

Masteroppgave

# Elever med Asperger syndrom og livsmestring i skolen

En kvalitativ studie om lærerens arbeid med livsmestring for elever med Asperger syndrom.

Ann Helen Rekdal Godheim

Masterstudium i Undervisning og læring  
Spesialisering i spesialpedagogikk – 45 stp.  
2021

Tall ord: 30 210



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Abstract

This study revolves around the work with life skills for pupils with Asperger syndrome. Life skills is a new theme in school and should apply to all pupils, but the guidelines that are given do not say much about how the school or the teachers should work with this theme. It does not say anything either about children with special needs and how to take care of them in this work. The research question in this study has been:

*How do teachers work with the theme life skills for pupils with Asperger syndrome in primary school?*

I have used the following research question to further investigate the issue:

*How do teachers work with thoughts, feelings and relations for pupils with Asperger syndrome?*

The method used to answer the research question is a qualitative method, with focus group interviews. The focus group interviews were conducted using vignettes, which means that the informants got a fictitious history to discuss, and share experiences and opinions about.

The theoretical framework for this study is mainly taken from the theoretical constructs of life skills and Asperger syndrome, and also government documents. Since the study looks at thoughts, feelings and relations within life skills, it became natural to center the theory around these themes. Teachers work is an important part of this study, and the theory and research question has been seen in the context of the Norwegian school's goal of having an inclusive school.

The data material in the study consists of two focus group interviews, with four informants in each focus group. The results from the data material is divided into four categories. The first result is *relations* and the meaning relations to the teacher and peers have for the pupils. The second result covers thoughts and feelings, and how to work with these themes. The third is about how teachers *arrange* the teaching for the pupils. The last result is the teachers competence and what meaning that has for pupils learning outcomes and knowledge development.

The results and discussion in this study gives an insight in how to work with life skills in school and which challenges this work can have for pupils with Asperger syndrome. It opens for further research that can give more knowledge about the theme.

## Sammendrag

Denne studien handler om arbeid med livsmestring for elever med Asperger syndrom.

Livsmestring er et nytt tema i skolen og skal gjelde for alle elever, men i føringene som blir gitt står det lite om hvordan skolen og lærerne skal jobbe med temaet. Det står heller ikke noe om barn med særskilte behov og hvordan ivareta de i dette arbeidet.

Problemstillingen i denne studien har vært:

*«Hvordan arbeider lærere med temaet livsmestring for elever med Asperger syndrom i barneskolen?»*

I tillegg har jeg benyttet meg av følgende forskningsspørsmål for å ytterligere belyse problemstillingen:

*- Hvordan arbeider lærerne med tanker, følelser og relasjoner for elever med Asperger syndrom?*

Metoden som ble brukt for å svare på problemstillingen er en kvalitativ metode, med fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju ble gjennomført ved bruk av vignetter, som vil si at informantene fikk en fiktiv, praksisnær historie som de skulle diskutere rundt og dele erfaringer og meninger.

Det teoretiske rammeverket for studien er hovedsakelig hentet fra de teoretiske begrepene livsmestring og Asperger syndrom, samt ulike styringsdokumenter. Siden oppgaven tar for seg tanker, følelser og relasjoner innenfor livsmestring, ble det naturlig å legge opp teorien deretter. Lærerens arbeid er en viktig del av oppgaven, og teorien og problemstillingen er sett i sammenheng med skolens mål om å ha en inkluderende fellesskole.

Datamaterialet i denne studien er satt sammen av to fokusgruppeintervju, med fire informanter i hver fokusgruppe. Funnene fra datamaterialet er delt i fire hovedkategorier. Det første funnet handler om *relasjoner* og hvilken betydning relasjonen til læreren og medelever har. Det andre funnet handler om *tanke og følelser*, og hvordan det blir arbeidet med disse temaene. Det tredje funnet handler om *tilretteleggingen* lærerne må gjøre i undervisningen for elevene. Det siste funnet handler om *kompetansen* til lærerne og hvilken betydning det har for elevenes læringsutbytte og utvikling av kunnskap.

Resultatene og drøftingen i denne studien gir et innblikk i hvordan det går an å arbeide med livsmestring i skolen og hvilke utfordringer arbeidet kan ha for elever med Asperger syndrom. Det åpner også opp for videre forskning som kan gi mer kunnskap om denne tematikken.

## Forord

Da var tiden kommet for å avslutte arbeidet med denne studien. Det har vært en lang prosess, samtidig som det har vært lærerikt, motiverende, frustrerende og intenst. Dette arbeidet har fått frem alle mulige følelser i meg, og det skal bli godt å tre ut av den såkalte masterboblen nå.

I denne prosessen har jeg fått god hjelp og støtte, og det er flere som fortjener en stor takk. Jeg vil takke arbeidsplasen min som har tilrettelagt og vært løsningsorienterte, slik at jeg har kunne fullført denne studien og fått levere oppgaven i tide.

Jeg må takke venner og familie som har støtte meg gjennom hele prosessen, og gitt meg motiverende og oppmuntrende ord. Jeg ønsker å takke min kjære mamma, Ellen, som alltid stiller opp. Selv på mitt 19 år med skolegang stiller hun opp for å lese korrektur og gir motiverende ord. Min samboer Thomas, fortjener også en stor takk for å ha holdt ut dette året med meg. Det har vært en følelsesmessig berg- og dalbane, men dine oppmuntrende og motiverende ord har holdt meg gående. En ekstra takk for at du også har lest korrektur og hjulpet meg med skriving på engelsk.

Denne oppgaven hadde ikke vært den samme uten min veileder – Anne-Kari Remøy. Gjennom samtaler, epostutvekslinger og veiledningstimer har hun støtte og utfordret meg, og kommet med mange gode tips og råd. Hun har vært med på å gjøre både meg og oppgaven bedre, og vært en god støtte for å komme seg gjennom denne prosessen.

Til slutt vil jeg rette den største takken til informantene mine som har stilt opp til fokusgruppeintervju. De har delt erfaringene og meningene sine med meg, og denne masteroppgaven hadde ikke vært det samme uten dem.

Nå er det på tide å få kjøkkenbordet og fritiden min tilbake.

Ålesund, 31.05.21

Ann Helen Rekdal Godheim

## Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.2.1 Forskningsspørsmål .....	2
1.3 Begrepsavklaring .....	2
1.3.1 Livsmestring .....	2
1.3.2 Lærer .....	3
1.3.3 Kontaktlærer .....	3
1.3.4 Spesialpedagog .....	3
1.3.5 Asperger syndrom.....	3
1.3.6 Relasjoner .....	3
1.4 Avgrensing av oppgaven .....	4
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	5
2.0 Kunnskapsgrunnlag.....	6
2.1 Opplæringen .....	6
2.2 Hva er livsmestring?.....	7
2.3 Lærerens arbeid .....	9
2.3.2 Lærer – elev – relasjon.....	12
2.3.3 Elev – elev – relasjon.....	14
2.4 Inkludering.....	14
2.5 Tilpasset opplæring.....	17
2.5.1 Spesialundervisning .....	18
2.6 Autismespekterforstyrrelser.....	20
2.7 Asperger syndrom (AS).....	22
2.7.1 Språk – og kommunikasjon .....	23
2.7.2 Relasjoner til andre mennesker .....	23
2.7.3 Reaksjoner på omgivelsene.....	24
3.0 Metode.....	26
3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	26
3.1.1 Fenomenologi .....	26
3.1.2 Hermeneutikk.....	27
3.2 Kvalitativ metode .....	27
3.3 Fokusgruppeintervju .....	28
3.3.1 Utvalg.....	29

3.3.2 Intervjuprosessen .....	31
3.4 Vignett .....	32
3.4.1 Utforming av vignetter.....	33
3.4.2 Presentasjon av vignetter .....	34
3.5 Reliabilitet og validitet .....	35
3.5.1 Validitet.....	35
3.5.2 Reliabilitet.....	36
3.6 Forskningsetiske vurderinger .....	37
3.7 Analyse .....	38
4.0 Presentasjon av funn.....	40
4.1 Livsmestring .....	40
4.1.1 Kurs.....	41
4.2 Tanker og følelser .....	41
4.2.1 Hva føler jeg nå? .....	43
4.3 Organisering .....	46
4.3.1 Vi må ha litt realisme .....	47
4.4 Relasjoner .....	48
4.4.1 Relasjon til læreren .....	49
4.4.2 Relasjon til jevnaldrende.....	50
4.5.1 Trenger de venner?.....	51
5.0 Drøfting .....	54
5.1 Betydningen av relasjoner .....	54
5.1.1 Relasjonen til læreren .....	55
5.1.2 Relasjonen med jevnaldrende .....	56
5.2 Tanker og følelser .....	59
5.3 Tilrettelegging .....	61
5.4 Kompetanse .....	65
6.0 Avslutning .....	70
6.1 Veien videre.....	71
7.0 Kilder.....	73
Vedlegg .....	82
Vedlegg 1 – Godkjenning av NSD .....	i
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykkeskjema .....	iv
Vedlegg 3 – Vignetter.....	vii

## 1.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg legge frem bakgrunnen og formålet med valg av problemstilling. Jeg vil videre ta for meg en avgrensning av oppgaven og begrepsavklaringer, og avslutte med å presentere oppgavens oppbygging.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Asperger syndrom (AS) er en diagnose jeg har erfaring med både privat og i jobbsammenheng, og har gjort at jeg har fått et stort engasjement for disse barna. Siden temaet livsmestring skal gjelde for alle elever, gjorde det meg nysgjerrig på hvordan det arbeidet blir utført i praksis for elever med Asperger syndrom som kan ha vansker med områder som tanker, følelser og relasjoner (López-Pérez, Ambrona & Gummerum, 2018, s. 276; Santosti & Powell-Smith, 2006, s. 43).

