevalg og utvelgelse av deltakere, preget av designet, samt problemstillingen og dens operasjonalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018). Maxwell (2012) viser til generalisering som ytre validitet, som rommer både intern- og ekstern generalisering. Ekstern generalisering, viser til mulighet for å utvide

funnene til andre grupper eller miljøer enn de som er studert. Studien kan ikke generaliseres eksternt, da det er benyttet intervjuer og utvalget var lite, samt tilgjengelighetsbasert og systematisk utvalgt. Det vektlegges i størst grad intern generalisering i kvalitativ forskning, som handler om å gjøre funnene gjeldende innenfor en gruppe eller et miljø. For å vurdere intern generalisering ble det tatt i betraktning at intervjuene var korte sammenlignet med tidsperspektivet utvalget formidlet opplevelsene sine fra. Noe som stiller krav til forskeren tolkninger, da en kan gå glipp av indirekte synspunkter (Maxwell, 2012). I tillegg rettes et kritisk blikk på at utvalget var annerledes enn jeg først hadde tenkt, men fordelene er at det ikke ble så stort fokus på enkeltelevne, men på de generelle erfaringene fra lærergruppen og de foresatte. Funnene er bare gyldige for deltakerne og deres situasjoner i prosjektet, men opplevelsene som går frem har gitt viktig kunnskap å ta med seg videre (Thagaard, 2015). Imidlertid kan ungdom med ASF anses som en minoritet i det norske skolesamfunnet, som har skapt rom for intern generalisering, men da avhengig av de vurderingene forskeren har gjort av de ulike validitetstypene. Deretter kan *evalueringsvaliditet* fremheves, som er en vurdering av hvor riktig og troverdige funnene studien presenterer er (Maxwell, 2012). I studien var det ikke mulig å vurdere hvor riktig utvalgets utsagn var, noe som heller ikke har vært prosjektets mål. For øvrig er *ungdom med ASF i koronatiden* et fenomen uten en klar standard, som gjør at evalueringsvaliditeten ikke kan videreføres i denne studien.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

Forskning er verdifull, men kan gjøre skade (NESH, 2016), som gjør at etiske vurderinger inkluderes i all forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må ha faglig og metodisk kompetanse til å gjennomføre studien med høy grad av reliabilitet og validitet for å arbeide hederlig og redelig (Befring, 2016). Prosjektet bør også ha formål utover den vitenskapelige verdien, da med mål om å forbedre situasjonen til de som studeres (Fangen, 2019). Sistnevnte, er relevant ved at studien har belyst et tema med lite forskning per dags dato. Forskningsetikk skal regulere forskningsaktiviteten, slik forskeren viser respekt for menneskeverdet (NESH, 2016). På bakgrunn av at studien innhentet sensitiv informasjon om en sårbar gruppe, samt skulle gi informasjon, hente samtykke og ta lydopptak digitalt, gjennom Nettskjema og Nettskjema-diktafon (UiO, u.d.), ble prosjektet meldt til *Personvernombudet for forskning* (NSD, 2019), for å sikre etiske hensyn. Prosjektet ble godkjent av NSD (se vedlegg 3), og for å ivareta utvalgets personvern har informert samtykke og konfidensialitet, samt vurderinger av konsekvenser og forskerens rolle stått sentralt (Befring, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015).

Informert samtykke forutsatt at intervjupersonene fikk tilstrekkelig informasjon om studiens formål, gjennomføring og deltakernes rolle, samt at de kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser (Befring, 2016). Etersom forskeren forstår ungdom med ASF som en sårbar gruppe, hvor en skal vise hensyn til barn og aktsomhet for deltakerrisiko (Befring, 2016), har det preget valg av problemstilling, samt stilt en rekke etiske spørsmål. Ungdom med ASF ble dermed ikke del av utvalget, men ettersom lærere og foresatte delte sensitiv informasjon om de aktuelle ungdommene, var informasjonsskriv og samtykkeerklæring tilpasset deretter (se vedlegg 2). Utvalget måtte samtykke til å ha mottatt og forstått prosjektets informasjon. De foresatte samtykket også til deltakelse i intervju, at personopplysninger om ungdommen kunne benyttes i studien, samt eventuelle barn under 15 år, som det skulle gis sensitive opplysninger om, var informert om deltakelsen i prosjektet. I tillegg samtykket de til å oppheve lærernes taushetsplikt, da opplæringsloven (1998, § 15) viser til forvaltningslovens regler om taushetsplikt. Derav samtykket lærerne til å delta i intervju, gitt at foresatte eller elever over 15 år samtykket til å oppheve taushetsplikten. Dette aktualiserer *konfidensialitet*, som viser til hvordan prosjektet håndterte dataene med hensyn til private data, som kunne identifisere deltakerne i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). For å verne om privatliv og hindre skadelig bruk av sensitiv informasjon hadde deltakerne i studien konfidensialitet (Befring, 2016). Det ble lagt ut innlegg på sosiale medier for å finne deltakere, men da var kommentarfeltene sperret, slik andre ikke kunne vite hvem som ble del av utvalget. Videre ble Nettskjema og Nettskjema-diktafon brukt i innhenting av samtykke og som lydopptaker, som er tjenester som ivaretar personvern. I tillegg ble det brukt nummerering i transkriberingen, hvor hvilket nummer som var koblet til hvilken intervjuperson var lagret på forskjellige steder. Påfølgende ble dataene slettet ved prosjektets slutt.

Forskerens rolle har også vært del av de etiske vurderingene, da forskeren påvirker studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I vurderingene har forskereffekten gjennom forskerens rolle og evne til å være bevisst den gjensidige effekten mellom seg og intervjupersonene, vært sentral. Det forutsetter en forsker som fremtre profesjonelt, samt innehar metodisk kunnskap (Thagaard, 2015). Befring (2015) viser til *research bias*, hvor forskerens forforståelse kan være et hinder i analysearbeidet, som reduserer validiteten. Jeg gikk i møte med prosjektet med en forståelse om at tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med ASF i koronatiden har vært varierende, hvor koronatiden gav direkte endring av struktur og rutiner, som må ha påvirket elevene. Dette var vage tanker og forskeren har møtt prosjektet med et åpent sinn,

selv om en ikke kan fri seg helt fra forforståelsen. Videre i intervjuene var fokus å holde samtalen så faglig som mulig og transkripsjonene skulle bare inneholde det av relevans for studien, noe som var viktig, da enkelte kan bli *for* åpne (Thagaard, 2015). I tillegg er det prøvd å tilpasse prosjektet på best mulig måte, for å minimalisere mulige *konsekvenser* for intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har anerkjent det asymmetriske maktforholdet, da utvalget deler sensitive opplysninger som de kan oppleve å angre på i ettertid. I tillegg er det gjentatte ganger vært nevnt at de kan ta kontakt ved spørsmål, samt trekke seg om de ønsker det. Ingen av deltakerne kan gjenkjennes i studien, og det har derfor vært lite konsekvenser ved å delta.

4. Resultat

I dette kapitlet presenteres analyseresultat, hvor den tematiske analysen viste fire kategorier: *smittevernstiltak* som gjennomgriper hverdagen, varierende *opplæringstilbud*, forekomst av nye rammefaktorer som påvirker *relasjonene*, og en uenighet i *koronatidens innflytelse*. I fremstillingen av dataene vises et utvalg sitater fra intervjuene, hvor det gjentakende og det som skiller seg ut, fremheves. Resultatet fra lærere og foresatte presenteres samlet, da det var ingen systematiske forskjeller, samt har det totale resultatet av opplevelser stått i fokus.

4.1 Intervjupersonene

I analysen har intervjupersonene fiktive navn som samsvarer med deltakernes kjønn. Lærerne er *Malin, Lise, Hans* og *Ola*, og foresatte er *Siri, Mari, Britt* og *Hanne*. Før resultatene går frem, fremheves noe relevant informasjon om utvalget og ungdommene. Det vektlegges ikke andre diagnoser eller forhold hos ungdommene enn de som går frem her.

4.1.1 Foresatte

Hanne har en sønn på 8. trinn, som ble utredet og diagnostisert for ASF på barnetrinnet. Han har ikke vedtak om spesialundervisning, men skolen er informert om diagnosen. Sønnen har gode karakterer, men utfordringer med samarbeidsoppgaver.

Mari har en gutt på 9. trinn, som fikk utredning og diagnosen ASF i barnehagen. Han har vedtak om spesialundervisning, med en-til-en-undervisning. Det faglige fungerer greit, men han har sosiale utfordringer, som gjør det krevende å være i klasserommet.

Britt har en sønn på 9. trinn, som ble utredet og diagnostisert for ASF på barnetrinnet. Han har vedtak om spesialundervisning. Han følger ordinær klasse, men har faste tider ute av klasserommet. Sønnen gjør det bra faglig, men har sosiale vansker på skolen.

Siri har en gutt på 10. trinn, som ble utredet og diagnostisert med ASF på barnetrinnet. I høst byttet han til en privat skole, på tross av det var tilrettelagt med spesialundervisning i den offentlige skolen. Ungdommen ønsker ikke å skille seg ut og vil være med klassen. Han er sosial og gjør det greit faglig, selv om han ikke alltid har fått tilstrekkelig tilpasning.

4.1.2 Lærere

Malin er lærer med spesialpedagogikk. Hun har kontaktlæreransvar på 9. trinn for en gutt, som ble utredet i barnehagen og diagnostisert med ASF på barneskolen. Han har vedtak om spesialundervisning. Det faglige fungerer, men han har sosiale utfordringer.

Lise er lærer med spesialpedagogikk, med ansvar for en gutt og ei jente med ASF på 8. trinn. Utredning og diagnostisering er gjort i 8. klasse, så ingen har vedtak ennå, men gutten har hatt IOP. Begge elevene har rigid oppførsel, som påvirker de faglig og sosialt. Jenta er innesluttet og bestemt, med behov for tydelige rammer. Gutten er mer åpen, men har skolevegring.

Hans er lærer på 8. trinn, hvor han har en gutt som ble utredet og diagnostisert med ASF på barnetrinnet. Eleven har tilpasning innenfor det ordinære tilbudet. Gutten arbeider godt faglig, men samarbeid og dialog blir utfordrende, da han liker best å arbeide på egen hånd.

Ola er lærer og har mye erfaring med elever med ASF. Han er kontaktlærer på 8. trinn med ansvar for ei jente som ble utredet og diagnostisert med ASF på barnetrinnet. Hun har vedtak om spesialundervisning. Jenta har sosiale utfordringer og faller imellom i klasserommet, men gjør det hun skal faglig ved hjelp av konkrete opplegg.

4.1.3 Lærernes kompetanse

Kompetanseaspektet er interessant, da to av fire lærere har spesialpedagogisk bakgrunn, mens de to andre har kunnskap fra erfaring. Lærerne med spesialpedagogikk uttaler i flere tilfeller: «*Det er typisk tegn ved ASF*» eller «*Hvis vi sammenligner det med andre*», som viser en viss kunnskap og refleksjon gjeldende ASF. Tross av en utdanning som skaper gode forutsetninger for å tilpasse opplæringen, er det i møte med eleven at en lærer om den enkelte eleven, og seg selv: «*Du lærer mye av å ha sånne elever. Du lærer om deg selv òg, og mye om tålmodighet*». Erfaringsbasertkunnskap er grunnlag for tilpasningen av opplæringstilbudet, hvor lærerne uten spesialpedagogisk bakgrunn også har gode forutsetninger for å tilpasse for sine elever, da gjennom å bli kjent med elevenes behov: «*Det er spennende og frustrerende at elevene med ASF er forskjellige. Du kan ikke bruke mye tidligere erfaringer. Det blir noe nytt, for hver elev du har*». I tillegg kan erfaringsbasert tilpasning ikke være tilstrekkelig, men det vil først vises med tiden: «*Det jeg har å forholde meg til, er det han produserer, hvordan han forstår oppgaver og gir respons. Så finner vi ut over tid: «Tar jeg feil?». Kanskje har han større behov enn jeg forstår*».

4.2 Lærere og foresattes opplevelser av smittevernstiltak

4.2.1 Trafikklysmodellen

I analysen går det frem flere intervjupersoner som benytter begrepene «gult nivå» og «rødt nivå» i sine uttalelser, som viser til at trafikklysmodellen har fått sitt feste i skolen. Modellen regulerer smittevernstiltakene i skolen gjennom stadige nivåskifter, som har vist seg å være begrensende, uforutsigbart og utfordrende for elevene:

Først på gult nivå. Fra å gå der de vil på skolen og ha friheten til å være sammen med alle på tvers av trinn, til rødt nivå i kohorter, så går det tilbake til gult, så til rødt. Den uforutsigbarheten er utfordrende, og spesielt for elever som har ekstra behov. (Lise, lærer)

Fra rødt til gult. Rødt. Gult. Det har ikke vært struktur. Han skal bare være med dem, så plutselig skulle de over på rødt, også måtte han deles enda en gang. Og da det var det helt nye lærere, igjen. Det er krevende for det sosiale. Kanskje har han venner i andre klasser, så får de ikke ha den sosiale kontakten de har hatt før. (Britt, foresatt)

Rødt nivå betyr at elevene er på skolen annen hver dag, for å skille kohortene fra hverandre. Sånn en kort periode, så tilbake til gult nivå. Det er tungt for dem å holde orden på alle skjemaene, og videomøter. De sterkeste elevene jobber på, men de med organiseringsvansker, for dem er det veldig belastende. (Hans, lærer)

Stadige nivåskifter uten struktur for når skiftene skjer er krevende for elevene å forholde seg til, da den sosiale og fysiske kontakten elevene har med lærere og medelever begrenses. Rødt nivå har regulert klassene inn i mindre kohorter, ført til adskilte dager trinnene kan møte opp, samt begrenset lærernes kontakt med enkelte elevgrupper. Dette er forhold som gjelder for alle i skolen, men enkelte elever preges i større grad enn andre. I tillegg kan et nivå fungere bedre enn et annet for elevene:

I rødt splitter de tre klasser i fire, og sist kom han med folk han ikke var trygg på og ikke kjente. Det var slitsomt for han. Gult nivå fungerer bra. De har prøvd at han har

de faste voksene på seg, men det har vært mye endringer. Det tar tid å bli trygg på en ny voksen, så det ser vi har vært slitsomt for han. (Britt, foresatt)

Hun bruker å gå til 10. klasse og være sammen med søsteren og hennes venner, for hun har ikke egne venner. Så stengte vi til rødt nivå og hun fikk ikke lov til å gå inn i klasserommet til andre. Helt krise. Hun satt i trappen og gråt. Så gult nivå. Hun kunne være med trinnet, men det ble for mye mas. (Lise, lærer)

Elevene trenger tid til å bli trygge, så gult nivå kan fungere bedre enn rødt, da de kan møte elevene fra trinnet i friminuttene, men begge nivåene er ugunstig for vennekretser på tvers av klassetrinn. I tilfeller som sistnevnte, kan rødt nivå fungere bedre enn gult nivå, da elevene er med klassen i tryggere omgivelser med lavere støynivå enn med hele trinnet. Det er viktig å oppleve trygghet i skolen, noe som tar tid å opparbeide.

4.2.2 Overgang til ungdomstrinnet

Flere elever hadde overgang til ungdomsskolen i koronatiden, og det går frem noen tiltak som ble gjort i forkant av skolestart, for å gi ungdommen tid til å føle seg trygg:

Eleven fikk ekstra tid i sommer. Fikk besøke skolen, der eleven var med meg og avdelingsleder. Hun ble vist rundt på skolen og fikk ha litt medbestemmelsesrett til hvor å sitte i klasserommet og sånne ting, for å bli trygg på skolen. Også hadde hun selvfølgelig besøksdag sammen med de andre 8. klassingene. (Ola, lærer)

De fikk velge to elever som de ønsket å gå sammen med. Det som er spesielt med den skolen han går på, er at fire barneskoler samles i en ungdomsskole. Han kom i klasse med bare tre gutter, men to av de hadde han ønsket seg. Ellers var dem fra andre skoler. Det er en fordel, at det er mange som er ny og som ikke kjenner så mange. (Hanne, foresatt)

For å skape trygghet fikk de besøke skolen en ekstra gang sammen med læreren, samt nevnes muligheten til å ønske seg noen de er trygge på som de vil gå i klasse med på ungdomsskolen. Tiltak som med god tro ville vært gjennomført tross av koronatiden, men reguleringen av nivåer har i seg selv gjort at flere har hatt en positiv overgang til ungdomstrinnet:

Det har vært positivt for han som blir utrygg og stresset i nye sosiale situasjoner, at de har hatt klassen som kohort og adskilte områder de kan være med klassen. Jeg ser for meg at det kan være tøft å finne sin plass der med mange nye, og hvis han skulle forholde seg til alle klassene, så kunne det vært voldsomt for han, så det har jeg hele tiden tenkt er en styrke. (Hanne, foresatt)

Koronaen i seg selv går greit for han, men tiltakene med gult nivå, finner han ikke sin plass på trinnet. Så kom rødt nivå og han ble tryggere, for da fikk han være inne i klassen. Nå begynner han å få venner. (Lise, lærer)

Kohorter og adskilte områder har hjulpet ungdommene å tilpasse seg nye sosiale situasjoner, da med færre personer å forholde seg til samtidig. Det blir lettere finne sin plass i klassen, som skaper trygghet. Imidlertid utvikler jevnaldrende nye interesseområder i ungdomsårene, og det kan bli krevende for ungdommene med ASF. Læreren må tilpasse for et fellesskap, som oppleves naturlig av alle:

Når man kommer på ungdomsskolen og medelever får litt andre interesser. Sliter med seg selv og alle hormonene sine. Da blir forskjellen større, og det er vanskeligere å finne disse felles interesse eller felles arenaene, hvor man kan skape en fellesskapsfølelse, uten at det blir veldig unaturlig for noen av dem. (Malin, lærer)

Det er avgjørende med et fellesskap preget av aksept, hvor lærer Lise viser til: *«Vi har snakket mye om det å godta folk som de er, være snill med hverandre og å støtte opp om hverandre»*, samt Britt sier sønnen hadde noen tøffe år på barneskolen, men stråler mer på ungdomsskolen, da han har funnet sin plass: *«De er mer rausere i den klassen, for hvem han er. De har vært veldig flinke lærerne som har tilrettelagt for han»*.

4.2.3 Regler og rutiner

Det har også vært krevende å føle seg trygg i koronatiden, da skiftende smittevernregler og -rutiner har skapt uforutsigbarhet og mye omstilling:

Vaske, vaske, vaske hender. Mange rutiner, som er trasige og krevende. Bare det at de skal gå inn om morgenen, så har de tre forskjellige innganger, og en periode skal de ha musikk på klasserommet, men neste uke skal de være på musikkrommet. Også får de

ikke lov å bruke hallen til gym, men neste uke så får de det. Uforutsigbart hva de skal, og det påvirker veldig. (Lise, lærer)

Det var stressende for han at det var mye omstilling. Han måtte vaske pulten og ha avstand. Dette her med endringer kan være litt vanskelig, men han har blitt vant med det nå. (Siri, foresatt)

Elevene har tilpasset seg regler og rutiner for vasking og å holde avstand. Rutiner som skifter med nivåene. Det varierer hvor undervisningen tar sted, samt hvor de skal gå inn og ut av skolebygget, men ingen av ungdommene har vansker med å forstå hvorfor reglene må følges:

Jeg synes det gikk fint dette med å forstå hvorfor man måtte vaskene hendene og ha avstand. Hvorfor man måtte gjøre det og holde avstand. Han trenger jo litt påminning av og til, men det er ikke noe problem å forstå hvorfor. (Mari, foresatt)

Den eleven her klarer å forstå viktigheten av å følge smittevernstiltak og sånt. Jeg har hatt elever med ASF før, og jeg er ikke sikker på om de hadde hatt samme forståelsen som det den eleven her har. Men den eleven her takler dette med regler veldig bra. (Ola, lærer)

I begynnelsen var det litt «ja, ja», men han er veldig i forhold til reglene, som nesten ble «hang ups» på skolen. Han var ikke fornøyd med hvordan lærerne kom inn, spritet og vasket seg. Og i forhold til munnbind. Han tar taxi og ville ikke ta taxi, fordi sjåføren ikke brukte munnbind. Han får med seg alt dette. (Britt, foresatt)

I sitatene vises det til at ungdommene forstår smittevernstiltakene, men kan trenge påminning, som er naturlig for andre jevnaldrende også. Det som skiller ungdommene med ASF fra andre ungdommer, kan være tendensen til å følge regler til punkt og prikke, som er krevende i møte med andre som ikke følger rutinene like nøyaktig. Regler og rutiner kan også bli tvangstanker grunnet redsel for smitte, som kan være utfordrende for ungdommen og de foresatte:

Hygienemessig tok det litt overhånd. Jeg måtte begrense han, da han har vært blodig på fingrer og knoker fordi han har vasket og spritet seg så mye. Det har nesten blitt en tvangstanke hos han, som jeg har måtte jobbe med å begrense. (Hanne, foresatt)

Vaskingen har nesten blitt en tvangstanke, men ikke på bakgrunn av angst, sier mor Hanne: «*Han har ikke vært redd eller utrygg. Ikke noe angst knyttet til reglene*».

4.2.4 Bekymring i uforutsigbare situasjoner

Det kan være en bevisst holdning å følge regler, uavhengig av ungdommen har ASF og uten tilknytning til tvangstanker eller angst:

Han er den som mest konsekvent spriter seg. Inn fra friminuttene og i pauser, og av og til i en time, må han frem og sprite hendene. De andre kan glemme det. Men det er ikke noe som styrer atferden hans. Heller et tegn på at han er bevisst smittefaktoren. (Hans, lærer)

Jeg tror ikke han har angst, men jeg tror han er bekymret. Fordi han liker å ha svar på ting, og her er det ikke noe svar. Vi vet ikke hvordan dette ender, og vi kan ikke gi han noen gode svar på det heller. Men han har vært bekymret, det har han. (Britt, foresatt)

Bekymring kan oppstå i uforutsigbare situasjoner, som koronasituasjonen. Å være i en ukontrollerbar tid kan skape behov for å kontrollere områder som kan styres. Eksempelvis, har ene ungdommen delvis utviklet en spiseforstyrrelse i koronatiden:

Vi begynner å få kontroll på spiseforstyrrelsen nå, men vi vet ikke hva som gjør det. Kanskje det er noe med å ta kontroll på de områdene som man kan kontrollere. Vi vet ikke om vi kan skylde på koronaen eller ikke, men det har i hvert fall vært en psykisk belastning i denne tiden. (Hanne, foresatt)

Det er usikkert om koronatiden har skyld i utviklingen av psykiske vansker, men det er kjent at psykiske belastninger har funnet sted i koronatiden. Samt har ungdom vært mer hjemme nå enn tidligere, både regulert av smittevernregler, men også selvvalgt grunnet bekymring. Britt omtaler sønnen, og sier: «*Han distanserer seg fordi han er bekymret for å bli smittet, og å smitte mormoren. Han vil ikke gå ut og handle lenger*», og foresatt Siri opplever: «*Han var mye engstelig i starten, men det har gått gradvis over, men han er jo nesten isolert*».

Bekymring har gjort at flere holder seg hjemme, men bekymringen har stagnert noe med tiden. Det er flere områder som kan påvirke graden av bekymring, hvor dialog om sykdom og

viruset er en av dem. Malins klasse hadde om svartedøden høsten 2019, hvor eleven uttrykte bekymring for sykdom allerede da, så kom koronaviruset: *«Først var det snakk om korona i Kina. Det var nesten litt spennende, for det var så langt unna. Men da korona kom hit, var han bekymret»*. Å samtale om viruset har også lettet på bekymringene, ifølge Mari, da hennes sønn ikke har vist bekymring: *«Vi har vært litt sånn, i hvert fall i begynnelsen, så var det vel sagt at barn ikke får det eller at barn som får det ikke blir syke. Jeg tror vi hadde litt fokus på det»*. Det er ikke alle som har uttrykt å være redd eller bekymret, samt sier Ola at elevens bekymring ikke nødvendigvis skiller seg fra jevnaldrende: *«Eleven har ikke uttrykt å være redd for smitte mer enn andre elever»*.

4.2.5 Skolefravær

Halvparten av utvalget opplever endret fravær i koronatiden hos ungdommene, hvor Mari erfarer lavere fravær hos sønnen enn tidligere: *«Han har vært plaget med migrene, men i høst, i hvert fall etter jul, har han ikke vært borte. Før har han vært borte minst to ganger i måneden med migrene»*. Mens de andre opplever forhøyet fravær:

Hvis han er sliten, det har skjedd noe eller han hoster litt, sier han at han er syk og må være hjemme. Den har han brukt mer etter koronaen kom. Det kan være sammenheng med mer slitsomme dager. Det er mye mer på skolen og det er ikke den strukturen han er vant med. (Britt, foresatt)

Koronaen har antakelig forsterket hans skolevegring. Fordi terskelen for å gå ut av døren har blitt større. Og da skolen åpnet igjen etter «lockdownen», var han kanskje på skolen et par dager før han sluttet. Jeg tror det har en sammenheng med at han merker selv at han ikke får den hjelpen han behøver. (Siri, foresatt)

Reglene for når elever skal være hjemme har blitt utnyttet for å slippe skolen. Dette kan kobles til hvordan strukturen er endret, men opplæringen må tilpasses, da et mangelfullt tilbud kan gi skolevegring. Koronatiden har forsterket elevens skolefravær til å gå mot skolevegring, noe lærer Lise opplever: *«Det er strengt av koronaen og han er redd for alt som heter sykdommer. Han begynner å bli skolenekter»*.

4.3 Lærere og foresattes opplevelser av opplæringstilbudet i koronatiden

4.3.1 Hjemmeskole

Elevene har hatt hjemmeskole i ulik grad, som har skapt mer avstanden mellom eleven og skolen. Påfølgende fremheves først sitater fra de som opplever hjemmeskole som fungerende for ungdommene med ASF. Deretter sitater fra intervjupersonene som opplever en fungerende hjemmeskole, men mindre læring enn ved fysisk oppmøte. Før det går frem sitater fra de som erfarer hjemmeskole som ikke-fungerende for ungdommene med ASF. For analysen indikerer elever med særskilte behov påvirkes i stor grad av hjemmeskole. Likevel har skolesituasjonen viste seg å fungere for flere ungdommer med ASF. Skoledager hjemmefra gav mindre stress og mulighet til å styre tiden selv. Det tas i betraktning at resultatet har vært godt av blant annet foresatte som fulgte opp hjemmefra, samt digital kompetanse og riktig utstyr:

Vi har en infrastruktur som gjør at vi kan takle hjemmeskolen. Hver elev har en Ipad. Vi har brukt mye samtaler og undervisning via Teams. Jeg syns elevene er flinke. De klarer å forholde seg til faste oppmøtetidspunkt og sånne ting. (Ola, lærer)

Han var glad og fornøyd, virket det som. Jeg vet ikke om han egentlig savnet skolen så mye, men samtidig var han glad for å være tilbake òg. Det funket greit sånn som på det faglige, men jeg tror det var fordi de hjemme var flink å følge opp. (Malin, lærer)

Med jenta funket det bra. Hun er ekspert på dataen og elsker å ha kontroll på tiden sin. Hun er mer sosial når hun sitter på nett. Slipper å møte face-to-face. Hun liker ikke store grupper, så for hun var det perfekt. (Lise, lærer)

Det fungerte greit på hjemmeskole, men for han er det forutsigbarhet som er viktig. Og det er jo ikke skolen som nå setter premissene, for når de åpner og når de stenger, så vi skal ikke holde det mot dem. Men jo mer forutsigbart, jo bedre. (Hanne, foresatt)

Det er ikke skolen som setter premissene for når det skal være hjemmeskole eller ikke. Og selv om flere intervjupersoner omtaler hjemmeskole som fungerende, ble ikke det faglige aspektet ivaretatt på samme måten som ved fysisk oppmøte:

Selvfølgelig, så har han bedre læringsutbytte på skolen, når han blir fulgt opp og har noen med seg i alle fag. Det handler om den disiplinen og motivasjonen for å holde det gående, når skolen stenger. (Malin, lærer)

Vi er til stede og tilgjengelig, men hvis de er i tvil eller ikke har fått med seg alt, lar de heller noen ting være. Det kan hende det er en helhjertet innsats, men de får med seg halve instruksjonen. For de svakeste elevene er læringsutbyttet dårligere. Nærheten i klasserommet fungerer bedre til å stille spørsmål (Hans, lærer)

Det er et faglig hull der, men det var jo det beste de kunne gjøre. De hadde ikke ressurser, men det kan være flere ting som spiller inn òg. Det var ikke den strukturen som han pleier å ha, og de la opp fagene annerledes. (Britt, foresatt)

Uten tvil var hjemmeskole et dårligere tilbud enn det å være fysisk på skolen. Jeg tror det er generelt for de svake gruppene i skolen, at de går tapende ut av hjemmeskolen. De trenger fysisk oppmøte. Hun får ikke gjort på langt nær så mye faglig. (Ola, lærer)

Det var også intervjupersoner som ikke opplevde et fungerende hjemmeskoletilbud i det hele tatt for ungdommen med ASF, hvor forutsigbarheten og rutiner ble for krevende. Ansvaret for skolearbeidet ble overlatt til eleven og familien, og det var stor omstilling for ungdommene å ikke ha et klart skille mellom skole og fri:

Hjemmeundervisning og korona, det går ikke. Med gutten, fungerer ingenting på data. For det første fikk han ny PC til høsten, der vi kunne ha samtaler hvis det var noe, men han knuste PC-en sin, fordi han har et vanvittig sinn. Og ikke tålmodighet eller ikke forståelse for bruk av PC, og heller ingen i familien. (Lise, lærer)

Den ordinære skolen hadde ikke noen tilbud til han. Det var vanskelig, for han ville ikke gjøre noe hjemme. Det handler litt om at det ikke var god nok tilrettelegging for han, og etter det, gikk det bare nedover egentlig. (Siri, foresatt)

Da vi begynte med hjemmeskole, raknet verden hans. Hans friplass ble tatt vekk. Det var vanskelig å gjøre ting hjemme. Strukturen på dagene ble forskjellig fra det han

hadde. Han skjønnte ikke kodene for hjemmeskole. Du er hjemme, men du skal ikke sitte og snakke med vennene dine. (Britt, foresatt)

4.3.2 Det sosiale aspektet

Generelt, uavhengig av koronatiden, benyttes sosiale forhold til å tilpasse skolehverdagen for elever med ASF, hvor medelever kan medvirke til faglig utvikling. På den måten introduseres elevene også for mangfoldet i klassen, hvor læreren kan tilpasse med læringspartnere, men det er krevende om ingen ønsker eller passer å være i par med eleven med ASF:

Han har spesielt én i klassen, som er avgjørende for at han skal fungere i kroppsøving og mat og helse. Skolen er flinke til å se hvem som kan være med han over tid uten å bli sliten. Hvem som tar han for den han er, for han kan bli intens i perioder. (Britt, foresatt)

Vi har ikke klart å få til den sosiale biten. Det å finne en person som han kan være sammen med, og kanskje komme overens med og ha aktiviteter med, eller i det hele tatt bare være flinkere til å dra han i gang med gruppearbeid. (Mari, foresatt)

Tilretteleggingen som er, er å pare han med riktige personer. Han må lære å forholde seg til alle slags mennesker. Vi kan ikke skjerme han helt heller, så han må prøve å samarbeide med de som har ADHD også, og ja, rake motsetninger. (Hanne, foresatt)

Vi har samarbeidslæring som en sentral del av metoden vår. Han kan oppleves som en litt vanskelig partner å ha, men ikke fordi at han er ubehagelig på noen måte. Han er bare ikke så interessert. Han liker best å jobbe på egen hånd. (Hans, lærer)

Samarbeidslæring er også en del av ungdommens sosiale trening, men koronatiden begrenset sosiale møter til kohorter og avgrensede områder, samt til digitale plattformer. Flere mistet den jevnlig sosiale treningen, som gjorde det mer krevende å møte andre mennesker, samt å komme tilbake i klasserommet. Ungdom med ASF kan bli sliten av støy og mange mennesker å forholde seg til, hvor tilpasning og tilegnelse av strategier kan hjelpe de å mestre sosiale situasjoner, og bedre utgangspunktet for å delta i skolens felleskapet og i samfunnet på sikt:

Det hadde gjort noe med han å være borte så lenge. Før var det enklere å få han inn i klassen. Nå blir han sliten og overstimulert av gjengen. Vi får han inn i klassen hver dag, men det er ofte sånn: «*Når kan vi gå ut igjen?*». Og friminuttene er vanskelige. Han føler et stort ubehag rundt de andre. Jeg tror han opplever dem som skremmende. Kanskje fordi det er mye støy. Så i fellesskap, tror jeg ikke han trives så bra. (Malin, lærer)

Hun har én time i uken ute med miljøterapeut, der de jobber med sosiale historier og øver på å bli mer selvregulert, slik at hun etter hvert kan tilegne seg strategier, som gjør at hun kan få flere venner og takle sosiale situasjoner bedre enn hun gjør. (Ola, lærer)

Han har ikke noe sosialt utenom hjemmeskole, så når det har vært hjemmeskole 50/50 eller mer, har det vært tungt. Han har ikke hatt noen sosial omgang med andre og har problemer med å finne på ting. Jeg forslår, men det blir panikk med tanke på å være sammen med noen, så han kjeder seg. (Hanne, foresatt)

4.3.3 Tilpasninger gjennom opplegg og timeplaner

I koronatiden har det vært foretatt tilpasninger av opplegg, time- og dagsplaner, for å gi ungdommer med ASF et best mulig opplæringstilbud. Enkelte hadde kortere skoledager enn før, for å redusere arbeidsmengden og antall elever som var på skole samtidig. Lærer Malin sier: «*Trinnet har hatt kortere dager, for å ikke ha for mange elever på skolen samtidig*», og foresatt Britt uttaler: «*Vi prøvde hjemmeskole i 1,5 uke. Det fungerte ikke, så fikk han litt mindre noen dager*». Det har vist seg å være vellykket med kortere dager, samt å regulere timeplanens daglige innhold med mindre fag per dag, og å utarbeide detaljerte dagsplaner for hvem, hvor og hva som skal skje:

Under hjemmeskolen jobbet han med planen og da var det gjerne at han tok ett eller to fag om dagen. På skolen hadde dem også samme fag hele dagen, for lærerne ikke kunne gå mellom klassene. Og vi ser at den vanlige timeplanen hans med matte, norsk og alt, i løpet av én dag, blir mye for han. Det er en ting vi vil endre på videre. Det å ha mer bolkevis hadde god effekt på han i forhold til å holde fokus. (Malin, lærer)

De har fått egne timeplaner. Det er viktig at alt er avtalt på forhånd. Forutsigbarhet er alfa omega for disse elevene. Hva vi skal gjøre i timen og hvor vi skal være. Jeg må også ha en plan B. Jeg må vite hva som vi skal gjør, hvis at det ikke går. (Lise, lærer)

Jeg lager dagsplan dagen før og sender både til hjemmet og til eleven. Slik eleven og foreldrene får snakket om det som skal skje i forkant. Det handler om trygghet og forutsigbarhet. Det er en dagsplan som går på hvilken lærer eleven skal ha, hvilke rom hun skal være på, hvilke tema som skal gjennomgås, og oppskrift på hva som skal skje i timene. Det gjør at hun klare å være i klasserommet og få med seg undervisning, selv om hun ikke produserer så mye selv. (Ola, lærer)

Det å sende planer for neste dag per epost til foresatte og eleven hjalp dem å forberede seg, samt skapte forutsigbarhet. Det er viktig at det finnes en viss struktur på dagene, da foresatt Hanne sier: «*Det at det er noen holdepunkter, at de har noen faste tidspunkt å forholde seg til, selv om de sitter alene hjemme på rommet. Det funker bra*». Det er også nyttig for læreren å ha en «plan B», for det er vanskelig å forutse hva som skal skje til enhver tid. Ungdommer med ASF trenger tid og ro, og bør skjermes for stadige skifter, som er krevende i koronatiden:

Han trenger tid. Han trenger ro. Han blir veldig overfølsom for stimuli, på lyder, mye folk og skifter. En stund hadde han et nytt fag for hver time, og en ny lærer som kom inn for hver time, da ble han helt utslitt. Når vi fikk snudd om på det, fungerte han bedre igjen. (Mari, foresatt)

De må ha rammer og tidspunkt. Hvis vi skal skrive fortelling, må de vite akkurat antall ord. Det er viktig at jeg er tydelig, og at de ikke får noe valg, eller de får valg: «*Vil du ha gym med klassen eller vil du være i en liten gruppe å gå tur?*», men ikke andre valg, som er tenkt ut på forhånd. (Lise, lærer)

I sitatene går det også frem egne tilbud på skolen for elever med ASF i hjemmeskoletiden, samt tilbud etter skoletid, da skoledagene ble kortere enn normalt. Ingen av tilbudene som går frem er særlig faglig rettet, men fokuset har heller vært sosiale aktiviteter. I tillegg kan det oppleves vanskelig å få egne tilbud, da en ikke vil skille seg ut fra klassen.