Mellom ett av 564 barn i alderen 1 til 5 år, og ett av 241 barn i aldrene 6-16 år, i Norge har barneautisme eller Asperger syndrom (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Asperger syndrom ligger under autismespekteret og er en diagnose som kan knyttes opp mot blant annet vansker med sosiale ferdigheter (Helveschou, Hjelle, Nærland, & Steindal, 2007, s. 227). Lærere har ofte ansvar for noen fag eller grupper, og det må derfor ruleres på hvem som er i de ulike fagene. Fravær blant de voksne er en faktor som er vanskelig og styre, men er med på å endre en skoledag og gjøre den uoversiktlig. I løpet av en skoledag er det mange ting som kan endre seg. Det kan være faget som egentlig var tenkt blir kanskje endret, fint vær gjør at det ble en utetime, sykt barn gjorde at læreren måtte hjem, brannalarmen gikk eller det ble dobbelbooking av et rom. Alle disse faktorene som for noen kan virke små og ubetydelige, kan for andre være avgjørende for hvordan dagen blir. Det kan se ut til at skoledagene har blitt mindre oversiktlige, med flere bytter av arbeidsmåte, skifte av lærere i ulike fag og de er et større krav til fleksibilitet (Bru, 2011, ss. 31-32). Det er forventet at lærerne legger opp undervisning med varierende metoder og sosial læring står sterkt. Det forventes at elevene lærer seg til å kunne sette seg inn i hva andre tenker og føler, og kunne samarbeide med andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

1. september 2017 ble overordnet del i den nye læreplanen fastsatt etter beslutning fattet av Kongen i statsråd. Overordnet del gjelder for all grunnopplæring i Norge, og de verdier og prinsipper som finnes i overordnet del skal i løpet av skoleåret 2020/2021 gradvis innføres. Et av de tverrfaglige temaene i det nye læreplanverket heter folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Folkehelse og livsmestring bygger på

kompetanseheving av elevene for å fremme god psykisk og fysisk helse, og mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Et av de aktuelle områdene innenfor dette temaet er «... å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Innføring av livsmestring i skolen har reist mange spørsmål og skapt debatter blant fagfolk innenfor ulike retninger. Madsen (2020, ss. 7-8) stiller spørsmål ved om det er skolens oppgave å arbeide med livsmestring, og om lærerene har kompetansen som trengs for å arbeide med emnet. Videre stiller han spørsmål ved om livet lar seg mestre og om denne mestringen kan læres bort.

## 1.2 Problemstilling

Uansett hvilke meninger det måtte være om livsmestring i skolen, er det vedtatt og vi må forholde oss til det. Siden det ikke er en tydelig aktivitetsplan som skolene kan bruke, så vil praksisen for arbeidet med livsmestring være ganske variert. Det området jeg vil ta utgangspunkt i når jeg videre i studien skal forske på livsmestring og Asperger syndrom er «... å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Problemstillingen blir formulert på følgende måte:

*«Hvordan arbeider lærere med temaet livsmestring for elever med Asperger syndrom i barneskolen?»*

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

For å finne svar på problemstillingen har jeg utformet ett forskningsspørsmål som ytterligere belyser problemstillingens tema.

*- Hvordan arbeider lærerne med tanker, følelser og relasjoner for elever med Asperger syndrom?*

## 1.3 Begrepsavklaring

### 1.3.1 Livsmestring

I denne oppgaven bruker jeg forklaringen om livsmestring hentet fra overordnet del i den nye læreplanen. I overordnet del står det at livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal hjelpe elevene til å lære å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).



### 1.3.2 Lærer

Jeg har valgt å bruke begrepet lærer i problemstillingen min, som en felles benevnelse for både kontaktlærer og spesialpedagog for å gi en bedre flyt i problemstillingen.

### 1.3.3 Kontaktlærer

I Opplæringsloven (1998, § 8-2) står det at en kontaktlærer er en lærer som har et særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder klassen og de elevene som er der, blant annet kontakt med hjemmet.

### 1.3.4 Spesialpedagog

Tittelen spesialpedagog krever ingen autorisasjon og det er ikke en beskyttet tittel, den blir derfor brukt på ulike måter. Siden det ikke er noen klare kriterier for utdanning eller yrkeserfaring, kan man kalle seg spesialpedagog uten å ha formell spesialpedagogisk kompetanse (Mjøs, Lied, & Flaten, 2020, s. 21). Jeg har brukt tittelen spesialpedagog for de lærerne som jobber med spesialundervisning, uavhengig av utdanning. Ut fra utdanning er det bare en av informantene som har master i spesialpedagogikk. Utdanningen til informantene er lagt frem i punkt 3.3.1.

### 1.3.5 Asperger syndrom

I denne oppgaven bruker jeg Faridi & Khosrowabadi (2017, s. 349) sin beskrivelse av Asperger syndrom, med støtte fra ICD-11 (World Health Organization, 2020). Asperger syndrom er definert som et nevrobiologisk syndrom som forårsaker mangler i sosiale ferdigheter, som vanskeligheter med kommunikasjon og endring av rutiner.

### 1.3.6 Relasjoner

En relasjon er definert som et forhold mellom to parter over tid. Gjennom kommunikasjon og samspill vil partene bli kjent med og utvikle forventninger til hverandre (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52).

De relasjonene som er viktigst i denne studien er *elev – elev – relasjoner* og *lærer – elev – relasjoner*.

*Lærer – elev – relasjon* kan beskrives som en vertikal relasjon. Det vil si at den ene parten har mer makt og kunnskap enn den andre, og den andre parten vil søke mot den med mer kunnskap. I denne sammenheng vil læreren være den parten med mer makt og kunnskap, og eleven vil være den parten som søker mot læreren (Hartup, 1989, s. 120). Det vil derfor bli lærerens arbeid å skape en god relasjon med eleven (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52).

*Elev – elev – relasjon* kan beskrives som en horisontal relasjon (Hartup, 1989, s. 120) Her handler det om et gjensidig samspill mellom elevene (Røys, Gjørund, & Huseby, 2007, ss. 18-22), og begge har like mye makt og kunnskap.

#### 1.4 Avgrensing av oppgaven

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er stort og omhandler mange områder. Jeg har valgt å bruke temaet livsmestring siden det er et område som har fått mye oppmerksomhet i media og skaper mange meninger og spørsmål. Det er et tema som skolen er pålagt å jobbe med gjennom fagfornyelsen, men de står fritt til å velge hvordan de ønsker å jobbe med dette temaet. Et av områdene innenfor folkehelse og livsmestring, går ut på å kunne håndtere følelser, relasjoner og tanker. Disse tre faktorene vil være interessant å se på i arbeid med elever med Asperger syndrom. I litteraturen står det at barn med Asperger syndrom kan ha vansker med blant annet relasjoner og vennskap, og gjenkjenning og regulering av følelser (López-Pérez et al., 2018, s. 276; Santosti & Powell-Smith, 2006, s. 43). Jeg har derfor valgt de tre faktorene følelser, relasjoner og tanker fra temaet livsmestring.

I temaet livsmestring står det ingenting om hvordan skolene skal jobbe og ta vare på elever med spesielle behov i dette arbeidet. Jeg synes det er interessant å få innblikk i hvordan lærere og skolen har tatt vare på elever med ulike utfordringer og arbeider med temaet livsmestring. Siden fagfornyelsen tredde i kraft høsten 2020, så er det en uviss faktor om hvor langt eller hvor mye skolene har jobbet med temaet livsmestring. I kommunen jeg skal undersøke har det blitt bestemt at alle skolene skalha startet arbeidet med temaet livsmestring og ledelsen på skolene skal ha utarbeidet en plan for hvordan de skal jobbe med dette. Kommunen har med støtte fra Møre og Romsdal fylkeskommune utarbeidet videoer og oppgaver om ulike tema innenfor livsmestring, og dette ligger gratis på nettsiden Livet&Sånn. Disse videoene har som formål å hjelpe de ansatte i skolen i arbeidet med livsmestring. For å avgrense oppgaven ytterligere valgte jeg å bruke lærere og spesialpedagoger som jobber i barneskolen, og som har jobbet med elever med Asperger syndrom de siste fem årene. For å kunne finne svar på min problemstilling valgte jeg å bruke to fokusgruppeintervju og vignetter. Jeg har brukt en fokusgruppe med kontaktlærere og en fokusgruppe med spesialpedagoger. Jeg har valgt å dele i to fokusgrupper fordi det kan øke sjansen for at informantene tør å snakke fritt og si det de mener.

## 1.5 Oppbygging av oppgaven

Kapittel **2.0 Kunnskapsgrunnlag** følger innledningen. Her gjør jeg greie for forskning og teori som er relevant for oppgaven. Jeg begynner med styringsdokumenter som er relevant for temaene jeg skriver om. Disse tar for seg opplæringsloven, barnekonvensjonen, den nye læreplanen og NOU fra 2016 og 2020. Videre tar jeg for meg temaet livsmestring og lærerens arbeid, før jeg skriver om inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Til slutt i kunnskapsgrunnlaget tar jeg for meg autismespekterforstyrrelser og Asperger syndrom.