Han har et tilbud etter skoletid, som er for elever som ikke kan dra hjem alene, til folk er hjemme eller til han blir hentet. De har vært ute på tur, laget mat eller svømt, og sånne ting. Det fungerte bra for han, at han hadde fag halve dagen og var med dem andre halvdelen. (Malin, lærer)

Han var ikke forberedt på «fra mandag av skal du være hjemme», men han prøvde det, så fikk han et tilbud på skolen, der han var på skolen i to timer hver dag. Men det var ikke, ja. Han har flinke assistenter som gjør en unik jobb, men han fikk ikke gå gjennom noe fag, det var mer å gå tur. De var en liten gruppe på skolen. Han hadde noen læretimer etter hvert, der læreren hans kom inn og hadde noe med han (Britt, foresatt)

På forrige skole sa de: «Ja, han kan kanskje komme på skolen noen dager hvis han vil det», men han ville være med klassen og ikke føle seg annerledes. Det ville kanskje bare være han som hadde kommet på skolen. Forskjellen nå, er at den andre skolen alltid har et åpent tilbud, hvor de fikk han til å gjøre ting han ikke har gjort på lang tid. (Siri, foresatt)

I tillegg nevnes overgang til fysisk læringsmateriell grunnet manglende datakompetanse, hvor lærer Lise sier: «*Jeg har bestilt bøker til han i alle fag, for vi har mye bøker på nett*». Videre nevnes lekser, som må tilpasses til lite, enkle og forenklete oppgaver, slik elevene med ASF opplever mestring. Lise uttrykker: «*Lite og enkle lekser. Tilrettelagte og forenklete oppgaver, slik de føler mestring, for de må føle mestring*». Generelt i hjemmeskolen har ungdommene hatt mindre lekser, da det er krevende å gjøre både skoleoppgaver og lekser hjemme. Elevene er vandt til at skolearbeidet tilknyttes skolen, så å skulle gjøre begge deler hjemme er krevende, da hjemmet ofte har vært et fristed:

Fordi når det var hjemmeskole og han vær hjemme, så jobbet dem jo med planen. Nå så har han ikke jobbet med skole hjemme, fordi han blir såpass tappet av skoledagen. Derfor har han ikke jobbet med lekser hjemme. (Malin, lærer)

Han gir mye når han er på skolen, så når han kommer hjem, er det fri. Da har han pause. Han har ikke lekser eller noe sånt, så hjemme er hans friplass. Det er der han slapper av. Det er der han henter seg inn for å klare skolen. (Britt, foresatt)

4.3.4 Tilpasset IOP

I analysen forstås det som IOP-ene ikke ble oppdatert med hensyn til koronatiden. Foresatte kjente ikke til endringer, eller så hadde det vært en sak de hadde tatt opp med skolen. Mari svarte: *«Det vet jeg faktisk ikke»*, Siri sa: *«Det var vel det den ikke ble»*, og Britt opplevde: *«Det var et «issue» jeg hadde med skolen, fordi jeg mente så lenge han har vedtak, så har han 100 % oppdekning på skolen»*. Lærerne i studien hadde ikke oppdatert IOP-ene i tråd med koronatiden, og selv lærerne på 8. trinn, som utarbeidet IOP-ene i koronatiden, mente planene ikke var tilpasset koronatiden. Tilpasningene handlet om andre generelle forhold, samt ble nødvendige endringer heller tilpasset i dagsplanene fremfor i IOP-en, sier Ola: *«Eleven får heller oppdatering gjennom en konkret dagsplan. Nå har vi nesten ikke hatt hjemmeskole, så det har ikke vært et problem, å oppdatere IOP-en til en «korona-IOP»»*. Hadde det blitt mer hjemmeskole enn det var, ville IOP-en blitt oppdatert, men på tross av at lærerne fulgte opp, var det elever som ikke fikk det vedtaket gav de rett på under skolenedstengingen og i løpet av koronatiden, hvor mye ansvar ble lagt på hjemmet:

Det skulle den ha blitt, og sikkert med stor hensikt. Det er noe vi har snakket om i ettertid. Han fulgte nettundervisningen hjemmefra, men i hans situasjon skulle han hatt litt annen tilrettelegging i den perioden. Det var også vanskelig, for vi var ikke sikker på hvor lenge det skulle vare og hvilken tid man skulle komme tilbake. Så fikk han tilbud om å komme på skolen, men det er vel et tilbud han skulle hatt mye tidligere, slik jeg har forstått det. Du har sikkert sett det i media, at mange som har krav på spesialundervisning ikke fikk det under «lockdown». Han var dessverre en av dem, men han fikk oppfølging. Både jeg og miljøterapeuten ringte han, og de var flinke hjemme å følge han opp, så han ikke datt av, men vi på skolen burde sikkert tatt mer av det ansvaret. (Malin, lærer)

4.3.5 Manglende ressurser

Ressurser kan være i form av tid, penger eller kompetanse. Elevene har fremdeles rett på ressursene i vedtaket i koronatiden, men problematikken knyttet til mangel på ressurser, da koronatiden har tært på ressursene som allerede var der:

Han har flinke lærere, men det ble ikke tilpasset slik som ut fra planene hans, for det hadde de nok ikke kapasitet til i begynnelsen. De hadde knapt ressurser til å ta han imot på

skolen. Du har prøvd: «Ja, men han har et vedtak», også er kommunen: «Men vi har ingen folk». Det er ikke mitt problem. Han har et vedtak, hvor det står tydelig hva han skal ha. De mener at vi som foreldre skal være raus, for det er en pandemi, men jeg føler ikke det er min plikt å være raus i forhold til min unge. Vi kan ikke være raus i mange år. Jeg har vært raus i hvert fall en liten stund. Jeg tenker det er hans liv og hans fremtid det står på. Jeg har bedt om et møte med skolen, for å diskutere dette, for hvis ikke må de endre vedtaket, om det ikke er gjeldende lenger. Men jeg skjønner de bare har de ressursene de har, og de kan ikke trylle frem voksne eller penger. (Britt, foresatt)

Foresatte blir bedt om å ha forståelse for ressursmangelen i koronatiden, men ungdommens fremtid rammes om en tilstrekkelig tilpasning ikke ivaretas. Ressursaspektet har vist seg som mangel på lærere, men også i form av tid, da foresatt Siri sier: «*Det virket som læreren brukte all tiden på dem andre. At hun omtrent ikke hadde energi til å tenke på noe annet*».

4.4 Lærere og foresattes opplevelser av relasjoner i koronatiden

4.4.1 Lærer-elev-relasjonen

Hjemmeundervisningen skaper avstand mellom lærer og elev, som gjør det krevende å utvikle og ivareta en god relasjon, noe som lærerne viser til, da Ola sier: «*Man mister fort relasjonen til elevene når en ikke får møte de hver dag*», samt Lise fremhever: «*Disse ungdommene er avhengig av face-to-face. At de har nærhet og blir sett. Det tror jeg ikke blir på samme måte på en hjemmeskole, som når de er på skolen*». Elevene trenger å bli sett, så selv om lærerne har hatt kontakt med elevene minst én gang i uken per telefon eller epost, blir det ikke på samme måten som ved fysisk oppmøte. Det tar tid å bygge en god relasjon, hvor lærerne på 8. trinn viser til tidsaspektet. De må ha tid til å bli kjent og bygge opp tillit med elevene. Hans sier: «*Jeg driver fremdeles med å bli kjent med dem*», Lise uttrykker: «*De må ha tillit, og det tar tid å opparbeide tilliten, og det tar kort tid å bryte, så jeg har brukt mye tid på det*», og Ola viser til: «*Det er vanskelig å lage en «formel», som ASF-elevene skal passe inn i. En må lage nye planer og oppskrifter for hver enkelt elev, for de er så forskjellige*». Elevene med ASF er like ulike som andre elever, så læreren trenger tid til å bli kjent med de for å kunne tilpasse opplæringen. I tillegg er trygghet viktig faktor i skolen, hvor Malin fremhever: «*Han er trygg på de voksne som er sammen med han, så det tror jeg gjør mye for trivselen hans*», og Lise sier: «*Han sa at han ikke klarte å bytte klasse, fordi han ikke fikk ha meg, for han var*

trygg på meg». Trygghet er avgjørende for læring og trivsel i skolen, hvor elever som føler seg utrygge vil ha vansker med å ta del i læringsmiljøet:

Det er enkelt for meg å skjønne at en elev som ikke trives eller ikke er trygg, har mange hindringer for læring. Altså, trivsel og at gruppen fungerer, er så tett vevd sammen med læringsaspekter, at det ikke går an å gi seg selv den ene eller andre rollen, så vi jobber ganske mye med gruppen. (Hans, lærer)

4.4.2 Elev-elev-relasjonen

I koronatiden har elev-elev-relasjonen blitt preget av retningslinjene, som har begrenset hvor, hvordan og med hvem ungdommene har hatt kontakt. Den sosiale kontakten har vært mindre, samt foregått i større grad over nett:

Det er enda vanskeligere å få det til, når det er så begrenset hva vi kan gjøre og hvor mange vi kan være med. Det er klart at han som følger regler. Han har et argument mot å være med noen, så det har blitt mindre sosial omgang. (Hanne, foresatt)

Han har venner på skolen, men han bruker ikke så mye fritid på de utenom å spille med dem. Han er veldig sosial, så han har kanskje én venn der og én venn her. Men det ble vanskelig når han ikke fikk være med de han ville. (Britt, foresatt)

Det sosiale har etter hvert blitt mindre og mindre. Kontakten har vært mest på nettet, etter hvert. Selv om dem var mer hjemme hos hverandre før. Han har en gjeng han gamer med hver dag. Ellers møter han ingen utenfor. (Siri, foresatt)

Generelt er vennskap krevende for ungdom med ASF, hvor de sosiale kodene går igjen som utfordrende, da de ofte kan oppføre seg på en måte som skiller seg fra jevnaldrende. Noe lærerne viser til, da Ola sier: *«Det er vanskelig for alle med ASF å få innpass i sosiale settinger. Hun sliter med de sosiale kodene, og kan både si og gjør en del rare ting, som andre reagerer på»*, og Mari opplever: *«Han sliter med de sosiale reglene, og savner å ha en venn. Det får han ikke til, så det blir ofte negativt, trist og leit»*. Det oppleves sårt å ikke ha venner, og det er vanskelig å høre og se på for både lærere og foresatte, når elevene med ASF blir trist og lei seg, og uttrykker et ønske om vennskap, men de ikke får det til. Foresatt Hanne sier: *«Han forstår at han ikke får det til selv, så det at han ikke har venner er et sårt tema for*

han», og selv om medelever kan si at de er venner med eleven med ASF, er ikke vennskapet nødvendigvis slik som dem er venner med andre jevnaldrende:

I det siste har han begynt å gi uttrykk for at han føler seg annerledes og ingen vil være venn med han. Og at han har lyst på venner, men han synes det er vanskelig og at han ikke får det til. Der er elever som føler de er vennene hans, men kanskje ikke på lik linje som de er venner med andre. (Malin, lærer)

Bare det å ha én eller to venner viser seg å være «nok» for ungdom med ASF, som går igjen hos lærerne. Ola sier: *«Hun har heldigvis ei god venninne»*, og Hans viser til: *«Han har funnet 2-3 stykker som han har fellesinteresser med. Han er komfortabel der og viser ikke noe behov for å søke utover det»*. De sosiale kodene er også preget av indirekte regler, som kan være utfordrende for ungdom med ASF, da de ofte følger regler svært nøye. Lærer Lise sier: *«Gutten er paragraf-lytter. Passer på alle, men ikke seg selv»*, og foresatt Hanne opplever: *«Han tar ofte denne politirollen og trives ikke når andre ikke følger reglene»*. I tillegg kan det være krevende i samarbeidsgrupper, hvor lærer Hans sier: *«Han kommuniserer ikke så mye. De må mase på han, for å få han med, men det er ingen uvilje fra han. Han lager ikke konflikter eller oppleves negativ fra andre. Han er bare uinteressert»*.

4.4.3 Skole-hjem-samarbeidet

De fleste i utvalget opplever et godt skole-hjem-samarbeid, med en god dialog, engasjement, åpenhet og tilgjengelighet. Blant lærerne sier Malin: *«Vi har en god dialog på hvordan vi gjør det og hvordan ting skal være. Vi tar et møte rett som det er»*, og Ola uttrykker: *«Jeg har veldig god dialog med dem»*. Mens Lise fremhever: *«Foreldrene er oppegående. Veldig på, hvis det er noe. Ikke redd for å si meningen sin. Det er greit å forholde seg til»*, og Hans uttrykker: *«Vi sender en del informasjon hjem og tenker innsyn fra foreldre er bra. Altså, kobler de på. Det virker som foreldrene er tilfredse med det»*. Gjeldende foresatte, sier Britt: *«Jeg har hatt et tett samarbeid med skolen og lærerne. De er veldig på»*, Mari uttaler: *«Vi har et samarbeid som har vært åpent»*, og Hanne trekker frem: *«Jeg opplever de som flinke, som gjør så godt de kan»*. Imidlertid er det én foresatt som ikke opplever et velfungerende skole-hjem-samarbeid i koronatiden:

De spør ikke hvordan vi har det eller hvordan det går med han på den nye skolen. Læreren er ung og fersk i faget, men jeg føler hun kan mye om elever med ASF og undervisning.

Men spørsmålet er: «Kan hun hvordan å ivareta elev og pårørende?». Vi fikk en mail før jul, om en plan for nyåret, og da hadde ikke han vært på skolen på over én måned. Og de bare: «Her har dere planen for januar. God jul!». Det syns jeg har vært spesielt. (Siri, foresatt)

Det er ikke nok at lærerne innehar faglig kompetanse, da de også må kunne ivareta eleven og hjemmet, for det er krevende om foresatte må stå i det alene:

Man skal stå i det, kunne og gjøre alt selv. Du skal ha en fulltidsjobb ved siden av. Det gjelder nok for mange. Jeg er utbrent. Det har gått på helsen løs. Jeg jobber 60 % og prøver å få til en ny ordning, fordi han er hjemme hele tiden, og det ingen her som kan passe på han. (Siri, foresatt)

Det kan være utfordrende når skole-hjem-kontakten uteblir. I koronatiden har kontakten vært via epost og telefon, men fysiske møter ved behov. I tillegg har applikasjonen Messenger vært benyttet, hvor Ola sier: «*Vi har åpen kontakt via Messenger. Vi diskuterer ikke sensitive ting, men det er en åpen kanal der vi kan snakke om ting, hvis foreldre ønsker det*». Messenger er en uformell samtaleplattform, som kan gjøre terskelen mindre for å ta kontakt. Angående hyppighet av kontakt mellom skole-hjem, har tre av fire lærere og én av fire foresatte, som utgjør fire av åtte i utvalg, hatt kontakt minst én gang i uken, da primært for å høre hvordan det går og sending av tilpassede planer. Mens den resterende delen, én av fire lærere og tre av fire foresatte, totalt fire av åtte i utvalget, har hatt sporadisk kontakt, når det har vært noe spesielt, som endring av nivåer eller fravær. Flere foresatte opplever endret kontakt i koronatiden, hvor lærerne ikke har like mye kapasitet til å ta kontakt med hjemmet som før pandemien. Foresatt Siri sier: «*Det virket som læreren var mest opptatt av de andre, så man blir litt nedprioritert*». Når kontakten blir mindre, er det også mer krevende å vite hvordan skoledagen har vært for ungdommen. De foresatte må synse, fremfor å informeres, men samtidig fremstår det en god forståelse for at ressursene tæres på i koronatiden:

Lærerne har mindre tid. Før var de flinkere med å gi oppdateringer om hvordan det går. Det ble mindre av det, for dem har ikke helt kapasitet. Det er lenge siden vi har hatt samarbeidsmøter eller ansvarsgruppemøter, men de er flinke. De har andre elever òg, så jeg skjønner det er travelt. Før kunne de kanskje ringe om det hadde vært en

dårlig dag. Det er ikke så ofte de gjør nå. Jeg har måtte synset meg mer frem til det, når han har kommet hjem fra skolen. (Britt, foresatt)

4.5 Lærere og foresattes forståelse av koronatidens innflytelse

Intervjupersonene nevnte forhold rundt ungdommen og i koronatiden, men ikke alle opplevde koronasituasjonen som bakgrunnen for påvirkninger. Da utvalget ble spurt om koronatiden hadde påvirket ungdom med ASF, svarte både én av fire lærere og én av fire foresatte «nei», som viser til to av åtte i utvalget. Mens én av fire lærere, opplevde det krevende å besvare spørsmålet, da det ikke finnes et entydig svar: «*Noen ganger er det vanskelig å vite hva som er korona og hva som er ungdom og hva som er ASF*». Den resterende delen, to av fire lærere og tre av fire foresatte svarte «ja», som totalt utgjør fem av åtte i utvalget. Imidlertid går det frem, at noen ville besvart spørsmålet annerledes, om det hadde vært mer hjemmeskole: «*I den fysiske skolen, så «nei». Jeg tror jeg ville svart «ja», hvis det var mye mer hjemmeskole*». For hvordan har koronatiden egentlig påvirket ungdommene med ASF? Analysen viser til at koronatiden har påvirket både det sosiale og faglige aspektet:

At han ikke fikk det jevnlige inne i klasserommet med klassen, gjorde terskelen større for å komme seg inn der. Det sosiale har blitt vanskeligere for han, og det tror jeg ikke hadde vært like vanskelig hvis alt hadde vært som normalt det siste året. (Malin, lærer)

Det er vel litt med han som med andre, at man er mer inne, men han gjør ingenting annet enn å sitte på rommet foran PC-en. Jeg føler det har økt skoleangsten. Terskelen for å komme seg ut har blitt verre. Man ser hvor fort de faller ut når samfunnet endrer seg. Det er de svake det går utover. De blir litt «glemt», føler jeg. Det er en kamp uansett, men jeg føler det har blitt verre. (Siri, foresatt)

Det sosiale, som han trenger trening på, har stagnert. Og jeg ser kohorten han er i, ikke bare gjør han godt. Han savner å være rundt over alt. Også er det den faglige biten. Den er jeg bekymret for. Han får ikke det faglige utbyttet, som han trenger. Jeg skulle ønske det kom andre rutiner og regler, fra regjeringen og sånt, for det er disse sårbare barna, de blir enda mer sårbare nå. (Britt, foresatt)

Koronatiden har begrenset fysiske møter, som har gjort det sosiale mer krevende for ungdom med ASF. Terskelen for å møte opp på skolen har blitt større, som påvirker det faglig samt mister mange den jevnlig sosiale treningen. Det er ønskelig med tydeligere retningslinjer, for å sikre et likeverdig tilbud, da de sårbare blir enda mer sårbare i koronatiden.

5. Drøfting

I denne delen drøftes studiens analyseresultater opp mot tidligere teori og forskning, for å belyse hvordan lærere og foresatte opplever tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med ASF i koronatiden. Først drøftes utvalgets opplevelser av ressurser, før de uforutsigbare rammene av skiftende smittevernregler løftes frem, samt overgangen til ungdomstrinnet, forekomst av psykiske vansker og skolefravær i koronatiden. Påfølgende drøftes faglige tilpasning via muligheter for å skape struktur, grad av utbytte og om en digital skolehverdag er egnet for alle. Deretter vil elevens relasjoner til læreren og jevnaldrende i koronatiden drøftes. Avslutningsvis samles drøftingen i en oppsummering, hvor det reflekteres rundt mulige implikasjoner og veien videre for studien.

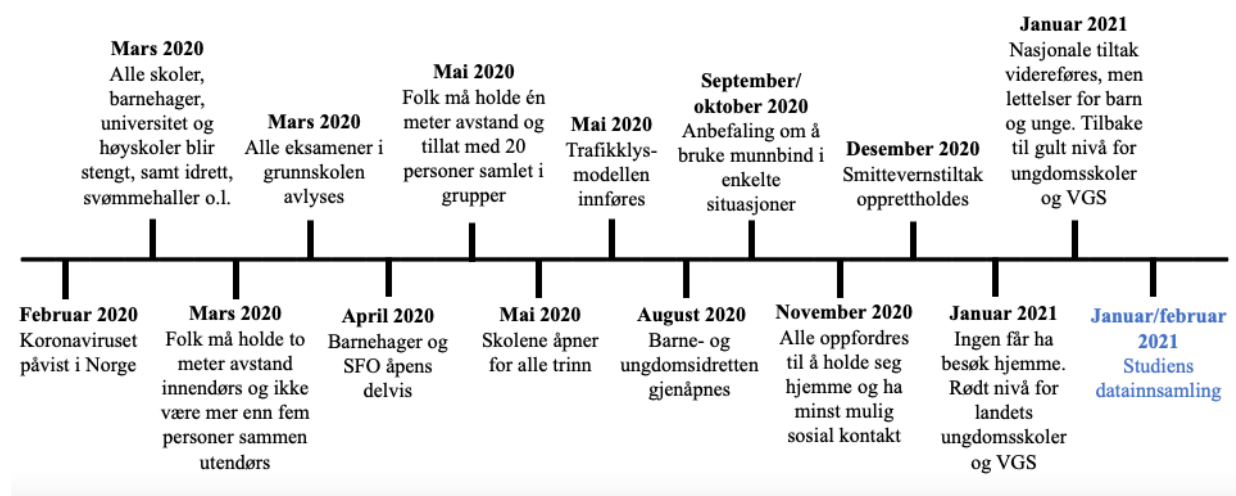
5.1 Lærere og foresattes opplevelser av ressurser

En kan diskutere hvem som påvirkes av koronatiden, men funn viser ressurser som tidligere ble benyttet i møte med elever med vedtak har blitt tært på i koronatiden. Foresatte til ungdom med ASF har kontaktet kommunen om manglende spesialundervisning, men får beskjed om å ha forståelse for ressursmangelen. Dette på tross av at elevene har rett på ressursene i vedtaket i koronatiden òg (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er elevenes fremtid som rammes om tilpasningen ikke ivaretas. Imidlertid må skolen forstås som et økologisk system (Nordahl & Overland, 2015), hvor endringer i skolens kontekst får konsekvenser for hele skolesystemet. Manglende spesialundervisning preges av kontekstuelle forhold, som også kan kobles til den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). For analysen belyser ressurser i form av tid og penger, samt lærerens utforming av IOP-en og spesialundervisningen, og skole-hjem-samarbeidet, som gjensidig avhengige og avgjørende for skolehverdagen for ungdom med ASF i koronatiden.