I kapittel **3.0 Metode** gjør jeg greie for metoden som er brukt i masteroppgaven og skriver om de vitenskapeteoretiske grunnperspektivene. Alle delene av masteroppgaven er beskrevet i dette kapitlet, og det er gjort etiske vurderinger av alle sidene ved prosjektet.

I kapittel **4.0 Presentasjon av funn** legger jeg frem resultatene fra datamaterialet jeg har samlet inn. Datamaterialet kommer fra fokusgruppeintervjuene som jeg har gjennomført og analysert i Nvivo.

I kapittel **5.0 Drøfting** har jeg prøvd å gi mening av tekst gjennom å ta dataene fra hverandre og sette de sammen igjen. Det vil si at resultatene blir drøftet opp mot teorien og forskningen som er presentert i kunnskapsgrunnlaget.

I kapittel **6.0 Avslutning** oppsummerer jeg noe av det jeg har kommet frem til gjennom arbeidet med oppgaven, i tillegg til å komme med noen tanker for fremtiden.

Etter dette kommer kapittel **7.0 Kilder**, og helt til slutt kommer **Vedlegg**.

## 2.0 Kunnskapsgrunnlag

Denne masteroppgaven handler om arbeidet med livsmestring i skolen, og hvordan det arbeides med livsmestring for elever med Asperger syndrom. I dette kapittelet blir det presentert et teoretisk rammeverk som jeg mener er relevant for problemstillingen.

### 2.1 Opplæringen

I FNs barnekonvensjon står det at utdanningen skal være med på å utvikle barns personlighet, ferdigheter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig (Barnekonvensjonen, 2003, s. 23). Det som står skrevet i barnekonvensjonen samsvarer med opplæringslova (1998, § 1-1) der det står skrevet blant annet at elevene skal utvikle kunnskap, kompetanse og holdninger for å kunne mestre livene sine. Videre står det under paragrafen om spesialundervisning at opplæringstilbudet skal gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever og ut ifra de opplæringsmålene som er realistisk for eleven (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Fra høsten 2020 skal fagfornyelsen integreres i norsk skole. Fagfornyelsen byr på nye begreper og formuleringer som skolen og personalet skal ta med seg ut i klasserommet og undervisningen. Dette er en nasjonal satsing som har som mål å fremme psykisk helse og et godt psykososialt miljø. Et av de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen er folkehelse og livsmestring. Her presenteres mange områder som skolen skal ha fokus på og jobbe med. Det skal blant annet være fokus på å ta ansvarlige livsvalg og helsevalg for den enkelte. Elevene skal kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre sitt eget liv og lære å håndtere medgang og motgang. Det er satt opp tema som mediebruk, rusmidler, levevaner, verdivalg, seksualitet, grenser, relasjoner og håndtering av tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Denne nasjonale satsingen skal gjelde alle barn, men det er svært lite fokus på barn med spesielle behov og hvordan de skal ivaretas i denne satsingen. Tilpasset opplæring gjelder alle elever uansett om de følger ordinær opplæring eller spesialundervisning. I den ordinære opplæringen har ikke eleven rett på særskilt tilrettelegging utover de ordinære rammene, men i spesialundervisningen har eleven en individuell rett i tilfeller der det trengs ekstra tilrettelegging for å få et tilfredsstillende læringsutbytte (NOU 2016: 4, ss. 24-25). I en NOU publisert av Helse – og omsorgsdepartementet blir det skrevet at mennesker innenfor autismespekteret er mer sårbare enn resten av befolkningen når det gjelder å utvikle psykiske lidelser, som angst og depresjon (NOU 2020: 1, s. 29). Kunnskapsdepartementet (2019, s. 7) skriver at trygge rammer er viktig for å gi elevene trygghet og påvirke læringen i positiv retning. Kunnskap gir muligheter for å utvikle sine evner og leve et selvstendig liv, og er avgjørende for at samfunnet skal utvikle seg. Regjeringen satser på utdanning og kunnskap

for alle fordi det er en forutsetning at flere deltar i arbeidslivet for å utvikle det bærekraftige velferdssamfunnet. For at elevene skal kunne nå sine drømmer og ambisjoner er det viktig med tidlig innsats og et inkluderende fellesskap. Et av regjeringens mål er at alle elever skal ha like muligheter til utvikling og læring, uansett bakgrunn og forutsetninger.

Utdanningssystemet skal bidra til at alle opplever mestring og ser verdien av kunnskap og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

## 2.2 Hva er livsmestring?

I Meld.St.28 blir livsmestring presentert som kunnskap som barn og unge trenger for å ta gode valg og forstå seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2016). Livsmestring har et individuelt, samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Et sosialt fellesskap påvirker elevens trivsel, mestring, egenverd og livsglede. Ved å delta i et sosialt og faglig fellesskap gir det eleven tilhørighet og det kan være med på å redusere risikoen for psykiske og sosiale problemer. En del av det å mestre livet er å ta gode helsevalg, samt ha kunnskap om fysisk og psykisk helse, og vite om konsekvensene ved ulike livsstiler. En annen viktig del av å mestre livet er å ha kunnskap om forbruk og privatøkonomi, samt å utvikle selvspekt, ha gode relasjoner og kunnskap om seksualitet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Kunnskapsdepartementet (2016, s. 39) skriver at for skolene vil det være naturlig å drive opplæringen i livsmestring parallelt med utvikling av skolefellesskap, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. De skriver videre at arbeidet med livsmestring kan bidra til økt sammenheng mellom opplæringen i fagene og arbeidet med læringsmiljøet.

Grunnlaget for god helse legges i barne- og ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 75). Skolen har en viktig rolle i elevenes liv. Hovedoppgaven til skolen er opplæring, men de har også stor betydning for elevenes sosialisering og oppvekstvilkår. Elevene tilbringer store deler av dagen på skolen og mye av sosialiseringen skjer der, gjennom å møte venner. At skolen er en felles arena for elever med ulik bakgrunn møtes har en egne verdi i form av at elevene lære å mestre sosiale og kulturelle forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 12). Mange barn og unge opplever et stort press og livsmestring skal forberede dem på å fungere godt i samfunnet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29). Livsmestring blir presentert som et nytt tema i skolen, men det blir påpekt i Myskja & Fikse (2020, s. 9) at temaet har alltid vært skolens oppdrag gjennom danning av gagns menneske fra tidligere læreplaner. Forskriftene gir føringer på hva temaet livsmestring skal bidra til, men hvordan skolen og lærerne skal gi denne kompetansen til elevene blir opp til den enkelte skolen. Når undervisningen skal planlegges og gjennomføres må lærerne ha en deduktiv tilnærming som har livsmestring i

tankene i hele prosessen. Lærerne kan også ha en induktiv tilnærming som betyr at læreren griper muligheten i situasjoner mellom lærer og elever (Moen, 2020, s. 48).

Det er en betydelig sammenheng mellom stress og psykiske problemer (Lillejord, Børte, Ruud, & Morgan, 2017, s. 6) og tidlig søking om hjelp er nødvendig for å forhindre opptrapping. Reduksjon av psykisk helse stigma og opprettholdelse av et trygt miljø for å øke elevenes mulighet til å snakke med noen om deres psykiske helseproblemer er viktige aspekter av psykisk helsefremmende arbeid i skolen (Ekornes, 2020, s. 356). Ifølge den norske regjeringen har alle skoler et ansvar for å hjelpe elever som ikke har det bra og skaffe den hjelpen de trenger. Noen ganger kan dette skje i skolen og andre ganger trengs det hjelp fra andre instanser (NOU 2015: 2, ss. 171-172). Ifølge Kidger, Donovan, Biddle, Campbell & Gunnell (2009, 11) foretrekker elever med psykiske helseproblemer å snakke med en helsearbeider som for eksempel helsesykepleier, i stedet for en lærer, fordi en helsesykepleier snakker til dem som «en normal person», og vet mer om psykisk helse (Ekornes, 2020, s. 358). Selv om lærere ikke er å foretrekk når elevene ønsker å snakke om problemene sine så er de nøkkelpersonene for å identifisere problemene og hjelpe elevene til å søke hjelp (Stiffman, Pescosolido & Cabassa, 2004, s. 190; Williams, Horvath, Hsi-sheng, Van Dorn & Jonson-Reid, 2007, s. 96). Videre kan lærere tilrettelegge for positiv psykisk helse gjennom tilbud om emosjonell og akademisk støtte til elevene (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009, ss. 303-304). Livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke faktorer for mestring i sitt eget liv. For å kunne få til det må det utvikles ferdigheter og kunnskap som hjelper barn og ungdom til å håndtere de ulike utfordringene som livet byr på (Helsedirektoratet, 2017). Det er ikke utviklingen i Norge som gjør at livsmestring har fått så mye oppmerksomhet i skolesammenheng, men internasjonale føringer som gjør at politikere må se utenfor Norge og tilpasse skolens oppgaver deretter. OECD har kommet med en erklæring om hva som bør vektlegges i fremtidens skole. Denne erklæringen heter DeSeCo (Organisation for Economic, Co-operation and Development, u.d.) og har tre grunnleggende kompetanser som er viktige forutsetninger for å lykkes i samfunnet. Den første kompetansen er å kunne samarbeide med andre i ulike settinger. Den andre er å arbeide selvstendig, ta egne valg og legge en plan for livet. Den tredje handler om i samhandling med andre kunne bruke verktøy som samfunnet anvender og som bør beherskes for å fungere i samfunnet (Ringereide & Thorkildsen, 2019a, s. 18).

EUs Datavernprosjekt har publisert en oversiktstudie med gjennomgang av mer enn 52 studier knyttet til psykiske helsetiltak som har blitt brukt i skolen. Resultatene viser at tiltakene hadde

liten til moderat effekt på angst, depresjon, velvære, selvfølelse og selvtillit. Resultatene viser også at det var moderat til stor effekt på sosiale og emosjonelle ferdigheter. De psykiske helsetiltakene når ut til mange barn og unge gjennom skolen og forskerne mener derfor at de effektene som kommer frem ikke blir utbetydelige (Weare & Nind, 2011, ss. i29-i69). I en metastudie fra 2016 som var foretatt mellom 1980 og 2014 var 113 av 144 randomiserte kontrollerte forsøk i skolesetting. I denne studien så de på ulike forebyggingsstrategier for angst og depresjon i aldersgruppen fem til 18 år. Resultatene viste liten reduksjon i forekomst av internaliserende symptomer på depresjon og angst. Selv om resultatene var relativt beskjedene er de ikke ubetydelige, gitt den store rekkevidden de ulike tiltakene når (Stockings et al., 2016, ss. 11-26).

### 2.3 Lærers arbeid

Den didaktiske trekanten viser sammenhengen mellom faktorene innhold, elev og lærer, og legger vekt på hvordan ulike relasjoner påvirker utvikling og læring. Hvordan eleven reagerer følelsesmessig, kan påvirke oppfatningen som læreren har av eleven i situasjonen. Læreren må da endre sin oppfatning og nytt innhold må inn i situasjonen. Det nye innholdet vil påvirke både lærer og elev. Det har blitt gjort en forandring som endrer hele situasjonen, fordi én faktor endret seg (Künzli, 1998, ss. 35-36). Innholdet er det den pedagogiske virksomheten skal formidle gjennom oppdragelse og undervisning. Det handler om hva elevene lærer, opplever og erfarer, og skal være med å utvikle barns kompetanse. Barns kompetanse inneholder nødvendig kunnskap og identitet for å klare seg i dagliglivet sammen med andre. I arbeidet mot den enkelte elevs grunnleggende kompetanse er læring i undervisning og sosial samspill to viktige faktorer (Røys et al., 2007, s. 21).

#### *Læringsmiljø*

Hjernens tilstand preger hvordan mennesker fungerer, og hvilke spor livet har satt. Dette påvirker mennesker i nåtid og gjennom hele livet. Det påvirker både den fysiske og psykiske helsen. Klassemiljøet påvirker vekstmulighetene til hjernen og et miljø som er støttende og trygt gir et godt grunnlag for læring (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016, s. 24). Alle elever skal ha mulighet til å oppleve trivsel, mestring og gode relasjoner i skolen. Et godt læringsmiljø kan være med å fremme læring blant elevene. Opplæringen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse både faglig, sosialt og emosjonelt i samhandling med lærer og medelever. Trygge relasjoner er viktig for å kunne utfordre elevene faglig og læring i samhandling med andre. En ressurs til skolens arbeid med psykososialt miljø er elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling. Graden av medansvar for læringsmiljøet øker når

elevene gjennom faglig arbeid får ytre seg, bidra til fellesskapet og lære å respektere andres meninger (NOU 2015: 8, s. 76). Relasjoner er også et sentralt kompetanseområde for å skape et læringsmiljø der elevene trives og har faglig utvikling (NOU 2016: 4, s. 51).

### *En tydelig leder*

Et annet kompetanseområde er en tydelig leder. En lærer som er varm og støttende påvirker elevenes aksept for hverandre, og det igjen kan påvirke elevens læringsutbytte. For elever med ulike utfordringer kan relasjonen med læreren bety ekstra mye. Elevene trenger å oppleve at læreren er trygg og bryr seg om hver enkelt elev, og at undervisningen er med på å støtte elevenes motivasjon, engasjement og faglige utvikling (NOU 2016: 4, s. 51).

I skolen skal lærerne legge til rette for at elevene har mulighet til å ta egne valg i tråd med verdier, interesser og behov i læringsarbeidet (Deci & Ryan, 2000, s. 239; Katz & Assor, 2007, s. 431). En lærerstil som er støttende, inkluderer gode begrunnelser for skolearbeidet, anerkjennelse av tanker og følelser til elevene, og ta elevenes initiativ på alvor (Deci & Ryan, 2000, s. 235). En støttende lærerstil og tilrettelegging for innflytelse og valg må være på plass for at elevene skal erfare selvbestemmelse (Reeve, 2009, ss. 160-163).

Et læringsmiljø som er preget av tydelig struktur og forventninger, samt støtte kan være med å fremme elevengasjementet (Uthus, 2020, s. 193). Behovet for å ta egne valg er grunnleggende for alle elever, også de elevene som har et særskilt opplæringstilbud. Noen elevgrupper vil ha et større behov for å møtes med en større grad av ytre kontroll, men de vil være godt tjent med en klar struktur og en utvidet autonomistøtte (Ryan & Deci, 2017, s. 365). Om dette uteblir, er det en risiko for at selvbestemmelse for elever kan utsette sårbare elevgrupper for nederlag og opplevelsen av å komme til kort. Dette underbygger viktigheten av at lærerne får den kompetansen som trengs for å kunne strukturere og støtte elevenes individuelle forutsetninger og behov (Katz & Assor, 2007, s. 434).

### *Gode erfaringer*

Eleven er i fokus i skolen og de ansatte er forpliktet til å gi elevene varierte og nyttige erfaringer som skaper utvikling og læring (Røys et al., 2007, s. 16). Prestasjonen vår er best når vi ha det bra. Positivitet påvirker tankemønsteret og hva som blir tenkt på eller hvordan man tenker om ulike ting. Det kan gi et optimistisk perspektiv på fremtiden og få frem de beste egenskapene hos mennesker. Et reservoar fullt av gode erfaringer og opplevelser kan hjelpe når alt annet ser mørkt ut. Det er positivitet som er med på å fylle disse reservoarene. På den andre siden finnes negativitet. Negativitet kan føre til stress, ubehag og økt blodtrykk.



En viss grad av negative følelser kan være nødvendig for å utføre korrigerende tiltak. Når noe vondt eller vanskelig oppstår, kan de negative tankene reguleres ved å bruke handlinger og tanker som er positive. Negative følelser må være en del av en optimal, mental helse, men i mye mindre grad enn de positive følelsene (Sirgy, 2019, ss. 1924-1925).

Barn trenger støtte til å regulere sine følelser når intensiteten på følelsene er for høy eller lav til at sosiale krav og mål blir oppfylt. Kontakt med egne følelser og psykisk helse henger godt sammen. Barn og unge må bli kjent med egne følelser, vite hvordan de kjennes ut og når de oppstår. Mennesket fungerer best når følelsene og fornuften samarbeider, fordi når man forstå sine egne følelser er det lettere å forstå andres følelser også (Drugli & Lekhal, 2018, s. 58). Barn kan fort blir overveldet av følelser og har vansker med å vite hva som skjer med dem. Barn trenger hjelp til å forstå, håndtere og prosessere følelsene, og dette må repeteres mange ganger. På sikt kan hjelp av en voksen bidra til at eleven takle sine egne følelser og kan forholde seg til andre sine følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 39). Hjernens alarmsentral heter amygdala og den setter i gang en rekke reaksjoner når noe føles ubehagelig. For å hjelpe eleven til å nedregulere faresignalene (Blindheim, 2012, s. 200) trengs det trygge relasjoner som kan trøste og organisere følelsene som eleven opplever (Næss & Kirkengen, 2015, ss. 1356-1360). Organisering av følelser dreier seg om å hjelpe eleven til å sette ord på følelsene og hvorfor de oppstår, og det er viktig at barnets reaksjon blir møtt av en empatisk voksen for at det skal fungere organiserende (Brandtzæg et al., 2016, s. 39). Får eleven hjelp til å styre faresignalene kan det være med på å styrke elevens psykiske helse (Næss & Kirkengen, 2015, ss. 1356-1360). En annen måte å nedregulere faresignalene er å lage historier sammen med eleven som sier noe om situasjonen som oppsto og følelsene eleven kjente på. Det kan gi eleven en opplevelse av kontroll over situasjonen og følelsene sine, og er med på å trene den emosjonelle reguleringen (Dolcos & McCarthy, 2006, ss. 2072-2078).