5.1.1 Fra IOP til «korona-IOP»?

I studien har seks av åtte ungdommer vedtak om spesialundervisning, noe som samsvarer med at i Norge har elever med ASF ofte behov for spesialundervisning (Martinsen & Tellevik, 2016). Mange ungdommer med ASF er sårbare, og sårbarheten knyttes i stor grad til behov for godt planlagte tilbud (Martinsen, et al., 2016). Dermed, når en sakkyndig vurdering gir rett til spesialundervisning, skal vurderingen og enkeltvedtaket operasjonaliseres i en IOP (Opplæringsloven, 1998, § 5-1), som står i forhold til læreplan, skolens- og klassens plan, og bestemmelser nedfelt i norsk lovverk (NOU 1995: 18). Påfølgende skal IOP-en justeres

jevnlige i tråd med elevens behov (Nordahl & Overland, 2015), men på tross av koronatidens endringer, går det frem i studien at lærerne ikke hadde oppdatert IOP-ene med hensyn til koronatiden. For en vet koronatiden har påvirket vaner, sosialt samvær og barns utdannelse (de Vibe, 2020), og IOP-en er et dynamisk dokument som bør inneholde hva og hvordan, samt mulige konsekvenser for elevens inkludering (Nordahl & Overland, 2015). Det er da et interessant funn at selv lærere på 8. trinn, som utformet IOP-ene i koronatiden, mener planene ikke er tilpasset koronatiden. Det går frem at IOP-ene er tilpasset andre generelle forhold, hvor endringer gjeldende koronatiden heller gikk frem i elevens dagsplaner eller på andre måter. I utgangspunktet skal IOP-en være en rettesnor for både den planlagte og uforutsette delen av opplæringen (Nordahl & Overland, 2015), men i en tid med skiftende rutiner, kan en stille spørsmål ved om planen får plass mellom de andre rutinene. Spesialundervisningen skal sees i sammenheng med ordinær undervisning og øvrige planer for klassen (NOU 1995: 18), men IOP-en er også et saksdokument, og i verste fall kan dokumentet utarbeides bare fordi det er lovpålagt (Nordahl & Overland, 2015). Stangvik (2001) fremhever lærere, som uavhengig av koronatiden, opplever at en for sterk fokusering på IOP-en kan gå på bekostning av den ordinære undervisningen. Dette går imot forståelsen av planen som et pedagogisk redskap, som skal være tidsbesparende for læreren (Nordahl & Overland, 2015). Imidlertid kan rammefaktorer som lærerens kompetanse, arbeidstid og -forhold påvirke hvor lett det er å bruke IOP-en som et fungerende arbeidsdokument. Opplæringsloven (1998, § 5-4, 5-5) slår fast at planen skal endres i takt med elevens behov, men koronatiden har bidratt med store omveltninger på kort tid (se figur 1).



Figur 1: Tidslinje for datainnsamlingsstidspunktet i koronatiden.

Det går frem i funnene at større grad av hjemmeskole ville ført til behov for å endre IOP-en til en «korona-IOP», som kan være en vurdering på bakgrunn av at det ville vært tidskrevende å stadig endre planen etter skiftende tiltak. Det er også interessant å løfte frem at de foresatte i studien enten ikke kjente til om IOP-en til ungdommen var endret, eller så hadde de tatt opp dette med skolen, at planen burde justeres. Dette er uheldige funn, sett i lys av at for å ivareta en best mulig utvikling hos eleven, burde IOP-en være et redskap i samarbeid med eleven og de foresatte (Martinsen et. al., 2016). For uavhengig av koronatiden, viser Aarnes (2000) til at det er nyttig at skolen og hjemmet har en enighet om hvor hovedvekten i elevens opplæring bør ligge, og muligens enda viktigere når skolearenaen flyttes inn i hjemmet. For selv om lærerne i studien mente de fulgte opp elevene på andre måter enn ved å endre IOP-en, ble mye av ansvaret for skolearbeidet overlatt til eleven og familien. Ungdom med ASF har som regel behov for mer detaljert informasjon enn andre jevnaldrende (Martinsen, et al., 2016), da med tanke på det særskilte behovet for stabilitet og forutsigbarhet denne elevgruppen har (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019; Tellevik et. al., 2007). For å skape struktur i skolehverdagen til eleven består IOP-en og dagsplaner ofte av det konkrete innholdet i undervisningen, hvor planene bør lages for korte økter, men for lenger tidsrom *når det skal skje noe spesielt* (Aarnes, 2000; Martinsen et. al., 2016). Det å lage planer i en tid når det stadig og uforutsett kan skje noe spesielt, belyser den grad tiden vi er i nå påvirker elevene med ASF, og kanskje nettopp derfor spiller IOP-en en desto en større rolle i å kunne gi elever og foresatte trygghet og dermed bidra til et bedre utbytte av opplæringen (Aarnes, 2000; Nordahl & Overland, 2015).

5.1.2 Manglende spesialundervisning

I analysen går det frem flere ungdommer som ikke fikk den undervisningen de hadde rett på i koronatiden. Disse elevene er blant de 14 026 elevene som ble fratatt spesialundervisning under og i tiden etter skolenedstengingen (Nøkleby et. al. 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020d). Foresatte har gitt uttrykk for at de savner tydeligere retningslinjer for å sikre et likeverdig tilbud for deres ungdommer. Imidlertid er avvik fra enkeltvedtak ikke et nytt fenomen. Barneombudet (2017) får hvert år henvendelser om manglende spesialundervisning. Likevel er det i dag ingen statlig kontrollsystem eller virkemidler som sikrer at kommunene følger opp forpliktelser etter gjeldende lover og forskrifter, på tross av at funn viser de sårbare barna blir enda mer sårbare i koronatiden. Dette kan sees i sammenheng med Ertesvåg (2020), som fremhever at elevene med det største behovet for tilpasset undervisning lider mest under pandemien. For det er ikke nok med et omfattende opplæringstilbud om skolens mandat ikke ivaretas (Nordahl & Overland, 2015). I tillegg skal avvik i undervisningstid erstattes

(Utdanningsdirektoratet, 2020e), som har vært omdiskutert den siste tiden. På den ene siden må elever med spesialundervisning som mister timer som ikke erstattes, anses som kritisk, da det er nøye vurderinger bak hvert enkeltvedtak (Ertesvåg, 2020). Avvik fra vedtak bidrar også til at «den skjulte læreplanen» får blomstre (Engelsen, 2006). På den andre siden bør elevene unngå mer ytre press om påfyll av tapt kunnskap (Ertesvåg, 2021). For denne elevgruppens vansker påvirkes av erfaringer, hvor senere vansker kan ha rot i tidligere særtrekk, som kan bli utgangspunkt for nye vansker (Martinsen et. al., 2016). Skolen har dermed en avgjørende rolle i elevens utvikling og må ivareta elevene også i koronatiden (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Der det viktigste blir å skape trygghet og indre motivasjon for læring, for å bidra til mestringstro og læringsglede (Ertesvåg, 2021).

Imidlertid viser funn at uforutsigbarheten i de stadige nivåskiftene problematiserer det å skape trygghet for elevene med ASF i koronatiden. Denne elevgruppen er avhengig av struktur, forutsigbarhet og oversikt i skolen, da de kan oppleve en kaotisk skolehverdag, uten oversikt over hva som skjer eller forventes til enhver tid (Jordan, 2001; Romhus et. al., 2004; Tellevik et. al., 2007). De stadige skiftene i koronatiden stiller større krav til lærerens forutsigbarhet, tilgjengelighet, reaksjonsmønstre og anerkjennesler, for å øke elevens opplevelse av trygghet og læring (Sørli, 2011). Læreren tilpasser skolehverdagen, så lærer-elev-relasjonen er av stor betydning for elevenes trivsel og læring (Reite, 2017). Imidlertid tar det tid å bygge en god relasjon, hvor læreren kjenner elevenes behov. Tidsaspektet er spesielt problematisk med tanke på sårbarheten knyttet til de elevene som er på 8. trinn, hvor læreren har måttet bli kjent med elevene periodevis med begrenset avstand over nett og telefon, samt i kohorter, som har vært krevende. For lærerens kunnskap om eleven påvirker undervisningen, oppfølgingen og støtten som gis, som aktualiserer elevens utvikling i enda større grad i forhold til Vygotskys (1978) proksimale utviklingszone. Det tar tid å bli kjent med hva eleven mestrer på egenhånd og hva eleven mestrer ved hjelp av støtte (Walker, 2009). I koronatiden vil det trolig ta enda lenger tid for lærerne å bli kjent med elevene sine, som er uheldig, da det å kjenne den enkelte er grunnleggende for å tilpasse opplæringen (Martinsen, et al., 2016). Læreren må bruke klasseledelse mer for å møte elevene i koronatiden, i lys av Hattie (2009) og Helmke (2013), da det er sammenheng mellom klasseledelse, elevens atferd og deres faglige utbytte.

Studien finner også foresatte som kontaktet kommunen om manglende undervisning, som fikk beskjed om at det ikke var nok lærerressurser. Dette er ikke unikt for studien, for lærermangel har vært en utfordring i årevis, og skole-Norge var underbemannet i møte med koronatiden

(Handal, 2020). Koronatidens kontekst gjorde at én av tre elever med vedtak fikk færre timer enn normalt selv etter skolenedstengingen, og gjerne timer med assistent fremfor timer med lærer. For øvrig ble 1400 spesialpedagoger satt som ekstra lærerressurser på hver fjerde skole, grunnet inndelinger i kohorter (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette er ikke helt heldig, da vi vet det tar tid for læreren å bli kjent med eleven for å kunne tilpasse opplæringen på best mulig måte. Det er tydelig at koronatiden har bidratt til ekstraarbeid og -utgifter, hvor lærere fort kan fanges i de daglige krav i undervisningen, samt nye tiltak som pålegges dem, med mindre tid til å reflektere over hvordan de bedre kan hjelpe den enkelte elev (Greene, 2014). Sistnevnte, aktualiseres i enda større grad i funnene, da en foresatt opplever at læreren er mest opptatt av de andre elevene i klassen under hjemmeskolen, og hennes ungdom med ASF blir nedprioritert. Imidlertid er det ikke ukjent at klassens hensyn vinner frem, på tross av at det læreren gjør for å ivareta enkeltelevens behov, styrker gruppen (Greene, 2014). For å sikre ungdom med ASF et likeverdig opplæringsstilbud, trengs lærere med formell utdanning og erfaring med elever med ASF (Barneombudet, 2017; Imsen, 2016; Lyngsnes & Rismark, 2014; NOU 1989: 17).

5.1.3 Kompetanseaspektet

To av fire lærere i studien har spesialpedagogisk bakgrunn, og viser kunnskap og refleksjon gjeldende ASF, men det er først i møte med eleven at lærerne blir kjent med den enkelte elev. Dermed har de to andre lærerne med hovedsakelig erfaringsbasert kunnskap om ASF, også gode forutsetninger for å ivareta skolens dannings- og utdanningsoppdrag (LK20, 2020). For øvrig er det en del forutsetninger som må være på plass, for å tilpasse opplæringen godt nok til mangfoldet av elever. Booth et. al. (2003) påpeker at for å ivareta inkludering i skolen må læreren vektlegge og organisere opplæringen til mangfoldet, samt forebygge og redusere barrierer knyttet til læring og deltakelse av alle elever. For skolen møter stadig flere elever med ASF-diagnose (NOU 2020: 1; Surén et. al., 2019), og læreren kan ikke benytte seg av samme tilpasningsstrategier som ved tidligere elever med ASF, da den enkelte er unik og trenger egen tilpassning. Læreren må møte elevgruppen uten å trekke automatiske slutninger (Bjåstad et. al., 2016). I tillegg finnes det en del stereotypier om ASF (Skafle & Nordahl-Hansen, 2020), så lærerens kompetanse og holdninger preger opplæringen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Ogden, 2016). Det er også sentralt å se lærerens kompetanse i møte med smitteveilederen (Utdanningsdirektoratet, 2021a), hvor råd og føringer må tolkes av læreren. For lærerens forståelse og planlegging er broen mellom innholdet i læreplanen og lærerens praksis, og dersom skolehverdagen skal tilpasses, må læreren sette i gang prosessen, samt

mestre å stille spørsmål ved egen praksis. Det tar tid å tilpasse for elever med ASF, og trolig enda mer tid i koronatiden, men det å stadig håndtere elevens utfordringer på måter som ikke fungerer, tar mye mer tid (Greene, 2014). Videre i funnene fremheves det også at det ikke er nok at lærerne innehar faglig kompetanse, da de også må kunne ivareta eleven og hjemmet. Læreren trenger relasjonell kompetanse i møte med eleven, men også for å møte foresatte på en profesjonell måte. Foresatte har ulike behov, og er like mangfoldig som elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når lærere trenger kompetanse om eleven med ASF, innehar de foresatte verdifull kunnskap om eleven. For elevgruppen med ASF har ofte færre personer i nettverket sammenlignet med jevnaldrende, hvor familien er det viktigste nettverket (Shivers et. al., 2019). Dette er noe av bakgrunnen for at opplæringen skal utformes i samarbeid med hjemmet, for å støtte elevens læring, samt danne en forståelse for eleven i en utvidet kontekst (NOU 2020: 1; Opplæringsloven, 1998, § 1-1, 5-4; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

5.1.4 Foresatte som ressurs

Flertallet i studien opplever et samarbeid mellom skole og hjem preget av en god dialog, engasjement, åpenhet og tilgjengelighet, som er nødvendige faktorer i et godt samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a; Westergård, 2015). Skole-hjem-samarbeidet løftes frem i skolens mandat (Opplæringsloven, 1998, § 1-1, 5-4), som viser hvor viktig samarbeidet er for elevens læring. Foresatte er en ressurs i tilpasningen av skolehverdagen for elever med ASF, hvor involvering og medvirkning fra foresatte kan forebygge stress hos eleven (NOU 2020: 1). Gitt at skolen tilpasser for et godt skole-hjem-samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019), hvor begge parter blir sett og hørt (Westergård, 2015). For øvrig må lærere arbeide med å myndiggjøre foresatte som samarbeidspartnere (Nordahl, 2007), for å bidra positivt til elevens oppvekst- og læringsmiljø (Federici & Vika, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er i tråd Nordahl (2007), som viser til det høyeste nivået av samarbeid, hvor skole og hjem tar avgjørelser sammen. Studien finner at kvaliteten på undervisningen i koronatiden i stor grad er preget av foresatte som fulgte opp hjemmefra. Bubb & Jones (2020) viser til mer engasjerte foresatte i koronatiden, som kan komme av at det ble lagt mer ansvar på hjemmet når elevene med vedtak ikke fikk undervisningen de hadde rett på. Det var krevende for foresatte som stod i det alene, da samarbeid med skolen ikke fungerte i koronatiden. Likevel fremstår det en forståelse for at ressursene tæres på i koronatiden, men uavhengig av tilgang på ressurser, skal foresatte ha fortrinnsvisrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få (FN-sambandet, 2020a), i et samarbeid som tar utgangspunkt i foresattes situasjon (Nordahl & Overland, 2015). Dermed må foresatte

inkluderes for å forbedre opplæringen til ungdom med ASF. Generelt er foresatte ivrige etter å samarbeide med skolen for å håndtere utfordringer som oppstår, men de er ikke alltid sikre på hvordan (Greene, 2014). Noe som kan ha vært enda mer krevende da kontakten mellom skole og hjem uteble i koronatiden. Manglende kontakt forstås som kritisk, da opplæringen bør samordnes på flest mulig områder i livet til eleven med ASF, for å unngå store brudd i strukturen (NOU 1989: 17), grunnet elevgruppens behov for stabilitet og forutsigbarhet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019; Tellevik et. al., 2007). Formidling av informasjon er avgjørende for å ivareta struktur. Nordahls (2007) laveste nivå i samarbeidet har fått en enda større betydning i koronatiden, da kommunikasjon har vært desto viktigere for å holde foresatte informert om skolens tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette samsvarer med studiens funn, på tross av at studien ikke finner noen utarbeidet retningslinjer for kontakt mellom skole og hjem i koronatiden, hadde fire av åtte i utvalget sporadisk kontakt når det var endringer av nivåer i trafikklysmodellen eller ved fravær. Den resterende delen, fire av åtte hadde kontakt mellom skole-hjem minst én gang i uken, om sending av tilpassede opplegg og planer samt om hvordan det gikk. Sistnevnte, viser til nivået av samarbeid som inkluderer dialog, hvor det vektlegges hvordan det går med ungdommen på skolen og hjemme (Nordahl, 2007), som er høyst relevant i en tid med skiftende rutiner, hvor skolens arena har funnet sted i hjemmet og det benyttes digitale kommunikasjonsveier.

Det er også interessant at det er vist endringer i hyppigheten av kontakt i koronatiden, da både i form av mer og mindre kontakt, som samsvarer med tidligere funn (Federici & Vika, 2020). For øvrig har nivåene av samarbeid båret preg av ressursmangelen, hvor skolen og foresatte ikke har hatt like stor innflytelse på de beslutningene og den pedagogiske praksisen som berører elevene, som i tiden før koronatiden, som med god tro har gjort forventninger og meninger om skolens mål og praksis, samt spenninger, mer krevende for skolen å håndtere (Utdanningsdirektoratet, 2016). Flere foresatte opplever lærerne ikke har like mye kapasitet til å ta kontakt med hjemmet som før pandemien, som kan ha ført til unødvendig bekymring hos de foresatte, da de ikke har fått tilstrekkelig informasjon (Greene, 2014; NOU 2020: 1). Det har vært mer utfordrende for både lærere og foresatte å vite hvordan skoledagen har vært for ungdommen, som kan knyttes til skolens kontekst. I det fysiske klasserommet har læreren vanligvis direkte kommunikasjon med elevene, som gir mulighet til å fange opp elevenes sinnsstemning og engasjement (Gilje et. al., 2020). Dette blir omvendt i hjemmeskolen, hvor foresatte sitter på denne direkte kommunikasjonen. I tillegg kan mindre kontakt fra læreren komme av tidsaspektet, at lærerne ikke har like mye ressurser til å gi beskjed. Uavhengig av

bakenforliggende årsaker, har lærere og foresatte måttet synse fremfor å informeres, som også gjør det mer utfordrende å oppnå en samlet forståelse mellom skolen og hjemmet av elevens skolesituasjon. Dette kan skape mindre fremgang for ungdommen, da skolen og hjemmet bør forholde seg til like holdepunkter for å ivareta en tilstrekkelig utvikling hos eleven med ASF (Greene, 2014; Martinsen et. al., 2016; Overland, 2007). For på sikt kan en samlet forståelse mellom skole og hjem forbedre elevens muligheter for å gå ut av grunnopplæringen med studie- eller yrkeskompetanse (Nordahl & Overland, 2015).