### *Lærerens kompetanse*

Det er læreren som har ansvar for at elevene får gode opplevelser, men det betyr ikke at læreren må gjøre alle valg helt på egen hånd. Lærerkompetansen er vid og består av mange oppgaver og drøftinger som sikrer at gode relasjoner blir vektlagt i læringsprosessen. Et gjensidig samspill med hensyn til undervisning og oppdragelse skal ivareta elevenes valg av innhold og aktiviteter (Røys et al., 2007, ss. 16-17). Elevene har ulike forutsetninger når de kommer til skolen og vil være utgangspunktet for lærerens didaktiske virksomhet. For at læreren skal kunne påvirke eleven i positiv retning er det viktig å ha innsikt i deres sosialiseringsspross og personlighetsutvikling. Gjennom gjensidig samspill med

jevnaldrende, voksne og omgivelsene lærer og utvikler elevene seg. De voksne er forbilder og ressurser i elevenes omgivelser og skal tilføre miljøet nye impulser. Sammen skaper elevene og lærerne forutsetninger for hverandres læring og opplevelser (Røys et al., 2007, ss. 18-22). Læring skjer gjennom kommunikasjon og relasjon som inneholder mening og kunnskap. Lærerens handlinger når eleven trenger hjelp påvirker hvor mottaklig eleven vil være for læring. Ved å gi eleven en opplevelse av å bidra til riktig svar og tilby den hjelpe de trenger, kan læreren være med på å øke elevens læringskapasitet i nåtid og i fremtid (Brandtzæg et al., 2016, s. 44). Voksnes evne til selvinnsikt og refleksjon over egne og andres handlinger er viktige forutsetninger for elevens læring og opplevelser. Når elevenes opplevelser og læring ikke er optimale må det skje endringer og forsterke det som er positivt. De gode forutsetningene til eleven må utnyttes og de vanskelige forutsetningene må forandres. Valg og prioriteringer som dette er vanskelig fordi når noe endres, skapes det nye utfordringer. For noen er nye utfordringer positivt, mens andre liker best det kjente og trygge. De elevene som ofte er alene trenger ikke alltid trekkes inn i fellesskapet, selv om man tenker de bør. Noen elever har behov for å gjøre erfaringer alene, mens andre vil helst gjøre det sammen med andre. En vanskelig og viktig oppgave som lærer har, er å reflektere over handlinger og forstå opplevelser og erfaringer som elevene har. Dette stiller krav til lærerens kompetanse og omfatter både faglig kyndighet og faglig dyktighet. En kompetent lærer må ha evne til handling og kunne reflektere over egne og andres handlinger. Ved å reflektere over egne og andres handlinger i et kritisk lys kan det utvikles andre handlinger som gir mer nyttige erfaringer og opplevelser for elevene. Dette betyr at noen ganger kan prosessen som allerede forekommer forsterkes eller gjentas, mens andre ganger trengs det endring og fornying av virksomheten (Røys et al., 2007, ss. 18-22).

### 2.3.2 Lærer – elev – relasjon

Relasjonene eleven opplever å ha til omgivelsene henger sammen med kvaliteten på samspillet og læringsprosessen. En faktor som ofte blir trukket frem i sammenheng med størst effekt på læringsutbytte er relasjonen mellom lærer og elev (NOU 2016: 4, s. 51). En metaanalyse gjort av Roorda, Koomen, Spilt & Oort (2011, s. 517) fant tall som tyder på at relasjonen mellom lærer og elev blir viktigere til eldre eleven blir. Sabol og Pianta (2012, s. 220) fant i sin forskningsoversikt at elever som strever faglig har større sjans til å utvikle en dårlig relasjon til læreren, enn de elevene som ikke strever faglig. Dette skaper et dilemma fordi de elevene som strever faglig, er de som ofte har størst utbytte av en god relasjon med læreren (Sabol & Pianta, 2012, s. 220). Roorda et al. (2011, s. 518) legger frem lignende

resultater i sin studie og fremhever at de elevene som strever faglig har både størst negativt og positivt utbytte av relasjonen til læreren, men det avhenger av om relasjonen er positiv eller negativ.

Opplevelsen av gode relasjoner med lærer og elever er en forutsetning for et godt sosialt klima i skolen, og har mye å si for elevenes læring og trivsel. Har læreren en god relasjon til eleven kan det være med på å fremme motivasjon, trivsel, innsats, tilhørighet og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 75). En rolig og varm stemme er et godt virkemiddel. Læreren må være oppmerksom på elevens følelser og oppmuntre til videre læringsarbeid. Det er viktig at læreren bruker tid på å forklare nytteverdien av arbeidet som blir gjort for å stimulere motivasjonen til elevene (Bru, 2011, s. 28). En lærer har ofte over 20 forskjellige livshistorier og temperament å forholde seg til. Mange hensyn må tas og det er vanskelig for læreren å skulle forstå, vite eller håndtere alt. Det er ikke alltid læreren skjønner hvorfor eleven reagerer som han eller hun gjør, og da er det viktig å møte eleven på en positiv måte og tenke at det er en grunn for den reaksjonen som kom. Noe som kan ha en livsfremmende effekt er god hverdagsomsorg. Utvikling og læring fremmes aller best når de voksne vet hva de skal gjøre til enhver tid. Noen ganger skal de voksne undervise fag og andre ganger må man regulere følelser. Dette er noe som må veksles på hele tiden, parallelt med at relasjonen ivaretas (Ringereide & Thorkildsen, 2019b, ss. 11-41).

Relasjonen mellom lærer og elev har innvirkning på alle fag og den pedagogiske virksomheten i skolen. Elevene merker når relasjonen og samspillet med læreren ikke fungerer eller når denne relasjonen er god. Kvaliteten på relasjonen er derfor avgjørende. Elevenes sosiale utvikling og fungering i skolen kan påvirkes positivt om relasjonen med læreren er god. Får elevene oppleve en god relasjon til læreren så kan det ha betydning for deres psykiske helse på kort og lang sikt. For noen elever er læreren den ene personen i livet deres som utgjør en positiv forskjell. Relasjonen mellom lærer og elev kan dermed være den betydningsfulle faktoren som styrker eleven til å mestre hverdagen og livet (Moen, 2020, s. 49). Relasjonen læreren har til elevene påvirker hvordan elevenes relasjoner til hverandre er (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 75). Lærer-elev-relasjonen setter standarden for hvordan elev-elev-relasjon blir, eller hvertfall forventes å være. Gode relasjoner skaper en base for trygghet, utforskning, mestring og læring i klasseromet (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 18). Hartup (1989, s. 120) skiller mellom to typer relasjoner, horisontale og vertikale relasjoner. En vertikal relasjon er en relasjon som er mellom en elev og en lærer, der læreren

har mer makt. En horisontal relasjon er en relasjon mellom to elever, der begge har like mye makt.

### 2.3.3 Elev – elev – relasjon

Booth og Gerard (2012, ss. 736-737) skriver at elevene oppfatter relasjonen til jevnaldrende som den viktigste faktoren for et godt skolemiljø, i tillegg til relasjonen de har med læreren. Økt selvfølelse og evne til å håndtere utfordringer kan påvirkes gjennom gode relasjoner fra jevnaldrende. For elever som synes det er vanskelig med sosialt samspill må læreren hjelpe til med å strukturere samhandling i gruppa. Læreren bestemmer hvem som skal sitte i lag og hvem som skal arbeide sammen, for å unngå at noen blir utenfor eller redd. Elever som er sosialt usikre bør plasseres i klasserommet slik at læreren har full oversikt og sammen med elever som er prososialt innstilt. Bruk av ikke-faglige aktiviteter kan hjelpe elever som er sosialt usikre med å skape relasjoner, men det er viktig at denne type aktiviteter er lavterskel slik at alle elevene kan inngå i det sosiale samspillet (Bru, 2011, ss. 30-31).

Det er viktig for barn og unge å ha venner, men for noen barn kan relasjoner og vennskap være vanskelig og de trenger en ekstra innsats fra læreren i hjelp med å inkludere dem i læringsmiljøet. Det er avgjørende at kvaliteten på relasjonen er god, men også antall sosiale treffpunkt som barn og unge har påvirker deres helse og livskvalitet. Det trenger ikke være en stor klasse som er sammen hele tiden, fordi for noen elever kan en stor klasse bli mye å forholde seg til hele dagen. Alle trenger ikke være med på alt, men det er viktig at barn hele tiden opplever at de hører til, selv om de ikke er der hele tiden. Når elever blir tatt ut av klassen kan det gi signal om at de ikke passer inn, og det er derfor helt avgjørende å inkludere de i fellesskapet (Ringereide & Thorkildsen, 2020, ss. 17-18).

## 2.4 Inkludering

En av de største utfordringene i skolen er å mestre mangfoldet av elever og undervise slik at alle elevene får et godt utbytte, uansett forutsetninger. I skolehistorien har det gradvis blitt tatt mer hensyn til å møte elevvariasjoner på en positiv måte og skape en inkluderende skole for alle, men man kommer ikke unna den andre siden av historien som viser at det har vært en del motstand mot å åpne skolen (Haug, 2016, s. 66). Den organisatorisk differensierte grunnskolen som holdt fram til 1970-tallet sorterte elevene ut fra funksjon og interesser, og hadde et ønske om å gjøre skolen til en normalskole for de såkalte normale elevene (Simonsen, 2012, s. 120). De elevene som kunne bli en samfunnsbyrde ble «satt vekk» til spesialskoler eller annen type undervisning utenfor klassen. I skoleloven for grunnskolen fra 1975 ble

idealet om en skole for alle, presentert. Undervisningen skulle skje i samlet klasse for alle elevene, gjennom hele skoleløpet (Haug, 2016, s. 66).

Begrepet inkludering kom inn i skolen med Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og er et komplekst begrep som inneholder flere betydninger på ulike områder og nivåer (Haug, 2014, s. 11). Det finnes ulike dimensjoner av inkludering. Det er en organisatorisk eller fysisk dimensjon, en sosial dimensjon, og en faglig og kulturell dimensjon. I den organisatoriske eller fysiske dimensjonen handler det om barn med spesielle behov er fysisk inkludert i gruppen av jevnaldrende, og det er avhengig av om eleven får opplæring i klassen, eller er mer segregert som i en spesialklasse eller gruppe. I den sosiale dimensjonen handler det om tilhørighet og interaksjonen mellom elevene. En elev kan være fysisk inkludert, men det betyr ikke at eleven utgjør en del av et sosialt fellesskap. Eleven må føle tilhørighet og oppleve sosial gjensidighet i relasjon med jevnaldrende for at det kan kalles sosial inkludering. Den faglige og kulturelle dimensjonen handler om eleven har de samme opplevelsen og deltar i de samme aktivitetene som sine medelever (Garrels, 2017, ss. 226-227).

En viktig side ved de utdanningspolitiske intensjonene om inkludering er at alle skal få være med i et fellesskap uansett forutsetninger og funksjonsnivå. Hvordan læreren arbeider med relasjoner og læringsmiljø i klassen påvirker relasjonsutviklingen til elevene og deres trygghet og trivsel (Hamre & Pianta, 2003). For å ivareta elevenes læreforutsetninger må læreren undersøke hvilke kunnskap eleven har om temaet og eleven klarer å sette kunnskapen inn i en sammenheng. Samtidig må læreren finne ut hvordan eleven løser oppgaver, hva eleven mestrer og trenger hjelp til (Buli-Holmberg, 2017, s. 99). En inkluderende skole skal ta hensyn til alle barn uansett bakgrunn eller diagnose. Skolens virksomhet skal tilpasses elevene og deres behov, og ikke omvendt (Haug, 2014, s. 9). Grunnen til at inkludering har blitt et omtalt begrep er fordi det er et ønske om at skolen skal være for alle. En skole for alle er for de fleste naturlig og riktig, og det er vanskelig å være uenig i det. Det er likevel noen utfordringer knyttet til dette og da spesielt knyttet til lærernes praktisk-pedagogiske virksomhet. Det er også ulike oppfatninger av begrepet «alle» og uten at det blir sagt høyt, er det ofte noen som blir utelukket (Mitchell, 2005, ss. 8-9). Skolesystemet fungerer best for normaleleven (Haug, 2014, s. 6) og elever med store og sammensatte funksjonsnedsettinger blir ofte utelukket (Mitchell, 2005, ss. 8-9). Forståelsen av «alle» blir gitt en ny retning med begrepet inkludering. Målet er at alle elever uansett utgangspunkt skal gå i vanlig klasse (Mitchell, 2005, s. 5). Dette målet er veldig ambisiøst med tanke på hvordan skolen er organisert og styrt i dag. Ambisjonene formuleres derfor som en utviklingsprosess: I bredeste

mening handler inkludering om å øke enkelte elevers deltagelse i læreplanbaserte aktiviteter og skolens felles kultur, og at ekskludering fra aktiviteter og felles kultur skal minimaliseres (Mitchell, 2005, s. xiv).

UNESCO (2009) skriver at det er nødvendig å gå bort fra en opplæring som er preget av homogenitet, der alle har samme tilbud og skal lære det samme og heller gå over til en opplæring som tar hensyn til elevenes forskjeller i forutsetninger og behov. Dette krever en læreplan og en opplæring som kan balansere mellom fellesskap og tilpasning, og gi fleksibilitet til lokale og individuelle tilpasninger for skolene (UNESCO, 2009, ss. 13-19). For å utvikle en inkluderende opplæring er det sentralt å finne en balanse mellom fellesskap og tilpasning som tar vare på elevenes forskjelligheter, også når det gjelder mål og innhold i opplæringen (Nilsen, 2017, s. 44). Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron og Bobo (2011, s. 104) skriver at spesialpedagogisk kompetanse er en nødvendig forutsetning for å kunne realisere idealene om en inkluderende skole. De skriver videre at det også er avgjørende for å kunne tilpasse opplæringen for barn med spesielle behov. Inkluderende opplæring innebærer at alle elevene tar del i fellesskapet både faglig, sosialt og kulturelt. Inkludering er en prosess og et mål, og tar for seg hvordan skolen møter individets forutsetning og behov. Skolen må tilrettelegge for et mangfold av elever og gi et tilbud hvor elevene har større utbytte av å delta i fellesskapet. For å oppnå inkluderende opplæring har det blitt konkretisert faktorer som deltakelse, relasjonsbygging, differensiering og sikring av utbytte (NOU 2009: 18, s. 15). Noen ganger er det nødvendig å gi deler av et tilbud utenfor den ordinære opplæring for at elev skal kunne utvikle og lære på sine premisser. Det handler om å tilby fleksible løsninger for å oppnå inkludering av eleven. Det er viktig at elevene har opplevelsen av å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og har like muligheter til utvikling ut fra sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Den enkelte skole skal sikre læring gjennom undervisning, pedagogisk arbeid og læringsmiljø (Nordahl, 2018, s. 236). «Alle barn og unge er aktører i eget liv med selvstendige meninger og oppfatninger» (Nordahl, 2018, s. 237). Det er avgjørende at elevene får en følelse av å bli sett og hørt, og på den måten får medvirkning. Dette er særlig viktig for elever med særskilt tilrettelegging. Skal tilretteleggingen gi faglig og sosial læring kan det ikke oppleves som belastende eller ekskluderende for elevene (Nordahl, 2018, s. 237). Inkluderingsbegrepet skulle gi alle elevene gode vilkår for læring og få bort ekskludering av elever (Haug, 2016, s. 67).

Når det snakkes om inkludering, kan man ikke unngå å komme inn på begrepet ekskludering. Inkludering innebærer en økning i elevens læring og deltagelse i fellesskapet og da vil

ekskludering innebære at eleven holdes utenfor likeverdige muligheter til læring og deltagelse i fellesskapet (Nes, 2017, s. 147). Nes (2017, s. 148) presenterer en tabell som tar for seg aktiv og passiv ekskludering fra og innen opplæringen i fellesskolen. Ekskludering fra opplæringen utføres aktivt ved bortvisning, spesialskole, spesialavdeling og alternative eksterne opplegg, og passivt gjennom drop-out og skulk. Ekskludering innen opplæringen skjer aktivt ved utskilling av elever fra klassen eller innen klassen og via mobbing eller sosialt utstøtt, og passivt ved at eleven ikke får brukt sitt læringspotensiale eller eleven blir sosialt isolert. Grunnskolen har ingen permanent nivådeling og spesialundervisningen foregår for det meste i den vanlige skolen. Alle elevene har rett på opplæring tilpasset sine forutsetninger og det tyder derfor på at opplæringen er inkluderende siden elevene får likeverdige muligheter til å utnytte sitt læringspotensiale og være en del av et sosialt fellesskap. Om eleven fysisk sett er til stede, men ikke får adekvate læringsmuligheter innenfor opplæringen i skolen kan det ses som et uttrykk for ekskludering innen opplæringen (Nes, 2017, s. 148).

## 2.5 Tilpasset opplæring

I arbeidet med inkludering i opplæringen blir et annet begrep aktuelt, nemlig tilpasset opplæring (Haug, 2014, s. 27). Inkluderende skole og tilpasset opplæring er to sentrale prinsipper i norsk utdanningspolitikk. Disse prinsippene representerer et ambisiøst prosjekt som er krevende å gjennomføre i praksis. Både inkludering og tilpasset opplæring krever en høy pedagogisk kompetanse for å sikre at alle elevene bli ivaretatt. I «en skole for alle» vil det alltid være elever med behov som den ordinære undervisningen ikke kan dekke godt nok. Det vil kreve en kompetanse ut over det som kan forventes at en allmennlærer kan gi, både med tilpassing av innhold og organisering av undervisning. I opplæringen av barn og unge med særskilte behov er det viktig å avklare hvordan man kan ivareta behovene deres innenfor rammene en likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring (Thygesen et al., 2011, s. 103).

Tilpasset opplæring ble gjennom lovendring innført som et allmennpedagogisk begrep fra midten av 1970-tallet. Tilpasset opplæring blir betegnet som et paraplybegrep (Groven, 2013, s. 15), som favner både ordinær opplæring og spesialundervisning (NOU 2016: 4, s. 23). I praksis virker tilpasset opplæring som en vedvarende utfordring, og forholdet mellom allmenn – og spesialpedagogisk virke utfordres. Blir den ordinære opplæringen for smal, skaper skolen et økende behov for spesialpedagogiske tiltak. En smal ordinær opplæring skaper lite variasjon blant elevene og medføre til at et økende antall elever får opplæring utenfor klasserommet (Groven, 2013, s. 15). Opplæringslova (1998, § 1-3) skriver at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen,

praksisbrevkandidaten og lære kandidatene». Tilpasset opplæring konkretiserer hva ansatte i skolen, administrasjonen og hjelpeinstanser tenker og gjør i arbeid med elevers utvikling, identitetsdanning og læring (Groven, 2013, s. 75). Retten til spesialundervisning og det ordinære opplæringstilbudet må derfor alltid ses i sammenheng. Retten til tilpasset opplæring gjelder for alle elever uavhengig av forutsetninger, kulturell og etnisk bakgrunn, kjønn, alder eller bosted. Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et hjelpemiddel for å realisere målene med opplæringen. For å kunne kalle undervisningen pedagogisk må prinsippet om tilpasset opplæring følges (Wilson, 2010, s. 13).