5.2 Lærere og foresattes opplevelse av uforutsigbare rammer

Da WHO erklærte pandemi bidrog det til stor grad av usikkerhet og en rekke spørsmål (FHI, 2020). Det ble besluttet å stenge alle skoler i en periode, som medførte digital hjemmeskole, men det skulle også fremdeles finnes et tilbud for barn med særlige omsorgsbehov på skolen (Helsedirektoratet, 2020). For å belyse skolehverdagen for ungdom med ASF i koronatiden, vil uforutsigbare rammer av skiftende smittevernregler, samt overgangen til ungdomstrinnet, forekomst av psykiske vansker og skolefravær drøftes.

5.2.1 Skiftende smittevernregler er lik uforutsigbarhet

Fra rødt til gult, og tilbake igjen. Begrepene «gult nivå» og «rødt nivå» går igjen i intervjuene, som indikerer at trafikklysmodellen har fått sitt feste i skolen. Lærere og foresatte opplever modellen som begrensende og uforutsigbar for elevene med ASF, da det er krevende for de å forholde seg til stadige nivåskifter, uten noen struktur for når det vil skje. For ungdom med ASF er struktur og oversikt viktig (Martinsen et. al., 2016; Kaland, 1996), og knyttes til de omfattende forståelsesvanskene (Jordan, 2001; Romhus et. al., 2004; Tellevik et. al., 2007). Elevene har måttet tilpasse seg regler og rutiner for vasking og å holde avstand, rutiner som skifter med nivåene. I lys av Martinsen et. al. (2016) er personlig hygiene vanskelig for ungdom med ASF å lære seg, da det er krevende å forstå hva det å være «ren» egentlig betyr. Prosedyren for å bli ren bør beskrives, samt fremhever Innstrand (2020) at ungdommene bør få regler om smittevern skriftlig og muntlig med pedagogiske hjelpemidler, tilpasset evner til kommunikasjon, grunnet denne elevgruppens språk- og kommunikasjonsvansker (Attwood, 2004; Tellevik et. al., 2007; von Tetzchner et. al., 2007). Manglende mentaliseringsevne gjør det også krevende for ungdom med ASF å forstå ulike kontekster (Baron-Cohen, 2000). Med tanke på koronaviruset opplever lærere og foresatte flere ungdommer med ASF som har vist bekymring, men ikke alle har uttrykt å være noe mer redd eller bekymret enn jevnaldrende.

Bekymringen har også stagnert noe med tiden, hvor det er flere områder som kan ha påvirket graden av bekymring. Hvorav å samtale om viruset har lettet på bekymringene. Læreren må bruke tid på å relatere informasjon til ungdommens egen forestillinger (Martinsen, et al., 2016), da elevgruppen har rett til tilpasset informasjon (FN-sambandet, 2020b).

Lærere og foresatte opplever i studien at ungdommene med ASF forstår smittevernstiltakene og hvorfor reglene må følges. Imidlertid er det krevende å være helt sikker på at eleven har forstått innholdet, og ideelt sett burde læreren gjentatt samtalen kontinuerlig i koronatiden, som er krevende i lys av skifter i nivåer og implikasjonene dette har i form av eksempelvis hjemmeskole, tid, deling av grupper og andre rammefaktorer som ressursmangel. Det går frem i studien at noen av ungdommene trenger påminning av reglene, men dette skiller ikke elevgruppen fra andre jevnaldrende. For øvrig det som skiller ungdommene med ASF fra andre ungdommer, er tendensen til å følge regler til punkt og prikke. Dette kan påvirkes av flere forhold, deriblant svak sentral koherens (Frith, 2012) og elevgruppens bokstavelige forståelse (Attwood, 2004; Tellevik et. al., 2007; von Tetzchner et. al., 2007), som kan gjøre det krevende for eleven i møte med andre som ikke følger reglene like nøyaktig. Det er også viktig å ikke trekke automatiske slutninger (Bjåstad et al., 2016), på tross av at en kjenner til elevgruppens repeterende og stereotype atferd (Martinsen et. al., 2016). Funnene fremhever en foresatt som mener vaskerutinene *nesten* har blitt en tvangstanke hos ungdommen grunnet redsel for smitte, som har vært krevende for både ungdommen og de foresatte. Voksne må ta seg tid til å stille spørsmål ved om elevens rutiner har utviklet seg til psykisk vansker eller om det er en bevisst holdning å følge reglene slavisk. For psykiske vansker opptrer hyppigere hos personer med ASF enn i befolkningen ellers (Kaland, 2018), og kan føre til mer komplekse vanskebilder hos denne elevgruppen (van Geel & Flaten, 2021). Dermed vil automatiske slutninger konstatere nettopp dette, at eleven har tvangstanker, som også kan være tilfellet. Imidlertid må kontekstuelle forhold og elevens tidligere vansker også tas i betraktning.

Videre har de ulike nivåene periodevis begrenset den fysiske og sosiale kontakten eleven har med lærere og medelever, i større eller mindre grad, hvor nivåene har regulert klassene inn i kohorter og adskilte dager på skolen, samt har lærere bare kontakt med et begrenset utvalg elever. Dette er forhold som gjelder for alle elevene i skolen, men enkelte elever preges i større grad enn andre. Elevene med ASF er ofte sterkt interessert i hva som skal skje, hva de skal gjøre og hvem de skal være sammen med, samt opptatt av at ting skal skje på samme måte og i lik rekkefølge (Martinsen et. al., 2016; Kanner, 1943). I tillegg ønsker de ofte ting

skal være uforandret, og de kan ha vansker med å forestille seg det ukjente. Flere er også sansevare, som viser til at de opplever det som andre vil beskrive som små, ubetydelige eller gledelige endringer, som stressende. Ryhl (2019) fremhever dager med høytidsfeiringer, vikarer og utflukter som eksempler på skoledager som kan oppleves stressende for elever med ASF. Og koronatiden kan trolig tilføyes på listen, da varierende sted for undervisning, samt hvor de skal gå inn og ut av skolebygget, og hvem de skal være med, kan skape stress hos elevgruppen. Ungdom med ASF har flere stressfaktorer enn de fleste andre mennesker, grunnet forståelsesvanskene (Lamache et. al., 2009; Uhrshov & Jørgensen, 2007). En bør unngå å bryte forventningene deres, da avbrytelser kan føre til stress, samt er flere avhengig av at deres forventninger til struktur blir en realitet for å gjennomføre aktiviteter. Imidlertid er det noen ganger ikke mulig å forhindre forandringer (Martinsen, et al., 2016). I koronatiden er det vanskelig å forutsi hva som skal skje til enhver tid, som er uheldig. Oversikt kan fjerne ubehag og gi eleven med ASF en opplevelse av å ha kontroll, som legger grunnlaget for en opplæring preget av trygghet og mestringsopplevelser (Martinsen, et al., 2016)

Strukturering gir også læreren kontroll over det fysiske- og sosiale miljøet, samt er det nyttig når flere lærere skal samarbeide og når nye personer blir delaktige i opplegg (Martinsen, et al., 2016). Kohort-inndelingen har gjort det mer krevende for læreren å ta kontroll, samt har utskifting av lærere og digital undervisning skapt utfordringer i strukturdanningen. Kohort-inndelingen kan ses i sammenligning med Nordahl & Overland (2015) som viser til elever opplever det utrygt ved mangel på stabilitet. De stadige nivåskiftene skaper ulike rammer for elevene, og det er vist at et nivå kan fungere bedre for en elev enn et annet nivå. Elevene trenger å føle trygghet i skolen, da et utrygt miljø kan hemme læringen. Imidlertid tar det tid å tilpasse for trygghet, hvor det er en rekke forhold som inngår i skolemiljøet som påvirker i hvilken grad elevene føler seg trygge (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er vist at gult nivå kan fungere bedre enn rødt, da elevene får møte jevnaldrende fra klassetrinnet i friminuttene. Mens begge nivåene vil være ugunstig for elever med vennekrets på andre klassetrinn, hvor rødt nivå fungerer bedre enn gult i slike tilfeller, da de ofte vil møte tryggere omgivelser i klassen fremfor hele trinnet, deriblant grunnet støynivået. Dette kan kobles til at elevgruppen med ASF sine sensoriske vansker, samt deres behov for å ha oversikt og struktur (Dawson & Watling, 2000; Goldstein, 2000; Hill & Frith, 2003; Ornitz et. al., 1977).

5.2.2 Overgang til ungdomstrinnet i skiftende nivåer

Flere av ungdommene hadde overgang til ungdomsskolen i koronatiden, og i forkant av skolestart fikk noen besøke skolen en ekstra gang med læreren, mens andre fikk mulighet til å ønske seg noen de ville gå i klasse med, for å skape trygghet. Dette er tilpasning i tråd med det Martinsen et. al. (2016) påpeker som nødvendig for å gjøre sosialt samvær mulig, da i form av nøye forberedelser. Imidlertid er dette tiltak som med god tro ville vært gjennomført tross av koronatiden. Reguleringen av nivåer har i seg selv gjort at flere ungdommer har hatt en mer positiv overgang til ungdomstrinnet. Ungdom med ASF har en form for avvik knyttet til sosial omgang, og mangler ofte en del av den kunnskapen og de ferdighetene som skal til for å lykkes sosialt (Siegel, 2003), men kohorter og adskilte områder har hjulpet ungdommene å tilpasse seg nye sosiale situasjoner. Færre personer å forholde seg til samtidig har skapt gode forutsetninger for å finne sin plass i klassen. Dette kan ses i lys av ungdommene med ASF ikke automatisk forstår andres sinn, og har behov for informasjon mer eksplisitt (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Dette henger sammen med mentaliseringsteorien, hvor kontekstuelle forhold er avgjørende, da de med ASF har vansker med å sette seg inn i andres tanker og mistolker sosiale signaler, som påvirker språk- og kommunikasjon (Kaland, 2018). Det å forholde seg til færre medelever og lærere samtidig, har gjort overgangen enklere med færre tanker og signaler som skal tolkes.

5.2.3 Koronatiden og belastning på den psykiske helsen

Psykiske belastninger har funnet sted i koronatiden, men det er usikkert om koronatiden har skyld i utviklingen av psykiske lidelser. På den ene siden har mange unge utfordringer når det gjelder psykiske plager (Attwood, 2006; Kaland, 2009; MacNeil et. al., 2009; White et. al., 2009), uavhengig av koronatiden. På den andre siden, kan koronatidens uforutsigbarhet i kombinasjon med forståelses- og tilpasningsvanskene ungdom med ASF fører med seg, være store og gjøre de mer utsatt for stress og psykiske lidelser enn folk flest (Kaland, 2018). Koronatiden har bestått av store deler uforutsett omstilling, og det fremheves at å være i en ukontrollerbar tid, kan skape behov for å ta kontroll over de områdene som kan styres. Eksempelvis, har ene ungdommen i studien delvis utviklet en spiseforstyrrelse i koronatiden. På denne måten kan det forstås som om forhold i koronatiden kan ha ført til et mer komplekst vanskebilde hos eleven, hvor ytterligere vansker stiller større krav til tilpasning (van Geel & Flaten, 2021). Dette er muligens bakgrunnen for at en av de største bekymringene for lærere under hjemmeskole var at det skulle gå dårlig med elevenes psykiske helse når skolen var stengt (Gilje et. al., 2020). For i skolen vil elever med psykiske vansker ha særlig behov for

en inkluderende skole som erkjenner mangfoldet, samt en lærer som avdekker deres behov, etablerer gode relasjoner og tilpasser læringsmiljøet til behovene (Bru et. al., 2016). Det blir sentralt å spørre seg om koronatidens rammefaktorer setter kjepper i hjulene for å ivareta skolens samfunnsoppdrag. I LK20 vektlegges det at undervisningen skal bygge på folkehelse og livsmestring, for å utvikle kompetanse hos elevene som fremmer god fysisk og psykisk helse, slik de lærer å takle medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer, samt evner å ta ansvarlige valg (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Imidlertid vil elever med psykiske vansker ha utfordringer med å utvikle evne til mestring og til å kunne ta hånd om seg selv og sitt liv på en god måte (Bru et. al., 2016). I tillegg er faglig læring og psykisk helse gjensidig påvirket av hverandre (Ogden & Hagen, 2013), hvor en god psykisk helse er sentralt for læring. For å sikre inkludering i det faglige fellesskapet handler det om økt læring (Nes, 2017), men har eleven psykiske vansker problematiseres læringsaspektet.

5.2.4 Endret skolefravær

Halvparten av lærerne og de foresatte opplever endret fravær hos ungdommene i koronatiden, både i form av lavere og forhøyet skolefravær i forhold til tidligere. Koronatiden ble en befrielse for flere elever som synes skolen var et krevende sted å være, hvor de fikk fri fra stresset de tidligere erfarte på skolen (Strand, 2020). Digital undervisning stiller mindre krav til sosial atferd, som kan ha gjort det enklere for ungdom med ASF, da deres bokstavelige forståelse av språket gjør regler for sosial atferd krevende (Attwood, 2004; Tellevik et. al., 2007; von Tetzchner et. al., 2007). Med andre ord kan en digital skolehverdag ha ført til økt deltakelse, noe som Nes (2017) fremhever er en forutsetning for å sikre inkludering i det sosiale fellesskapet. Flere av elevene som ikke møtte på skolen før, er nå del av fellesskapet i hjemmeskolen, og en kan stille spørsmål ved den norske skolens praksis og kravet til nærvær på skolen, som kanskje ikke er like nødvendig for alle som først tenkt. Koronatiden har vist at skolen kan nå deler av elevgruppen med skolevegring, som tidligere ikke kunne nås, men det må omorganiseringer til dersom elevene skal få det samme tilbudet som under hjemmeskolen i tiden fremover. For det kan ikke forventes at skolene både skal undervise elevene som er på skolen og lage opplegg og følge opp dem som er hjemme (Holterman, 2020b), som i enda større grad aktualiseres av ressursmangelen.

Skolevegring har også blitt forsterket hos noen elever i koronatiden. Ungdommene har vært mer hjemme enn tidligere, både regulert av smittevernregler, men også selvvalgt grunnet bekymring. Strukturen i koronatiden har begrenset fysiske møter, som har gjort det sosiale

mer krevende for ungdom med ASF. De har ikke fått den jevnlige sosiale treningen, som gjorde terskelen for å møte opp på skolen større. Studiens funn samsvarer med det en kjenner fra tidligere: Digital undervisning og hjemmeskole fungerte ikke like bra for alle, samt deltok enkelte elever mindre enn før, og for hver dag skolen var stengt, ble det mer og mer krevende å komme tilbake til det fysiske klasserommet (Strand, 2020). I tillegg viser funnene reglene for koronasymptomer har blitt utnyttet for å slippe skolen. Det er dermed interessant å belyse at mange som engster seg for å koronasmitte kjenner ekstra etter hva som skjer i kroppen. Hvor en elev som føler seg tungpustet har rett i at det er et koronasymptom, men det er også et symptom som følge av redsel (Kildahl, 2021). For å få elever med skolevegring tilbake på skolen må voksne finne faktorene bak skolevegringen (Havik, 2018), som er viktig, da skolefravær på sikt har konsekvenser for den skolefaglige læringen (Fremont, 2003).

5.3 Lærere og foresattes opplevelser av faglige tilpasning

Elevene har hatt hjemmeskole i ulik grad, men felles for alle er at koronatiden har skapt mer avstand mellom eleven og skolen, og de med særskilte utfordringer har blitt påvirket i størst grad. For det er nettopp elevene med det størst behov for tilpasset undervisning som lider mest i koronatiden (Ertesvåg, 2020). Det er få ferdigstilte studier (Næss, 2020), så hvordan har skolen gjennomført den faglige tilpasningen for ungdom med ASF i koronatiden?

5.3.1 Strukturering i koronatiden

I koronatiden har det vært viktig med en viss struktur på dagene, hvor tilpasninger av opplegg, time- og dagsplaner har forekommet, for å gi ungdommer med ASF et best mulig opplæringstilbud. Strukturering i koronatiden har vært gjennom lærere som har lagt en «plan b» for undervisningssituasjonene, samt det å sende dagsplaner for neste dag hjem til eleven og foresatte, slik de kunne forberede seg til neste dag. Dette er i tråd med Martinsen & Siverts (1990) som fremhever strukturering av situasjoner og situasjonenes innhold som avgjørende i tilpasning for elevgruppen. Ungdom med ASF er sårbare, og sårbarheten knyttes i stor grad til behov for godt planlagte tilbud, da lite forutsigbarhet skaper usikkerhet. I skolen vil graden av forutsigbarhet vises i hvor mange situasjoner i løpet av en dag som er fastlagt på forhånd (Martinsen et. al., 2016). Det har lenge vært erkjent at skolens rytme i liten grad er tilpasset undervisning av elever med ASF (NOU 1989: 17), og på bakgrunn av at skolemiljøet ikke kan velges bort, må skolen være et sted hvor elevene trives å være for å skape best mulig utvikling (Kvelling, 2011). Skolen reguleres av lover og forskrifter, som tilsier opplæringen skal ivareta elevens læring, også i koronatiden (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Læreren må tilpasse

skolehverdagen til elevene med ASF med struktur, slik en unngår stressende situasjoner. I tillegg tilpasse for sosialt samvær og benytte didaktikk rettet mot eleven (Martinsen et. al., 2016). Ungdom med ASF bør skjermes for stadige skifter, da de trenger tid og ro. Imidlertid er det krevende å forutse hva som skal skje til enhver tid i koronatiden. På tross av dette, må læreren tilpasse utfordringene elevene møter i skolen mot deres forutsetninger, slik de gis mulighet til å oppleve mestring (Barneombudet, 2017; Nordahl & Overland, 2015).

Funn viser innholdet i undervisningen må bestå av lite, enkle og forenklede oppgaver, for elevene med ASF skal oppleve mestring. På denne måten vil læreren signalisere tro på at eleven mestrer utfordringene, uten for høye og urealistiske forventninger (Barneombudet, 2017; Nordahl & Overland, 2015). Elever med ASF trenger undervisningsopplegg som ikke virker for komplekse og med tilpassede instruksjoner. Det kan også være utfordrende å forstå når en aktivitet er påkrevd eller fullført, så aktiviteter bør ha markert start og slutt (Martinsen, et al., 2016). Dette kan være spesielt sentralt, da skolesituasjonen innen kort tid ble digitalisert og flyttet til elevens hjemmesituasjon. Strukturering i koronatiden har blant annet ført til kortere skoledager enn før, for å redusere både arbeidsmengden og antall elever som var på skole samtidig, samt regulering av timeplanens daglige innhold med mindre fag per dag og utarbeiding av konkrete dagsplaner for hvem, hvor og hva som skal skje, som har vært vellykket. Bubb & Jones (2020) fant også at elevene likte å jobbe ut fra dagsplaner og ikke følge timeplanen slavisk. Dette kan antyde at Martinsen et. al. (2016) har rett, når de fremmer en mulig underbruk av både fysiske og miljømessige tilpasninger av læringsmiljøet for elever med ASF. For det går elever i norsk skole som utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilpasset pedagogisk tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.3.2 Digital skolehverdag egnet for alle?

Skoledager hjemmefra fungerte greit for flere av ungdommene med ASF, da de opplevde mindre stress og større mulighet til å styre tiden selv. Dette er i tråd med tidligere funn, som viser hjemmeskole passet godt for flere elever, da skolesituasjonen skapt mer fleksibilitet, kreativ læring, større elevuavhengighet, bedre fremgang og nyttige tilbakemeldinger (Bubb & Jones, 2020). Samtidig viser funnene at koronatiden og hjemmeskole begrenset fysiske møter, som gjorde det sosiale mer krevende for ungdom med ASF, da mange mistet den jevnlige sosiale treningen, som påvirket skolefraværet og det faglige utbytte. Dette stemmer overens med Wang & Eccles (2012), som sier tilfredsstillelse av sosiale behov gjør elever bedre i stand til å fokusere på læringsoppgavene. For skolen er en faglig og sosial læringsarena

(Webster-Statton, 2006). I studien vises det til samarbeidslæring, som tidligere har vært en del av den sosiale trening, men koronatiden har begrenset sosiale møter til avgrensede områder og kohorter, samt til digitale plattformer, som er uheldig for elevene med ASF, da utviklingen av språk, kommunikasjon og ferdigheter i sosialt samspill henger sammen (Øzerk & Øzerk, 2013). Uten den jevnlig sosiale treningen, har det blitt mer krevende for ungdommene med ASF å møte andre mennesker, samt å komme tilbake i klasserommet. Skafle & Nordahl-Hansen (2020) fremhever at elever med ASF trenger å utfordres sosialt, hvor skolen er en arena for å trene seg, hvor mestring av sosialt samspill påvirker elevens utvikling, trivsel, mestringsfølelse og videre motivasjon for sosial deltakelse. I tillegg bør ferdigheter brukes jevnlig for å ikke glemmes (Kaland, 1996; Martinsen et. al., 2016). Det er også utfordrende for ungdom med ASF å trene seg i sosialt samspill over digitale plattformer. For det første, bør ferdigheter trenes på der de skal finne sted, for å unngå å bruke tid på å overføre lærte ferdigheter fra en kunstig situasjon, til den naturlige situasjonen (Martinsen et. al., 2016). Eksempelvis, om eleven trener på ferdigheter hjemme eller digitalt, som har formål om å brukes i det fysiske klasserommet. I tillegg har det vært stor omstilling for ungdommene å ikke ha et klart skille mellom skole og fri. Derav viser funn mindre lekser i koronatiden, da det er krevende å gjøre både skoleoppgaver og lekser hjemme, da elevene er vandt til at skolearbeidet har vært tilknyttet skolen og hjemmet har vært et fristed. Dette kan henge sammen med at mange mennesker med ASF har behov for at gjøremål eller aktiviteter har en fast tilknytning (Martinsen et. al., 2016; Kanner, 1943).

For det andre, er kjent at bruk av teknologi i skolen har en tendens til å forsterke individuelle arbeidsmåter (Klette, et al., 2018). Den individualiserte undervisningen står sterkt i norske skoler, tross av det er dokumentert et svakere læringsutbytte i skoler som individualiserer undervisningen i stor grad (Hattie, 2009; Haug, 2010; Nordahl et. al., 2009). I koronatiden har hjemmeskole bidratt til mer individuelt arbeid og mindre samarbeid mellom elevene enn tidligere, samt har det sosiale rommet som flere digitale plattformer innehar i liten grad blitt benyttet (Roe et. al., 2020 Sandvik et. al., 2020). I lys av sosial deltakelse påvirker utviklingen av sosiale ferdigheter, som en kilde til indirekte læring (Martinsen et. al., 2016), har ikke en digital skolehverdag vært like godt egnet for alle elever. I analysen er det intervjupersoner som opplevde et ikke-fungerende hjemmeskoletilbud for ungdommen med ASF, hvor den nye skolehverdagens forutsigbare rammer ble for krevende. Mange elever med ASF, som ut fra sine ressurser skulle ha gjort det godt på skolen, blir i praksis skoletapere når metoder som er lite egnet for denne elevgruppen benyttes. Det blir da fare for at skoletiden representere en

belastning som gjør ungdommene med ASF sårbare for å bli mistilpassete og utvikle psykiske vansker, som er vansker som kan vært unngått ved et mer tilstrekkelig skoletilbud (Martinsen et. al., 2006). For undervisning preget av tydelig klasseledelse, samt strukturerte arbeidsmåter med variasjon, er den undervisningstypen som gir alle elever det beste utbyttet (Nordahl & Overland, 2015). Hvordan skolen tilpasser opplæringen med utgangspunktet i mangfoldet, vil avgjøre om elevene med ASF får utvikle sitt potensiale (NOU 2003: 16; NOU 2020: 1).

Imidlertid er det ikke skolen som setter premissene for når det skal være hjemmeskole eller ikke, men Fjørtoft (2020a) vektlegger at digitaliseringen av undervisningen er opp til den enkelte læreren. Opplæringsloven (1998, § 9-3) viser til det fysiske miljøet på skolen skal med hensyn til trygghet, helse, trivsel og læring hos elevene, da de har rett til en arbeidsplass tilpasset sine behov, samt må skolen ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremidler. I koronatiden, når skolens arena flyttes hjem, problematiseres den delen av samfunnsmandatet som viser til tilgang på ressurser, og det er nettopp dette som går frem i funnene. Det må tas i betraktning at hjemmeskole-resultatet har vært godt for flere ungdommer med ASF, blant annet grunnet digitale kunnskaper og riktig utstyr. Imidlertid påpekes det også en overgang tilbake til fysisk læringsmaterieell under hjemmeskole, for å tilpasse undervisningen til ene ungdommen med ASF sine manglende digitale ferdigheter. Studier har nemlig vist det er store forskjeller i bruk av digitale verktøy under hjemmeskole, både i form av tilgang og kjennskap til digitale plattformer og utstyr (Roe et. al., 2020; Slette-meås & Storm-Mathisen, 2020). Alt i alt, tenkes det at en digital skolehverdag ikke er egnet for alle elever uten tilgang på utstyr og tilpasset opplegg etter enkeltelevens forutsetninger.

5.3.3 Opplæringstilbud med mindre faglig utbytte

Flere intervjupersoner fremhever at hjemmeskolen var fungerende, men elevenes faglige utbytte ble ikke ivaretatt på samme måten som ved den fysiske skolen. Dette er funn som samsvarer med tidligere studier, hvor hjemmeskolen ble godt mottatt og fungerte greit for elevene (Bakken et. al. 2020; Bubb & Jones, 2020; Kindt & Rogstad, 2020a), men elevene lærte mindre i hjemmeskolen med digital undervisning (Bakken et. al., 2020; Nordahl, 2020; Kindt & Rogstad, 2020b). Imidlertid var det også elever som mestret skolearbeidet godt hjemmefra (Slette-meås & Storm-Mathisen, 2020). Skolens rammefaktorer er avgjørende for elevens utbytte, hvor det er en gjensidig sammenheng mellom faglige prestasjoner og self-efficacy (Hattie & Yates, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det er viktig å unngå at elever presterer lavere enn forutsetningene deres tilsier over tid, da de kan utvikle forventning om

mestring som kognitivt handler om at de ikke får til noe i faget, eller resignasjon, som kan føre til manglende motivasjon, tristhet, frustrasjon eller angst, og atferdsmessige kan det vises som liten innsats, unnvikelse og skulk (Nordahl & Overland, 2015). Dette kan muligens ses i sammenheng med forekomsten av psykiske vansker og endret skolefravær i koronatiden. Det fremhever også viktigheten av en lærer som klarer å skille mellom elevegenskaper og atferd, og tilpasse for elevens evner, kompetanse og faglige prestasjoner (Nordahl & Overland, 2015).

I funnene går det frem egne tilbud på skolen for elever med ASF i hjemmeskoletiden, både i og etter skoletiden, da skoledagene var kortere enn normalt. Ingen av tilbudene var særlig faglig rettet, men heller med fokus på sosiale aktiviteter. Dette er i tråd med at det under skolenedstengingen ble bestemt at 7533 elever med vedtak om spesialundervisning og 12 369 elever som var sårbare eller utsatte av andre grunner, trengte alternative opplegg på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Imidlertid skal tilpasset opplæring i størst mulig grad skje via variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020e). I tillegg viser studien at det var ikke alle elevene som ønsket å skille seg ut fra klassen. For øvrig fremhever Martinsen et. al. (2016) at sosiale tilbud tilpasset ungdom med ASF er vanlig, hvor det overordnede målet er å bidra til en følelse av å ikke være alene. Med hensyn til at koronatiden har ført til begrenset kontakt, har tilbudene på skolen muligens hatt en lignende baktanke og heller hatt fokus på sosiale aktiviteter, trolig for å hindre ensomhet og et fattig sosialt liv, og spesielt kanskje siden denne elevgruppen ofte har vansker med å omgås jevnaldrende (Martinsen et. al., 2016).

5.4 Lærere og foresattes opplevelse av elevens relasjoner i skolen

I koronatiden har kontekstuelle strukturer fått et annet preg enn det ungdommene var vant til fra tidligere, som er relevant å belyse, da ungdommens læring og utvikling, samt vansker og utfordringer, har sammenheng med strukturene i undervisningen og de mellommenneskelige relasjonene (Hattie, 2009; Nordahl & Overland, 2015; Nordenbo et. al., 2008).

5.4.1 En lærer som ivaretar enkelt eleven

Hjemmeskolen har bidratt til større avstand mellom lærer og elev, og gjort det mer krevende å utvikle og ivareta en god relasjon, noe som er uheldig, da lærer-elev-relasjonen er avgjørende for elevens utvikling og læring i skolen (Davis, 2003; Nordahl & Overland, 2015). Kontakten mellom læreren og eleven med ASF under hjemmeskolen har vært via ukentlige samtaler per

telefon, for å høre hvordan det går samt sending av dagsplaner og opplegg per epost. Dette er samsvarende funn med Federici & Vika (2020), hvor kontakten har vært digital i sending av arbeidsoppgaver og -planer. Det tenkes at læreren trer inn i rollen som informasjonsgiver når kontakten foregår digital via informasjonssending. I lys av Baumrinds (1976) autoritative lederstil, må læreren fremdeles mestre å rose, ha empati og innlevelse, samt anerkjenne elevene (Hattie, 2009; Nordenbo et. al., 2008), når kommunikasjon er digitalisert, for å ivareta den positive sammenhengen mellom klasseledelsen og elevens utbytte. Samt for å fungere som tilrettelegger og samarbeidspartner, snarere enn en informasjonsgiver (Greene, 2014). Læreren påvirker undervisningens strukturer, og dermed det totale skoletilbudet eleven får (Bjørndal & Liebergs, 1978), som i koronatiden stiller større krav til lærerens kompetanse. Med hensyn til dette, finnes det elever som har uttrykt en opplevelse av bedre kontakt med læreren når samtalen var digital uten forstyrrelser (de Vibe, 2020). I tillegg rapporteres det om elever som opplever tillit fra læreren og fleksibilitet i undervisningen under hjemmeskolen (Sandvik, et al., 2020), som belyser mulighetene til å ivareta en god relasjon i koronatiden.

Studiens funn viser lærerne opplever elever med ASF like ulike som andre elever. Det er viktig at læreren kjenner elevene for å kunne ivareta den enkelte, for selv om ungdom med ASF har like grunnleggende kjernevansker, varierer de i personlighet og funksjonsnivå (Bjåstad et. al., 2016). Noen har behov for omfattende tilpasning, mens andre trenger mindre bistand for å fungere i skolen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Sett bort i fra dette, trenger alle elever å bli sett, også i koronatiden. På tross av at lærerne har hatt direkte kontakt med elevene per telefon eller epost minst én gang i uken, blir det fremdeles ikke på den samme måten som i det fysiske klasserommet. Dette går også igjen i tidligere studier, hvor lærerne savnet det fysiske klasserommet under hjemmeskolen, da kommunikasjon ansikt til ansikt anses som nødvendig for å ha en god undervisningspraksis (Gilje et. al., 2020). Dette kan sees i sammenheng med at elevens relasjoner preges av deres opplevelse av anerkjennelse fra læreren, gjennom de signaler læreren gir eleven, som videre legger grunnlaget for elevens arbeidsinnsats og trygghet (Nordahl & Overland, 2015). Dermed må læreren ta ansvar for kvaliteten på relasjonen og se eleven på dets premisser (Jensen & Juul, 2003). Læreren må se eleven i lys av koronatidens kontekstuelle forhold og tilpasse deretter. For elever som har et godt forhold til læreren trives bedre på skolen (Nordahl & Overland, 2015). Det går frem at for å skape en god relasjon må læreren ha vilje til å bry seg om elevene, vise interesse for hver enkelt og deres situasjon, ha forventinger og være støttende (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Disse forholdene problematiserer av koronatidens digitale og avstandsmessige rammer, da det stilles større krav til en lærer som mestrer å ivareta en elev som blir sett også hjemmefra.

Både før og i koronatiden har lærerne brukt sosiale forhold i tilpasningen av skolehverdagen til ungdommene med ASF, hvor medelever brukes som grunnlag for faglig utvikling. På denne måten introduseres elevene også for mangfoldet i klassen. Eksempelvis, tilpasser læreren via læringspartnere, men det er krevende når ingen uttrykker et ønske om eller passer til å være i par med eleven med ASF. En god lærer-elev-relasjon er viktig for alle elever, men særlig for elever som av ulike grunner strever på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016), da den mest pålitelige faktoren som gjør elever utvikler seg, er relasjonen de har til personen som hjelper dem med endringene (Greene, 2014). Det gjør læreren kan være i stand til å hjelpe elevene som strever, gjennom faglig- og emosjonell støtte (Utdanningsdirektoratet, 2016), hvor læreren tilpasser undervisningen og fremmer et inkluderende og inspirerende fellesskap, der elevene anerkjenner mangfold som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Imidlertid vil forståelse for mangfold i skolen føre til et bedre emosjonelt klima, færre konflikter og mer effektiv undervisning (Martinsen et. al., 2006), men en rekke faktorer i koronatiden kan ha påvirket forutsetningene for å skape et inkluderende læringsmiljø.

5.4.2 En inkluderende tilnærming i koronatiden

Trygghet går frem som en avgjørende faktor for læring og trivsel i skolen for ungdom med ASF, da elever som føler seg utrygge vil ha vansker med å ta del læringsmiljøet. Dette er i tråd med Frønes (1979), som belyser at skolen må forstås som et sted for å lære, men også et sted hvor elevene trives å være. Og det er heller ikke uten grunn at § 9 A om det psykososiale miljøet i opplæringsloven (1998) også gjelder tilsvarende når elevene har hjemmeskole (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elevene har rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette forutsetter et inkluderende læringsmiljø, som er en kontinuerlig prosess i møte med det faglige og sosiale fellesskapet. Imidlertid er det ikke elevene som skal inkluderes, men skolen og miljøet som skal bli inkluderende (Strømstad et. al., 2004), hvor inkludering skjer via tilpassede opplegg, deltakelse i fellesskap, samt gjennom følelsen av å være inkludert (Nordahl & Overland, 2015). I studien går sju av åtte ungdommer med ASF i den offentlige skolen, som er illustrerende for skole-Norge, hvor omtrent 96 % av elever i alderen 6-16 år går i ordinær skole (SSB, 2020). Intensjonen er ingen permanent nivådeling, hvor elevene som trenger spesialundervisning får det i den ordinære undervisningen. I analysen vises det til flere ungdommer med ASF som ikke fikk spesialundervisningen de

hadde rett på i koronatiden. Dette kan anses som en form for passiv ekskludering innen opplæringen (Nes, 2017), når undervisningen ikke tilpasses slik eleven får utnyttet sitt læringspotensial, selv når eleven er til stede i skolen. Opplæringen må tilpasses den enkeltes behov (Bru et. al., 2016), som er bakgrunnen for at flere ungdommer med ASF fikk egne tilpassede skoletilbud, når resten av elevene hadde hjemmeundervisning. Imidlertid er dette en ny form for ekskludering aktivt innen opplæringen (Nes, 2017), hvor elevene i mindre grad er fysisk delaktige i fellesskapet i koronatiden. Det aktualiserer skolens ansvar for å ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet, da opplæringsloven (1998, § 8-2) belyser elevens rett til å være del av en klasse. I tillegg er det relevant å vise til aktiv ekskludering fra opplæringen (Nes, 2017), hvor manglende faglig tilpasning førte til at ene ungdommen byttet til en privat skole i koronatiden. Dette på tross av at eleven skulle ha møtt utfordringer tilpasset sine egne forutsetninger i den ordinære skolen (Kunnskapsdepartementet, 2003). Funn viser også at koronatiden har påvirket skolevegring og gjort terskelen for å møte på skolen høyere for noen ungdommer med ASF, som kan forstås som en form for passiv ekskludering fra opplæringa (Nes, 2017). Skolen må i enda større grad tilstrebe en inkluderende tilnærming i koronatiden, men Haug (2014) fremhever likevel at noen elever har behov for ekstraordinære tiltak og er helt avhengig av støtte og hjelp for å få utbytte av å være på skolen.

I studien går det frem funn som viser det er avgjørende med et fellesskap preget av aksept, også i koronatiden. Læreren må tilpasse for et fellesskap som oppleves naturlig av alle, men i ungdomsårene utvikler jevnaldrende nye interesseområder som kan være krevende for ungdom med ASF, grunnet deres forståelsesvansker (Jordan, 2001; Romhus et. al., 2004; Tellevik et. al., 2007). Skolen har en viktig rolle, samt mulighet til å påvirke hvordan elevene oppfatter seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2014), da elevens identitet og selvbilde, holdninger og meninger, blir til i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elever får negativ påvirkning på deres selvbilde når de erfarer å mislykkes faglig, å ikke passe inn, bli avreagert på, tatt avstand fra, ignorert eller lignende (Kvelling, 2011). Derfor må læreren tilpasse for et inkluderende læringsmiljø preget av forståelse, hvor lærere, foresatte og medelever har en forståelse av diagnosen og hva den innebærer. Ungdom med ASF har vansker med å omgås andre mennesker (Martinsen, et al., 2016), som i stor grad preger deres utvikling, da eleven må sees i en sosial sammenheng (Vygotsky, 1978). Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og elever er like opptatt av sosiale mål som læringsmål (Wenzel, 1989). Dette belyser viktigheten av en lærer som har kjennskap til elevens sosiale situasjon, deriblant relasjoner mellom ungdommen og de jevnaldrende.

5.4.3 Ungdommen og de jevnaldrende

Elev-elev-relasjonen har blitt preget av retningslinjene i koronatiden, som har begrenset hvor, hvordan og med hvem ungdommene har hatt kontakt. Den sosiale kontakten har vært mindre, samt foregått i større grad digitalt. Nøkleby et. al. (2021) viser til lignende funn, hvor barn med funksjonshemming har mistet kontakten med andre barn i koronatiden. Fra tidligere er det kjent at det sosiale aspektet er viktig (Bjerrum, 2009; Frønes, 2006; Nordahl, 2010), hvor en god elev-elev-relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor i ungdommens liv inn mot psykiske vansker, samt for å ivareta elevens læring og utvikling (Masten, 2007). Imidlertid er vennskap krevende for ungdommene med ASF. De sosiale kodene går igjen som utfordrende, da de ofte kan oppføre seg på en måte som skiller seg fra jevnaldrende. Et interessant funn er en lærer som påpeker at de som er venner med eleven med ASF, ikke nødvendigvis opplever vennskapet på samme måten som med andre jevnaldrende. Elevgruppen med ASF har vansker med sosial forståelse, og kan ofte oppfatte og rette oppmerksomheten mot andre forhold enn medelever i samme situasjon (Martinsen et. al., 2016). Funnene viser til at de sosiale kodene er preget av indirekte regler, som kan være problematisk for ungdommen med ASF, da de ofte følger regler svært nøye. Denne opptattheten av regler og om hva som er rett og galt, kan knyttes til elevgruppens omfattende forståelsesvansker (Martinsen, et al., 2016), som kan skape utfordringer for eleven til å gjøre seg forstått og å forstå andre. For først når elevene mestrer å sette seg inn i andres sinn, kan de danne vennskap, hvor vennskapet gjør eleven mindre sårbar (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Imidlertid, å tolke sosiale settinger er utfordrende for ungdom med ASF, som kan føre til at eleven opplever å være utrygg, utilpass og engstelig (Kaland, 2018; Martinsen et. al., 2016). Dette er opplevelser en vil unngå for å ivareta elevens utbytte. Ungdommene er dermed i større grad avhengig av at andre mennesker tyder elevens kroppslige gester og mimikk, samt er tydelige og presise i kommunikasjonen (Martinsen et. al., 2016; Romhus et. al., 2004). Imidlertid er dette forhold som kan være mer krevende i en tid hvor kommunikasjonen foregår digitalt og den fysiske kontakten begrenses.