Tilpasset opplæring handler om å ha en undervisning som tar hensyn til den enkelte elev, og krav om fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte står sentralt. Det er ingen bestemt måte å utføre tilpasset opplæring på, og utfordringen ligger i hvordan man kan gi hver enkelt elev optimal utvikling og læring (Haug, 2014, s. 27). I begrepet tilpasning er det to sentrale aspekter, nemlig individ og fellesskap (Bachmann & Haug, 2006, s. 22). Utfordringen blir derfor å balansere disse to aspektene slik at ikke en av de dominerer mer enn den andre (Nilsen, 2019, ss. 624-625). Blir fellesskapet for dominerende vil det gå utover den enkelte elevs behov og de blir oversett. Om de individuelle behovene blir for dominerende kan det lede til løsninger som skiller ut elevene og stenger ute fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006, s. 22). Føringer i læreplanverket for elevenes læring må ses i sammenheng med tilpasset opplæring og er relevant i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Kompetansemålene kan bli nådd på ulike måter og kan tilpasses gjennom ulike arbeidsoppgaver, lærestoff, læringsstrategier, arbeidsmetoder og organisering (NOU 2016: 4, s. 23). Tilpasset opplæring er ett av mange idealer som skal gjelde for opplæringen og som skolen må ta hensyn til. De ulike idealene som presenteres i læreplanen bestemmer hvor stort handlingsrom lærerne har i skolen (Bachmann & Haug, 2006, ss. 20-21). Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte, men begrepet kan oppfattes som et vagt mål og det kan gjøre det vanskelig å sette ut i praksis (NOU 2016: 4, ss. 23-26). Tilpasset opplæring utfordrer derfor den pedagogiske praksisen fordi det er et uklart definert begrep, og det politiske innholdet og betydningen i begrepet endrer seg over tid (Bachmann & Haug, 2006, s. 19).

### 2.5.1 Spesialundervisning

Spesialpedagogikk kan ses på i et smalt og vidt perspektiv. Det smale perspektivet avgrenses til fokus på vansker i utvikling og læring og det vide perspektivet har utviklingsvilkår i barnehage, skole og samfunn som fokus (Groven, 2013, s. 44). Opplæringslova (1998, § 5-1)



sier at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning». Opplæringslova (1998) er tydelig på det enkelte individs rettigheter og skriver at opplæringen skal tilpasses forutsetninger og evner til den enkelte elev. Opplæringen kan gis innenfor ordinær undervisning eller spesialundervisning. Tilpasset opplæring utfordres av målet om en inkluderende skole, fordi hensynet til faglig utvikling hos eleven med lærevansker kan ramme prinsippet om deltakelse i et inkluderende fellesskap (Thygesen et al., 2011, s. 105). Problemet aktualiseres i stor grad når Opplæringslova (1998) § 5-1 om retten til spesialundervisning iverksettes. Retten til spesialundervisning avgjøres ved å se på læringsmuligheten eleven har i den eksisterende undervisningssituasjonen og må ses i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring (Wilson, 2010, ss. 14-15). I beste fall kan spesialundervisningen ses som en integrert del og samtidig distinkt forskjellig fra ordinær undervisning, og karekteriseres som radikal inkludering (Norwich, 2002, ss. 483-485).

Målet med spesialundervisningen er å redusere ekskluderingen og øke inkluderingen av elever. Eksklusjon skjer aktivt gjennom utstøting og utskilling og passivt ved at eleven ikke får utnytte sitt læringspotensiale. Den aktive uskillingen i spesialundervisningen er organisatorisk ved at den foregår utenfor ordinær klasse (Nes, 2017, ss. 146-149). For noen elever blir det forsterket ved at sammenhengen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning ikke er god nok når det gjelder innhold, metode og kommunikasjon (Festøy & Haug, 2017, ss. 62-66). Den passive ekskluderingen blir synlig når elever med spesialundervisning vurderer fag mindre positive enn andre. Forventningene som lærerne har til elevene er lave, både sosialt, personlig og faglig. Oppfatningene fra lærerne er mer negative enn elevene sine egne oppfatninger (Nes, 2017, ss. 163-165).

Elevenes undervisningssituasjon kan forbedres om spesialundervisningen er god. For å kunne gi eleven god spesialundervisning trengs det tilstrekkelig informasjon om elevens skolesituasjon og videre må det settes opp klare mål for undervisningen. Ved å sette opp mål ut fra elevens utgangspunkt kan effekten av spesialundervisningen vurderes (Hausstätter, 2010, s. 155). Det er viktig at elevene får et likeverdig læringsutbytte samtidig som deltakelse og læring i fellesskapet blir tatt vare på. Skolen får muligheten til å gi elevene en mer individuell tilpasset opplæring ved spesialundervisning, enn det den ordinære undervisningen gjør (Wilson, 2010, ss. 14-15). Spesialpedagoger er primært ansvarlig for å planlegge, implementere og evaluere metoder som kan hjelpe eleven med å vedlikeholde kunnskap og ferdigheter for å forbedre livskvaliteten deres på skolen, hjemme og i samfunnet.

Spesialundervisningen er bare effektiv i den grad elevene tilegner seg og deretter bruker den kunnskapen og ferdighetene de ikke hadde tidligere (Heward, 2003, s. 186).

I skolen ser man individ og system i interaksjon med hverandre. Et læreproblem kan bestå av både biologiske og sosiale faktorer, og blir ofte oppfattet som et manglende samsvar mellom elevens forutsetninger og miljøets krav til funksjon (Thygesen et al., 2011, s. 105). En slik forståelse ligger til grunn i Opplæringslova (1998) § 5 om spesialundervisning, som tar for seg elevens behov i opplæringssituasjonen med vekt på muligheter for utvikling. I et spesialpedagogisk arbeid innebærer det at man må ta hensyn til elevens begrensninger og muligheter, samtidig som miljøbetingelsene endres (Thygesen et al., 2011, s. 105). Dette perspektivet passer godt med Salamanca-erklæringens prinsipper for organisering og planlegging av spesialundervisning (UNESCO, 1994). Erklæringen vektlegger skolens evne til å imøtekomme alle elever og gi dem en tilfredsstillende opplæring uavhengig av interesser, evner og behov. Hensikten er ikke å gjøre det spesielle allment, men å kunne tilpasse opplæringsmiljøet for elevene ved å bruke spesialpedagogisk kompetanse og ressurser (Thygesen et al., 2011, s. 105).

Fokus på diagnoser har preget det spesialpedagogiske feltet og skaper en fare for at mennesker blir diagnosen sin, i stedet for å se menneskets egenart (Groven, 2013, s. 64). En del av spesialundervisningen er i grupper eller enetimer utenfor klassen og det får sosialt ekskluderende konsekvenser (Nordahl, 2018, s. 215). En frustrasjon over den paradoksale naturen til spesialundervisning, førte til at mange omfavnet ideen om inkluderende opplæring som et alternativ. Inkluderende opplæring er basert på prinsippet om at skolen skal være for alle barn, uansett forskjeller, vansker og andre sosiale, emosjonelle eller kulturelle forskjeller. Posisjonering av spesialundervisning som både et problem og en løsning i opplæringen har satt lys på dilemmaer om tilgang og rettferdighet i utdanningssystemer, som er avhengige av forskjellige former for tilbud for forskjellige typer elever. Som flere har kommentert på tidligere, er spesialundervisning sett på som hjelp for elever med ulike utfordringer, og kan være både inkluderende og ekskluderende fra skoleløpet som er tilgjengelig for barn i samme alder (Florian, 2008, ss. 202-203).

## 2.6 Autismespekterforstyrrelser

Autismespekterforstyrrelser (ASF) er en utviklingsforstyrrelse. Noen av de vanligste diagnosene innenfor ASF er barneautisme, atypisk autisme og Asperger syndrom (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020). I diagnosemanualen ICD-11 (International Classification of

Diseases 11th revision) ligger autisme under nevroutviklingsforstyrrelser sammen med blant annet Asperger syndrom (World Health Organization, 2020). Autismespekterforstyrrelser berører hjernen og dens funksjon, og går derfor under nevroutviklingsforstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Dysfunksjoner i hjernen påvirker barnets evne til kommunikasjon og kan ha innvirkning på tale og forståelse av talespråket. Barn innenfor ASF har ofte repeterende og stereotyp atferd, og begrenset med interesser (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2013, s. 223). Siden autisme har stå stor variasjon i diagnosen, har det i senere tid også blitt omtalt som ASF (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25).

Muotri (2018, s. 431) skriver at mennesker med en autismediagnose vil påvirke hvordan de opplever verden og omgivelsene. For personer innenfor ASF kan en fugl være like kraftig som et jetfly som flyger over hodet ditt, og i dagens samfunn med inntrykk overalt kan fokus være en reell utfordring (Muotri, 2018, s. 431). De sosiale utfordringene som mennesker med ASF møter på og som de er i relasjon med må ikke undervurderes. Relevansen av sosiale tiltak innenfor autisme er tydelig ved at beskrivelser av diagnosen understreker mangel på å danne emosjonell kontakt med andre mennesker. Mangelen på sosial kompetanse for barn med ASF kan fortyrre utviklingen som fører til en reduksjon i positive læringsopplevelser med jevnaldrende (O'Connor, 2016, s. 139). Selv om barn med ASF kan ha høy språkkompetanse så har alle en form for vansker med sosial kommunikasjon. Vanskene kan være i form av svake evner til å starte en samtale, respondere på henvendelser, vente på tur i samtale, justere tonefall, lytte oppmerksomt og opprettholde samtaler. ASF er en tilstand som varer livet ut. Dr. Stephen M. Shore har tidligere uttalt «If you've met one individual with autism, you've met one individual with autism» og dette sitatet har blitt kjent verden over (Lime Connect, 2018). ASF kommer i mange former og ulik alvorlighetsgrad, og det gjør at hvert enkelt barn med ASF har individualiserte tiltak. Selv om ASF har noen fellestrekk når det gjelder vansker med sosial kommunikasjon og begrensede, repititive handlinger, er det viktig å huske på deres ulikheter også (Øzerk & Øzerk, 2020, ss. 25-27).