I analysen går det frem at det kan være «nok» for ungdom med ASF å bare ha én eller to venner for å ikke være ensom. Et interessant funn, da det fra tidligere har vært en oppfatning om at elever med ASF ikke trenger venner, men tvert imot har en funnet at unge med ASF ofte er svært ensomme (White & Roberson-Nay, 2009). Det har vært krevende for lærere og foresatte i studien å høre og se på ungdommene som blir triste og lei seg av å ikke ha venner, og spesielt når de uttrykker et ønske om vennskap, men at de ikke mestrer det. Et begrenset

språk hos ungdom med ASF fører ofte til annerledes atferd enn andre jevnaldrende (Bakken, 2020), som påvirker det å ha et godt og gjensidig sosialt samspill (van Geel & Flaten, 2021). Flere elever med ASF har vansker med å etablere og vedlikeholde elev-elev-relasjoner, hvor noen har gjentatte mislykkede forsøk på å danne relasjoner bak seg, mens andre ikke har interesse for sosial interaksjon (Siegel, 2003). Ifølge Bandura (2000) vil et menneske legge lite ressurser i å forsøke å mestre noe når en tidligere har flere historier med opplevelser av nederlag. Derfor må læreren hjelpe elevene i arbeidet med å like hverandre (Spurkeland, 2011). For over tid kan ungdom med en annen type atferd enn jevnaldrende bli fremmedgjort i forhold til medelevene, og dermed trekkes mot andre ungdommer som er fremmedgjort på samme måten (Greene, 2014). Dette kan være uheldig, da elever har behov for anerkjennelse og å bli sett av sine medelever (Roffey, 2012). For å tilpasse for sosial deltakelse bør skolen i samarbeid med eleven og hjemmet, vurdere elevens sosiale interesse, sosiale ferdigheter samt ønske om å utvikle seg sosialt (Martinsen, et al., 2016). Og muligens svært nødvendig, når det er godt dokumentert at barn og unge som føler seg annerledes enn andre, opplever at de ikke passer inn eller føler på ensomhet, sjelden eller aldri forteller det til voksne (Gusfre, 2021).

Funnene viser ungdom med ASF blir sliten av støy og mange mennesker å forholde seg til i skolen. Denne elevgruppen kan fremstå med lite interesse for sosial kontakt når de opplever ubehag tilknyttet de sosiale situasjonene (Martinsen, et al., 2016). Ubegag kan opptre i ustrukturerte sosiale situasjoner som eleven møter i skolen, som koronatidens stadig endrede rammefaktorer bidrar til. Hvor eleven ikke alltid vet hva en skal gjøre eller hva de andre elevene holder på med (Martinsen, et al., 2016). På denne måten er det forståelig hvorfor ungdom med ASF kan oppleves som om de foretrekker å være alene (Greene, 2014). For øvrig har hjemmeskolen også minsket opplevelser av press (Nøkleby et. al., 2021), hvor elever har uttrykt at det var godt å slippe andres blikk på seg under hjemmeskolen (de Vibe, 2020). Dette kan også gjelde for elever med ASF, da denne elevgruppen kan oppleve ubegag når andres oppmerksomhet rettes direkte mot dem (Martinsen, et al., 2016). Derfor må læreren fokusere på fellesskapet og lærer-elev-relasjonen når en elev strever med å ta del i fellesskapet, da læreren er den som etablerer den sosiale atmosfæren i klassen (Farmer et. al., 2011). For elevene er stadig er på utkikk etter vennskap, godkjennelse og aksept, hvor lærer-elev-relasjoner og læringsmiljøet påvirker elev-elev-relasjonene (Spurkeland, 2011). Alt i alt, stilles det større krav om tilpasning av skolehverdagen for ungdom med ASF i koronatiden, hvor læreren har en betydningsfull rolle.

5.5 Oppsummering

Denne avhandlingen har utforsket lærere og foresattes opplevelser av skolehverdagen for ungdom med ASF i koronatiden. Hovedfunnene er at koronatiden har vært krevende for denne elevgruppen, med smittevernstiltak som gjennomgriper hverdagen, varierende opplæringstilbud, samt forekomst av nye rammefaktorer som påvirker elevenes relasjoner. I lys av Bjørndal & Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell, vet en at undervisningen er dynamisk, hvor koronatidens kontekstuelle rammer har påvirket det totale opplæringstilbudet elevene møter i skolen. Studien finner at koronatidens stadige skifter mellom gult og rødt nivå, uten struktur for når skiftene skjer, er krevende for elevene å forholde seg til. Det har blitt vanskeligere å føle seg trygg i skolen, som er uheldig, da trygghet også er en forutsetning for å danne vennskap. For ungdom med ASF, på bakgrunn av elevgruppens omfattende kjernevansker, er de avhengig av en skolehverdag med struktur og oversikt for å oppleve trygghet og forutsigbarhet. Koronatiden begrenser sosiale møter i skolen til kohorter og avgrensede områder, samt til hjemmeskole og mer bruk av digital kommunikasjon. Ettersom ungdom med ASF har vansker med kommunikasjon og sosiale settinger, og det er en nær sammenheng mellom det sosiale og faglige aspektet i skolen, går det frem at læringsutbyttet samt elevens sosiale omgang og trening, ikke ivaretas i lik stor grad i koronatiden som i tiden før. Dette er også forhold som stiller større krav til lærerens klasseledelse og kompetanse i møte med både eleven og de foresatte, som henger sammen med at digital kommunikasjon gjør de mer utfordrende å tolke signaler og tilpasse undervisningen til elevens behov. Det er krevende å planlegge og strukturere for en skolehverdag med oversikt i en tid med stadige nivåskifter, men det er ikke nok at lærerne innehar faglig kompetanse, en må også kunne ivareta eleven og hjemmet.

Studien har funnet at tilpasninger i koronatiden kan presentere at det kan ha vært en tidligere underbruk av mulige tilpasningsmuligheter for elevgruppen med ASF, da noen elever som tidligere ikke var del av fellesskapet deltar mer i den digitale hjemmeskolehverdagen enn ved det fysiske oppmøtet. Og når det også har vært vellykket med kortere skoledager og regulert timeplan, er spørsmålet om vi kan ha lært noe av tilpasningen og videre utnytte det også når koronatiden er over? Det handler om å tenke annerledes og ikke glemme hva erfaringene i koronatidens kontekst har gitt oss. Imidlertid må ressursaspektet også tas i betraktning og forstås som et mulig hinder, da manglende spesialundervisning og ikke nok lærere gjør det krevende å ivareta en tilstrekkelig læring og utvikling.

Videre må det erkjennes at det er skolehverdagen som skal tilpasses, og ikke eleven med ASF som skal tilpasse seg skolehverdagen. Studien har frem til nå utforsket tilpasningen av skolehverdagen for åtte ungdommer med ASF i koronatiden og prøvd å gjøre dette bildet mer forståelig. Den kunnskap kan en videre benytte som grunnlag for en funksjonell tilpasning i skolen. Imidlertid er det slik at selv om lærerne tilegner seg mer kunnskap og prøver å tilpasse skolehverdagen etter elevens forutsetninger og foresattes råd, samt gjeldende forskrifter, teorier og forskning, er det ingen garanti for at tilpasningene fungerer for alle med ASF, men sjansen for å lykkes er større. For øvrig er vi i en spesiell tid og nye forskningsresultater vil publiseres kontinuerlig i tiden fremover. Denne avhandlingen er mitt bidrag til å fryse tiden, hvor det jeg har funnet er unikt og kan være med på å gi et bidrag inn i skoledebatten.

5.5.1 Implikasjoner

Det at ungdommene ikke har uttalt seg *kan* være en svakhet i studien. Utvalget har fortalt mye om hvordan de opplever tilpasningen av skolehverdagen for ungdommene med ASF, men studien sier lite om hvordan ungdommene selv opplever disse fenomenene. Tross av deres stemmer kommer frem gjennom lærere og foresattes beskrivelser. I tillegg har ikke flere lærere, assistenter og skoleledelsen tilknyttet ungdommene, uttrykt seg. De kunne bidratt med andre opplevelser og skapt en mer nyansert fremstilling av skoleperspektivet. Forskerrollen kan også løftes frem som en mulig svakhet, da forskeren preges av å være utdannet lærer, som gir en viss nærhet til forskningsfeltet, hvor en kan bli blind på nyanser andre med distanse kunne tatt tak i (Thagaard, 2018). Dette er forhold som også kan være en fordel for studien. Gitt studiens rammer ble det vurderte at dybdekunnskap med utgangspunkt i lærer- og foresatteperspektivet ville belyse problemstillingen på best mulig måte, da med etiske hensyn til deltakelse av sårbare grupper i forskning. I tillegg har læreren overordnet ansvar for å tilpasse opplæringen, da i samarbeid med hjemmet. Utvalget har gitt ulike innfallsvinkler og opplevelser, men har et felles ønske om å tilpasse skolehverdag for sine ungdommer med ASF på best mulig måte. Den kunnskapen, og de erfaringene forskeren har til skolefeltet, har lagt grunnlag for den samlede forståelse som har gått frem i studien (Thagaard, 2018).

5.5.2 Veien videre

Veien videre for å belyse tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med ASF i koronatiden, kan være å inkludere ungdommenes og andre i skolens perspektiv. Det ville vært interessant å utforske elevenes opplevelser og hva de mener skal til for en tilstrekkelig god tilpasning av skolehverdagen. I tillegg kan opplevelsene til flere ansatte i skolen øke oppmerksomheten

rundt elevgruppens vansker. Det er også behov for å studere hva som er praksis på andre skoler utover studiens utvalg. Større studier, både kvalitative og kvantitative metoder, kan kartlegge tilpasningen på landsbasis. I tillegg ville en dokumentanalyse av IOP-er kunne økt forståelsen av fenomenet. Og hvordan vil en eventuell «korona-IOP» være utformet med de stadige uforutsigbare nivåskiftene? Omfanget av koronatiden bør også drøftes, da ingen vet hvor lenge koronatiden vil vare. Er stadige nivåskifter den nye hverdagen?

6. Litteraturliste

- Adamson, A., O'Hara, A., & Graham, C. (2006). *Impairment in sensory modulation in children with autistic spectrum disorder*. *British Journal in Occupational Therapy*, 69 (8), 357-364.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. *American Psychiatric Pub.*
- Aarnes, A. (2000). *Informasjonshefte om individuelle opplæringsplaner (IOP). For foreldre, elever, lærlinger og lære kandidater*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research* 1(3), 385-405.
- Attwood, T. (2004). *Cognitive behaviour therapy for children and adults with Asperger's syndrome*. *Behaviour Change*, 21, 147-162.
- Attwood, T. (2006). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T., & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien. NOVA Rapport 12/20*. Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet (10.1.21) fra <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, T. L. (2015). *Utviklingshemning og hverdagsvansker. Faktorer som påvirker psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakken, T. L. (2020). *Psykisk lidelse hos voksne personer med utviklingshemning (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, T. L., Helverschou, S. B., Eilertsen, D. E., Heggelund, T., Myrbakk, E., & Martinsen, H. (2010). Psychiatric disorders in adolescents and adults with autism and intellectual disability: A representative study in one county in Norway. *Journal of*

Research in Developmental Disabilities, 31(6), 1669-1677. Doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2010.04.009>.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs barnekonvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet (20.2.21) fra Barne- og familiedepartementet:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Barneombudets fagrapport 2017.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay in autism and theory of mind*. London: MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*.

Baumrind, D. (1976). *Nature and definition of informed consent in research involving deception*. Paper prepared for the National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, Department of Health, Education, and Welfare, Washington, D.C.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.

Bjåstad, J. F., Sagstad, U., & Iversen, G. (2016). Autismespektertilstander. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjerrum, H. N. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bogdashina, O. (2006). *Theory of mind and the triad of perspectives on autism and Asperger syndrom: A view from the bridge*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. I T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad, *Developing Inclusive Teacher Education*. New York: Routledge Falmer.
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2011). *Videnskapsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bru, E., Idsøe, C., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk hele i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods, 4th edition*. Oxford: Oxford University press.
- Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020, november). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools* 23(3), 209-222. Doi: 10.1177/1365480220958797.
- Covid-19-forskriften. (2020). *Forskrift om smitteverntiltak mv. ved koronautbruddet (covid-19-forskriften) (FOR-2020-03-27-470)*. Hentet (12.3.21) fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-03-27-470#KAPITTEL_5
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Davis, H. S. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- Dawson, G., & Watling, R. (2000). Interventions to facilitate auditory, visual, and motor integration in autism: A review of the evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 415-421.
- de Vibe, U. (2020). Skolen er best på skolen. *Utdanning nr. 14/4. desember 2020*, 38-39.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Hentet (2.11.20) fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum->

sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/

- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Ertesvåg, F. (2020, november). *Ofre for corona-skolen: 14.026 elever mistet undervisning de har krav på*. Hentet (9.5.21) fra VG: https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/566OAW/ofre-for-corona-skolen-14026-elever-mistet-undervisning-de-har-krav-paa?fbclid=IwAR0IYEJjX6jtVr1zOelMzrXxLU2cL6zB1nGEKhnwNgKj7ssdR93Uc8UG_V0
- Ertesvåg, F. (2021, mai). *Eksperter på barnehjernen: Ikke stress med å ta igjen tapt læring*. Hentet (9.5.21) fra VG: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/0K8PzJ/eksperter-paa-barnehjernen-ikke-stress-med-aa-ta-igjen-tapt-laering>
- Fangen, K. (2019). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256.
- Federici, R. A., & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020. Rapport 2020:13*. Oslo: NIFU.
- Festøy, A. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- FHI. (2020a, juni). *Litteratursøk*. Hentet (20.5.21) fra <https://www.fhi.no/div/bibliotek/litteratursok/>
- FHI. (2020b, juli). *Fakta om koronaviruset SARS-CoV-2 og sjukdommen covid-19*. Hentet (11.3.21) fra Folkehelseinstituttet: <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta-og-kunnskap-om-covid-19/fakta-om-koronavirus-coronavirus-2019-ncov/?term=&h=1>

- FIKS. (2020, august). *Digital dekning i Norges 100 største kommuner*. Hentet (3.1.21) fra FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen:
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/digital-dekning-i-norges-100-storste-kommuner/>
- Fjørtoft, S. O. (2020a, mai). *SINTEF Digital. Seks av ti lærere sier de har hatt daglig live undervisning med sine elever under korona*. Hentet (3.3.21) fra
<https://www.dagsavisen.no/oslo/nyheter/2020/05/13/seks-av-ti-laerere-sier-de-har-hatt-daglig-live-undervisning-med-sine-elevne-under-korona/>
- Fjørtoft, S. O. (2020b). *Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020*. Hentet (3.3.21) fra SINTEF: <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmliui/handle/11250/2676094>
- Fletcher-Watson, S., & Happé, F. (2019). *Autism: A New Introduction to Psychological Theory and Current Debate (2. utg.)*. London and New York: Routledge.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- FN-sambandet. (2020a, desember). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet (5.3.21) fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN-sambandet. (2020b, desember). *Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. Hentet (5.3.21) fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Frønes, I. (1979). *Et sted å være - et sted å lære. En bok om sosial læring og forebyggende miljøarbeid*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1568.
- Frith, U. (2012, November 1). Why we need cognitive explanations of autism. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Vol. 65 (2073-2092).
- Garrels, V. (2020, April). *Tre tips for å takle korona-hverdagen med barn med autisme eller utviklingshemming*. Hentet (3.9.20) fra: <https://blogg.forskning.no/en-spesialpedagogisk-blogg/tre-tips-for-a-takle-korona-hverdagen-med-barn-med-autisme-eller-utviklingshemming/1665992>
- Gilje, Ø., Thuen, F., & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskolen under korona-pandemien - hva forskningen kan fortelle. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere Nr. 3/2020*, 12-19.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28(2), 235-260.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Goldstein, H. (2000). Commentary: Interventions to Facilitate Auditory, Visual, and Motor Integration: "Show Me the Data". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(5), 423-425.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Studie of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Greene, R. W. (2014). *LOST AT SCHOOL. Why Our Kids with Behavioral Challenges Are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them*. New York: Scribner Book Company.
- Grunnloven. (2014). *Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Hentet (4.2.21) fra Lovdata: <https://grunnloven.lovdato.no>

- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). *"We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crises*. Hentet (6.1.21) fra TRIO-prosjektet: <http://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gusfre, K. S. (2021, februar). *Styrk barns rettigheter til å varsle*. Hentet (15.2.21) fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fns-barnekonvensjon-mobbelov-mobbing/styrk-barns-rettigheter-til-a-varsle/271489>
- Handal, S. (2020, desember 4). *Utslitte lærere og lærermangel: Hva gjør KS?* Hentet (5.12.20) fra Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/utslitte-larere-og-larermangel-hva-gjor-ks/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15 åringer fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Oslo: Norsk Folkehelseinstitutt.

- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Helsedirektoratet. (2020, mars). *Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19*. Hentet (15.4.21) fra Helsedirektoratet:
<https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-har-vedtatt-omfattende-tiltak-for-a-hindre-spredning-av-covid-19>
- Hem, K.-G., & Husum, T. L. (2008). Prevalens av autisme. I *SINTED Helse*. Sosial- og helsedirektoratet.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Science*, 358(1430), 281-289.
- Holterman, S. (2020a). Digital læring for lærerne. *Utdanning nr. 7/22. mai 2020*, 14-15.
- Holterman, S. (2020b). Tror på en bedre hverdag for hjemmebarna. *Utdanning nr. 7/22. mai 2020*, 10-13.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2013). Integration in Italian schools: Teachers' perception regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2013.802030.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Innstrand, A. G. (2020, mars). *Hvordan informere mennesker med utviklingshemming om koronaviruset*. Hentet (1.4.21) fra <https://psykologeninnstrand.no/hvordan-informere-mennesker-med-utviklingshemming-om-koronaviruset/>
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, H., & Juul, J. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Kaland, N. (1996). *Autisme og Aspergers syndrom- "Theory of mind", Kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaland, N. (2009). *Angst og affektive lidelser ved autismespektertilstander*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 45, 127-132.
- Kaland, N. (2018). *Autisme og Aldring i et utviklingsperspektiv. Hva vet vi om voksne og eldre med autismespekterdiagnose?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaland, N., Smith, L., & Mortensen, E. L. (2008). *Brief report: cognitive flexibility and focused attention in children and adolescents with Asperger syndrome or high functioning autism as measured on the computerized version of the Wisconsin Card Sorting Test*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38, 1161-1165.
- Kaale, A., & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K. A. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Kildahl, A. N. (2021, mars 31). *Autisme, korona og engstelse*. Hentet fra Fag og forskning. NevSom. Oslo Universitetssykehus: <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nevsom/autisme-korona-og-engstelse>
- Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2020a). *Befolkningsundersøkelse initiert og finansiert av Fafo*. Hentet (6.2.21) fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/P9JjRX/med-netflix-paa-timeplanen-marianne-takvam-kindt-og-jon-rogstad>
- Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2020b). *Med Netflix på timeplanen*. Hentet (6.2.21) fra Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/P9JjRX/med-netflix-paa-timeplanen-marianne-takvam-kindt-og-jon-rogstad>
- Klette, K., Sahlström, F., Blikstad-Balas, M., Luoto, J., Tanner, M., Tengberg, M., . . . Slotte, A. (2018). *Justice through participation: student engagement in Nordic classrooms*, *Education Inquiry*, 9(1), 57-77. Doi: <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428036>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Knudsen, A. K., & Mykletun, A. (2010). Det du trenger å vite om forekomst av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(4), 342-343.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring. (St. Meld. 30 (2003-2004))*. Hentet (5.2.21) fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020))*. Hentet (5.2.21) fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Midlertidig lov om tilpasninger i barnehageloven, opplæringslova og friskolelova for å avhjelpe konsekvenser av utbrudd av covid-19 (LOV-2020-05-26-52)*. Hentet (6.5.21) fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-05-26-52?q=skoler%20covid-19>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Informasjon om koronavirusutbruddet og barnehager, skoler og høyere utdanning*. Hentet (1.3.21) fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/barnehager-skoler-hoyskoler-og-universiteter-stenges-pa-grunn-av-koronaviruset/id2693333/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2011). Selvbilde og selvregulering som sentrale utviklingsprosesser i barneskolealder. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik, *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 157-177). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund, *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383, 896-910. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1).
- Lamache, I., Endresen, A. M., Gjesti, E., & Hurlen-Skau, K. (2009). *Utfordrende atferd hos mennesker med autismspekterforstyrrelser. Forstå-Forebygge-Erstatte*. Oslo: Nordvoll skole og autismsenter, SPISS forlag.

- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis. Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- MacNeil, B. M., Lopes, V. A., & Minnes, P. M. (2009). *Anxiety in children and adolescents with Autism Spectrum Disorders*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 1-21.
- Martinsen, H., & Siverts, B. E. (1990). *Tegntrening og kommunikasjon: Opplæring av autister og andre språkvake mennesker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2016). Autisme - en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Capelen Damm Akademisk.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., & von Tetzchner, S. (2006). *Barn og ungdommer med asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Nøkleby, H., Berg, R. C., Muller, A. E., & Ames, H. A. (2021). *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Nes, R. B., & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. Folkehelseinstituttet. Rapport 2011: 2, (s. 11).

- Næss, K.-A. B. (2020). *Sårbare elever i et sårbart system*. Hentet (2.2.21) fra UiO. Institutt for spesialpedagogikk: <https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/Specialundervisning-sarbare-elever-i-et-sarbart-system.html>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør - fokus på elevenes læring og utvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2020). *Skole er best på skolen*. Hentet (3.5.21) fra Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/skole-er-best-pa-skolen/>
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Kostøl, A. K., & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene (Vol. nr. 3-2009)*. Elverum: Høgskolen.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanse og barners læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- NOU 1989: 17. (1989). *Tjenestetilbud til autister*. Oslo: Sosialdepartementet.
- NOU 1995: 18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring - "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

- Ogden, T. (2016). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2013). *Adolescent mental health: Prevention and intervention*. Routledge.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet (1.11.20) fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ornitz, E. M., Guthrie, D., & Farley, A. H. (1977). The early development of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 7(3), 207-229.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Regjeringen.no. (2020-2021). *Tidslinje: myndighetenes håndtering av koronasituasjonen*. Hentet (10.5.21) fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/tidslinje-koronaviruset/id2692402/>
- Reite, G. N. (2017). Ungdomsskuleelevar med spesialundervisning og deira relasjon til læraren. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A., Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Dalland, C. (2020, mai). *Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren*. Hentet (4.2.21) fra UiO: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning: <https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hjemmeskole-under-korona-de-minste-elevne-hadde-m.html>
- Roffey, S. (2012). *Positive læringsrealiteter i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ryhl, C. (2019). *Inklusion af børn og unge med autisme*. København: Hans Riez Forlag.

- Sandvik, L. V., Sommervold, O. A., Angvik, S. A., Smith, K., Strømme, A., & Svendsen, B. (2020). *Opplevelser av undervisning og vurdering i videregående skole under Covid-19s hjemmeskole*. Trondheim: NTNU.
- Sørli, K. (2011). Tilknytningsteori som forståelsesmodell i skolen: Trygg nok til å lære. *Psykologi i kommunen*, (5), 23-31.
- Shivers, C. M., McGregor, C., & Hough, A. (2019). Self-reported Stress among adolescent siblings of individuals with autism specter disorder and Down syndrome. *Autism*, 2019, 23(1), 112-122. Doi: 10.1177/1362361317722432.
- Siegel, B. (2003). *Helping children with autism learn: treatment approaches for parents and professionals*. Oxford: Oxford University Press.
- Skafle, I., & Nordahl-Hansen, A. (2020). Å tilrettelegge for ensomhet. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Nr. 2/2020.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slettebø, D., & Storm-Mathisen, A. (2020). *Digitalt koronaliv 2020: Norske husstanders digitale håndtering av koronapandemien. SIFO rapport 7-2020*. Oslo: OsloMet.
- Smile, S. C. (2020). *Supporting children with autism spectrum disorder in the face of the COVID-19 pandemic*. Ottawa: Joule Inc.
- Solheim, O. J., & Gabrielsen, E. (2017). *Er det sammenheng mellom skolemiljø og elevenes leseferdigheter?* Doi: <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-8>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SSB. (2020, desember). *Elevar i grunnskolen*. Hentet (6.1.21) fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utgrs>
- Stangvik, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Strand, M. G. (2020, august). *Vi vet ikke hvor stort problemet med skolefravær egentlig er, sier skolefrosker*. Hentet (5.5.21) fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partnerskole-og-utdanning/vi-vet-ikke-hvor-stort-problemet-med-skolefravaer-egentlig-er-sier-skoleforsker/1714793>
- Strand, M. G. (2021, mai). *Slik får skolevegrere lyst til å komme tilbake til skolen*. Hentet (5.5.21) fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-psykologi/slik-far-skolevegrere-lyst-til-a-komme-tilbake-til-skolen/1848531>
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A. S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., . . . Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskriften Den Norske Legeforening*. Doi: 10.4045/tidsskr.18.0960.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1031-1039.
- Tellevik, J. M., Martinsen, H., Nærland, T., & Tetzchner, S. V. (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger-syndrom. I H. Martinsen, & S. V. Tetzchner, *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, F., & Gilje, Ø. (2020, november). *Hva har vi lært om hjemmeskolen?* Hentet (6.12.20) fra FIKS: https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hva-har-vi-lert-om-hjemmeskolen.html?fbclid=IwAR1Xq-I5Dpp1DtA4fbTQC0LG67F2xLMF3KHUQByITT5cuS1_2Nx1DD18V0

- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 103-114.
- UiO. (u.d.). *Nettskjema*. Hentet (4.2.21) fra Tjenester og verktøy:
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- UiO. (u.d.). *Nettskjema-diktafon-appen*. Hentet (4.2.21) fra Tjenester og verktøy:
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework of Action on Special Need Education. World Conference on Special Needs Education: Acces and Quality. Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO. Hentet (6.5.21) fra
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, juni). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del - verdi og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet (7.1.21) fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, desember). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2020-21*. Hentet (8.2.21) fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-om-grunnskolen-skolearet-202021/fakta-om-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, august). *Konsekvenser av smitteverntiltakene i grunnskoler, våren 2020*. Hentet (7.2.21) fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/kartlegging-konsekvenser-av-smitteverntiltakene-i-grunnskoler-varen-2020/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Grunnskolens Informasjonssystem*. Hentet (6.1.21) fra Utdanningsdirektoratet:
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/8/collection/86/unit/1/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020e, november). *Informasjon om koronatiltak i skolen*. Hentet (6.1.21) fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/skole-korona/#153129>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, mars). *Veileder om smittevern for ungdomsskole og videregående skole under covid-19 utbruddet 2020*. Hentet (5.3.21) fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/ungdomsskole-vgo/smitteforebyggende-tiltak/#nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmoell>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, februar). *Informasjon om midlertidig regelverk for grunnopplæringen om covid-19*. Hentet (3.3.21) fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/midlertidig-regelverk-for-utdanningssektoren-covid-19/?depth=0&print=1#1.-innledning>
- van Geel, R., & Flaten, K. (2021, februar). Når søsken har autismespekterforstyrrelser. *Psykologi i kommunen 5/2020*.
- von Tetzchner, S., Hoftun, M., Martinsen, H., Nærland, T., & Steindal, K. (2007). Figurativt språk. I H. Martinsen, v, & S. von Tetzchner (Red.), *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Walker, J. T. (2009). Authoritative Classroom Mangament: How Control and Nurturance Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129. Doi: 10.1080/00405840902776392.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child decelopment*, 83(3), 877-895.

- Webster-Stratton, C. (2006). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wenzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 131-142.
- Westergård, E. (2015). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- White, S. W., & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, Social Deficits, and Loneliness in Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *39*(7), 1006-1013. Doi: 10.1007/s10803-009-0713-8.
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). *Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders*. *Clinical Psychology Review*, *29*, 216-229.
- Winter-Messiers, M. A. (2007). *From tarantulas to toilet brushes: understanding the special interest areas of children and youth with Asperger Syndrome*. *Remedial and Special Education*, *28*, 140-152.
- Wood, J. J., Drahota, A., Sze, K., Har, K., Chiu, A., & Langer, D. A. (2009). *Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders; a randomized, controlled trial*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*, 224-234.
- World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Diagnostic criteria for research*. Geneva: Author.
- World Health Organization. (2018). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics 2018*. Hentet fra <https://icd.who.int>
- Ytterhus, B., & Tøssebro, J. (2006). *En skole for alle?: en studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole. Rapport 58*. Trondheim: NTNU.

Øzerk, M., & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

Innholdsfortegnelse for vedlegg

7. Vedlegg	
7.1 <i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	
7.1.1 Spørsmål til lærere om deres ungdomsskoleelev med ASF og koronatiden.....	
7.1.2 Spørsmål til foresatte om deres ungdom med ASF og koronatiden.....	
7.2 <i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	
7.2.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere.....	
7.2.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte	
7.3 <i>Vedlegg 3: Svaret fra Personverntjenesten NSD</i>	

7. Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

7.1.1 Spørsmål til lærere om deres ungdomsskoleelev med ASF og koronatiden

1. Kan du fortelle litt om deg selv, og din rolle i møte med eleven?
 - Hvor henter du din kunnskap om ASF, og om ungdommen?
2. Kan du fortelle litt om eleven?
 - Faglige- og sosiale utfordringer
 - Trivsel
 - Vennskap
3. Hva består opplæringstilbudet av?
 - Vedtak om spesialundervisning
 - o Er IOP-en oppdatert i koronatiden?
 - Organisering av opplæring
 - Hvem har timer med eleven?
4. Hva opplever du som avgjørende tilpasning for eleven?
5. Opplever du at de foresatte har påvirkning på skolesituasjonen?
6. Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet før koronatiden?
 - Hvordan og hvor ofte hadde dere kontakt?
 - Hva har kontakten handlet om?
 - o Skolearbeid
 - o Skolenekt
 - o Faglige- og sosiale utfordringer
7. Hvordan opplever du elevens skolehverdag i koronatiden?
 - Endring i fravær?
 - Angstproblematikk - Redd for smitte? Tvangstanker?
8. Hvilken tilpasning har eleven hatt i koronatiden?
 - Kan du gi noen eksempler på det du opplever som avgjørende og/eller ikke fungerende tilpasning for eleven i koronatiden?
 - Digital undervisning eller fysisk oppmøte?
 - Har skolens ressurser satt noen begrensninger?
9. Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet i koronatiden?
 - Hvordan og hvor ofte har dere hatt kontakt med hjemmet?

- Hva har kontakten handlet om?
 - o Skolearbeid
 - o Skolenekt
 - o Faglige- og sosiale utfordringer
- Opplever du at de foresatte hatt påvirkning på elevens skolesituasjon?
- Hva skal til for å få et optimalt samarbeid med hjemmet i koronatiden?

10. Hvordan opplever du at eleven har blitt påvirket av koronatiden?

11. Er det noe mer du vil formidle om temaet?

7.1.2 Spørsmål til foresatte om deres ungdom med ASF og koronatiden

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
2. Kan du fortelle litt om ungdommen din?
 - Faglige- og sosiale utfordringer
 - Trivsel
 - Vennskap
3. Hva består opplæringstilbudet til ungdommen av?
 - Vedtak om spesialundervisning
 - o Er IOP-en oppdatert i koronatiden?
 - Organisering av opplæringen
 - Hvem har timer med eleven?
4. Hva opplever du som avgjørende tilpasning for ungdommen uavhengig koronatiden?
 - i. Opplever du at du å ha påvirkning på skolesituasjonen?
5. Hvordan opplever du samarbeidet med skolen før koronatiden?
 - Hvordan og hvor ofte hadde dere kontakt tidligere?
 - Hva har kontakten handlet om?
 - o Skolearbeid
 - o Skolenekt
 - o Faglige- og sosiale utfordringer
6. Hvordan opplever du ungdommens skolehverdag i koronatiden?
 - Endring i fravær?
 - Angstproblematikk - Redd for smitte? Tvangstanker?
7. Hvilken tilpasning har ungdommen hatt i koronatiden?

- Kan du gi noen eksempler på det du opplever som avgjørende og/eller ikke fungerende tilpasning for eleven i koronatiden?
 - Har ungdommen hatt digital undervisning eller fysisk oppmøte? Eller en kombinasjon?
 - Opplever du at skolens ressurser har satt noen begrensninger?
8. Hvordan opplever du samarbeidet med skolen i koronatiden?
- Hvordan og hvor ofte har dere hatt kontakt med hjemmet?
 - Hva har kontakten handlet om?
 - o Skolearbeid
 - o Skolenekt
 - o Faglige- og sosiale utfordringer
 - Opplever du påvirkning på ungdommens skolesituasjon?
 - Hva skal til for å få et optimalt samarbeid med skolen i koronatiden?
9. Opplever du at ungdommen har blitt påvirket av koronatiden, og hvordan?
10. Er det noe mer du vil formidle om temaet?

7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

7.2.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærere

Ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan lærere og foresatte opplever tilpasningen av ungdomsskolehverdagen for elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) i koronatiden. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet har som formål å undersøke koronapandemiens påvirkning på elevenes skolehverdag, noe som må ha påvirket elevene på en eller annen måte. Per dags dato finnes det lite forskning innenfor temaet, og da spesielt på elever i norsk skole, samt ASF. Grunnet dette vil jeg rette fokuset mot elever med ASF, hvor problemstillingen lyder som følger:

«Hvordan opplever lærere og foresatte tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden?»

Jeg håper dette prosjektet vil kunne styrke min kompetanse som spesialpedagog og lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir gjennomført av masterstudent Inga Lade Gjørvad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta i studien da du oppfyller de kriteriene satt for ene utvalget, samt har du vist interesse i å delta i prosjektet. Det er lagt vekt på at deltakerne i utvalget skal være lærere til elever med autismespekterforstyrrelser på ungdomstrinnet, som i tillegg har hatt tilknytning til elevene i løpet av koronapandemien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen i denne studien vil være i form av individuelle- eller gruppeintervjuer, da flere lærere tilknyttet en og samme elev kan delta i gruppeintervjuer. Det er vanskelig å anslå nøyaktig varighet på intervjuet på forhånd, men det vil trolig vare rundt én time. Det vil bli

brukt lydopptaker for å få med alle nyansene i intervjuet, med utgangspunkt i en intervjuguide om dine opplevelser. Intervjuet blir transkribert umiddelbart i etterkant og lydfilen vil bli slettet. Alle data vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ansvarlig student og veileder vil ha tilgang ved Høgskulen i Volda.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene gjennom lydopptaket blir f.eks. navnet og kontaktopplysningene dine erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I tillegg vil datamaterialet bli lagret på forskningsserver ved Høgskulen i Volda.
- Masterstudent Inga Lade Gjørvad skal samle inn, bearbeide og lagre data. I tillegg vil veileder ha tilgang på data (Anne-Kari Remøy).

Deltakerne vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Etter prosjektets slutt vil alle data være anonymisert og lydfiler slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra 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:

- Inga Lade Gjørvad (ingalgj@stud.hivolda.no) ved Høgskulen i Volda. Veileder Anne-Kari Remøy (anne-kari.remoy@hivolda.no).
- Vårt personvernombud: personvernombod@hivolda.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring – lærere

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, med forbehold om at foresatte/elever over 15 år samtykker til at taushetsplikten om eleven kan oppheves

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2021.

(Dato og signatur fra prosjektdeltaker)

7.2.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

Ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan lærere og foresatte opplever tilpasningen av ungdomsskolehverdagen for elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) i koronatiden. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet har som formål å undersøke koronapandemiens påvirkning på elevenes skolehverdag, noe som må ha påvirket elevene på en eller annen måte. Per dags dato finnes det lite forskning innenfor temaet, og da spesielt på elever i norsk skole, samt ASF. Grunnet dette vil jeg rette fokuset mot elever med ASF, hvor problemstillingen lyder som følger:

«Hvordan opplever lærere og foresatte tilpasningen av skolehverdagen for ungdom med autismespekterforstyrrelser i koronatiden?»

Jeg håper dette prosjektet vil kunne styrke min kompetanse som spesialpedagog og lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir gjennomført av masterstudent Inga Lade Gjørvad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta i studien da du oppfyller de kriteriene satt for ene utvalget, samt har du vist interesse i å delta i prosjektet. Det er lagt vekt på at deltakerne i utvalget skal være foresatte til elever med autismespekterforstyrrelser på ungdomstrinnet, som i tillegg har hatt tilknytning til eleven i løpet av koronapandemien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen i denne studien vil være i form av individuelle- eller gruppeintervjuer, da foresatte til samme barn kan delta sammen om de ønsker det. Det er vanskelig å anslå nøyaktig varighet på intervjuet på forhånd, men det vil trolig vare rundt én time. Det vil bli brukt lydopptaker for å få med alle nyansene i intervjuet, med utgangspunkt i en intervjuguide

om dine opplevelser. Intervjuet blir transkribert umiddelbart i etterkant og lydfilen vil bli slettet. Alle data vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ansvarlig student og veileder vil ha tilgang ved Høgskulen i Volda.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene gjennom lydopptaket blir f.eks. navnet og kontaktopplysningene dine erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I tillegg vil datamaterialet bli lagret på forskningsserver ved Høgskulen i Volda.
- Masterstudent Inga Lade Gjørvad skal samle inn, bearbeide og lagre data. I tillegg vil veileder ha tilgang på data (Anne-Kari Remøy).

Deltakerne vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Etter prosjektets slutt vil alle data være anonymisert og lydfiler slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra 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:

- Inga Lade Gjørvad (ingalgj@stud.hivolda.no) ved Høgskulen i Volda. Veileder Anne-Kari Remøy (anne-kari.remoy@hivolda.no).
- Vårt personvernombud: personvernombod@hivolda.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring – foresatte

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ungdom med autismspekterforstyrrelser i koronatiden*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at personopplysninger om barnet mitt kan benyttes i prosjektet
- at lærernes taushetsplikt om eleven kan oppheves
- at eventuelle barn under 15 år, som det skal gis sensitive opplysninger om, er informert om deltakelsen i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2021.

(Dato og signatur fra prosjektdeltaker)

Samtykkeerklæring – barn over 15 år

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ungdom med autismspekterforstyrrelser i koronatiden*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mine lærere og foresatte kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2021.

(Dato og signatur fra barnet til prosjektdeltaker)

7.3 Vedlegg 3: Svaret fra Personverntjenesten NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 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 er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav 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: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

NSD har vurdert endringen registrert 21.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)