Barn innenfor ASF vil ha behov for læring av sosiale ferdigheter som andre barn. Læring av sosiale ferdigheter er viktig for å forstå sosial samhandling og læres best i samhandling med andre, helst jevnaldrende som en kan øve på disse ferdighetene sammen med. For å holde motivasjonen opp for videre trening trengs det tilvenning, øvelse og mye mestring. Dette gjelder også når det skal trenes på sosiale ferdigheter for barn med ASF. Opplæringen må være målrettet og systematisk fra tidlig alder og det må legges til rette for at innlærte ferdigheter blir brukt i naturlige situasjoner (Garrels, 2017, s. 221).

## 2.7 Asperger syndrom (AS)

Autismespekterforstyrrelser representerer et spekter av diagnoser og Asperger syndrom er en del av dette spekteret (Kangesan, 2016, s. 173). Asperger syndrom er definert som et nevrobiologisk syndrom som forårsaker mangler i sosiale ferdigheter, som vanskeligheter med kommunikasjon og endring av rutiner (Faridi & Khosrowabadi, 2017, s. 349).

Symptombildet på diagnosen varierer fra person til person. Noen har et symptomtilbilde som skiller seg i liten grad fra det som aksepteres som normalt og for enkelte er symptomene så svake at de kan gå hele livet uten å vite at de har AS, og for andre er forstyrrelsene større.

Ulikhetene mellom barn med Asperger syndrom er like store som ulikhetene mellom funksjonsfriske barn (Engh, 2010, s. 9).

Meyer, Mundy, Hecke & Durocher (2006) har forsket på risikoen barn med AS har for å utvikle komorbide psykiske tilstander som angst og depresjon. Resultatene fra denne studien gir en skildring av at barn med AS har en betydelig risiko for å utvikle komorbide psykiske lidelser som angst eller depresjon. I denne studien rapporterte barna selv om symptomer på angst og depresjon. Barn med AS rapporterte i denne studien høye nivåer av sosial angst og sosialt stress, samt mindre tilfredshet og kompetanse i mellommenneskelige forhold (Meyer et al., 2006, s. 396). Personer med høyt fungerende autisme eller Asperger syndrom har blitt karakterisert med at de har vanskeligheter med å regulere sine egne følelser. Personer med AS blir beskrevet som mer sannsynlig til å bruke strategier som unngåelse eller ekspressiv undertrykkelse, som kan gi økt negativ påvirkning og har relatert positivt til kliniske symptomer. Individuer med AS har blitt karakterisert som mindre sannsynlige til å bruke adaptive følelsesstrategier som for eksempel problemløsning eller omvurdering. Selv om undersøkning av strategier for følelsesregulering hos enkeltpersoner med AS gir viktig informasjon om mulige følelsesreguleringsvansker, kan det i tillegg gi et bredere bilde av emosjonell dysregulering (López-Pérez et al., 2018, s. 276). Asperger syndrom er den mildeste og høystfungerende delen av ASF. I likhet med autisme, er Asperger syndrom preget av vedvarende svekkelser i bruken av sosiale ferdigheter som er nødvendige for meningsfulle, sosiale interaksjoner, samt utvikling av en rekke begrensede atferd, aktiviteter og sosiale interesser som dominerer barnets liv. Til tross for disse svekkelsene viser barn med AS ingen åpenbare forsinkelser i kognitiv utvikling eller språkutvikling, har generelt gode prognoser og viser ofte interesser i den sosiale verden. Selv om barn med AS viser interesse for den sosiale verden, vil mangelen på sosial kompetanse gi utfordringer i interaksjon og kommunikasjon med jevnaldrende og voksne. Individuer med AS har ofte ett eller få temaer de er veldig

interessert i, og kan gi lange, detaljerte og spesifikke monologer om temaet til uten å registrere om lytteren synes det er interessant eller ikke. Denne mangelen på sosial gjensidighet og manglende evne til å tolke lytterens verbale og ikke-verbale sosiale signaler, resulterer i at individer oppfatter barnet med AS som selvopptatte og har mangel på empati. Barn med AS forstår ikke alltid de uskrevne reglene for sosial atferd. Disse egenskapene kan skape en distanse mellom barnet med AS og den sosiale verden. Vanskeligheter med vennskap og sosial kompetanse kan gjøre at elever med AS blir lett stresset og emosjonelt sårbare på skolen og gjennom livet (Sansosti & Powell-Smith, 2006, s. 43). Andersen & Kleven (2010, s. 29) og Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006, s. 16) tar utgangspunkt i tre dimensjoner når de skal definere Asperger syndrom. De tre dimensjonene er språk og kommunikasjon, forholdet til andre mennesker og reaksjoner på omgivelsene.

### 2.7.1 Språk – og kommunikasjon

Kommunikasjon er et utfordrende fenomen fordi alle vet mye om kommunikasjon, siden vi bruker det hele tiden. Alle har erfaringer med dårlig kommunikasjon, feil og misforståelser, og det er et begrep som rommer mye og beveger seg i mange retninger. Kommunikasjon er mye mer enn bare verbal kommunikasjon, det kan være tegn, symbol, relasjon, oversettelse, tolkning, overføring, formidling og avkoding, for å nevne noen. Kommunikasjon befinner seg i hjertet av all pedagogisk praksis og er derfor av stor interesse, men mye av kommunikasjonen blir tatt for gitt og dette er antakelig fordi det er så mye erfaring med det og man føler man kan så mye om det (Kvernbekk, 2017, s. 177).

Barn med Asperger syndrom har gode språkferdigheter og vokabularet deres er ofte større enn hos barn flest. Når det framstilles at barn med AS har språk – og kommunikasjonsvansker vil det si at de ofte har en bokstavlig forståelse av ords meninger (Ottem, 2007, ss. 145-146) og og problemer med å skjønne den sosiale sammenhengen språket blir brukt innenfor (Tellevik, Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2007, s. 159). Barn med AS har altså ikke problemer med språkets formelle aspekt. Barn med Asperger syndrom er opptatt av hva ord betyr og kan synes det er vanskelig at ulike ord kan bety det samme eller at like ord kan ha forskjellig mening (Martinsen et al., 2006, s.16). Barn og unge med AS kan ha en manglende forståelse av egne og andres følelser og intensjoner, og tenker ofte enten/eller, rett/galt eller svart/hvitt (Andersen & Kleven, 2010, s. 29).

### 2.7.2 Relasjoner til andre mennesker

Barn med Asperger syndrom har ikke den samme evnen til å ta kontakt med andre som funksjonsfriske barn har, og det hindrer dem i å delta i spontant, sosialt samspill. De nedsatte

evnene er forbundet med at barn med AS har vansker med kommunikasjon og de har ofte en mindre interesse for å samhandle med andre jevnaldrende. Når funksjonsfriske barn opplever liten interesse i samspill med andre barn er det fort gjort at de trekker seg unna og gjør andre ting. Barn med Asperger syndrom vil få en begrenset sosial deltakelse, og avstanden i utvikling av de sosiale ferdighetene mellom barn med AS og jevnaldrende vil øke til eldre de blir (Engh, 2010, s. 12). Forståelsesproblemene gjelder de fleste sosiale forhold. Barn med Asperger syndrom blir ofte sosialt klønete og har vansker med å skjønne de sosiale reglene (Martinsen et al., 2006, s. 20). Det er krevende å oppfatte andre menneskers følelser, interesser og intensjoner når de ikke klarer å kommunisere eller forstå den sosiale situasjonen (Stokke, 2011, s. 28). Funn fra pilotstudien til Cordier, Brown, Chen, Wilkes-Gillan & Falkmer (2016, s. 108) viser at selv om barn med AS hadde glede av andres selskap, kommunisert barn med AS sjelden med andre, spesielt i skolesammenheng. Det ble gjort funn om at barn med AS i denne studien hadde positive erfaringer og følelser når de deltok i fritidsaktiviteter og var sammen med venner (Cordier et al., 2016, s. 108).

### 2.7.3 Reaksjoner på omgivelsene

Barn med Asperger syndrom kan helt fra spedbarnsalder reagere annerledes på stimulering fra omgivelsene, enn det andre barn gjør. Noen har en veldig lav toleranse for reaksjon på sanseinntrykk, mens andre har en høyere terskel før de reagerer. Hvordan de reagerer påvirker samspillet til mennesker rundt dem og de får et annet utgangspunkt for sosial og språklig utvikling enn andre barn. Barn med Asperger syndrom trenger å ha oversikt og kontroll over situasjoner og ting som skal skje, derfor reagerer de ofte sterkere og mer negativt på nyheter og nye situasjoner enn det andre barn gjør. Nyheter og nye situasjoner skaper brudd i rutinene og de mister kontroll over situasjonen. Brudd i rutiner skaper negative erfaringer og de blir ofte anspente og engstlige i slike situasjoner (Martinsen et al., 2006, ss. 28-29).

Samfunnet er fleksibelt og vekslende og dette gir mange valgmuligheter for barn og unge, mens for noen er de stadige endringene krevende å tilpasse seg og de mister sine faste og trygge holdepunkt. Kravene og mulighetene blir for overveldende og kontrollen over dagliglivet svekket (Bru, 2011, s. 31). En stor metastudie fra USA viser til resultater om at barn og unges opplevelser av å kunne påvirke sitt eget liv er blitt redusert de siste tiårene (Kaplan & Maehr, 2007). For noen elever er mangel på forutsigbarhet et problem som kan prege mye av skoledagen. Forutsigbarhet i skolen handler om klare rutiner og struktur, samt tydelige forventninger til elevene. God struktur og rutiner kan gi elevene indre ro og dempe bekymringer og stress. For noen elever gir det ro å kunne forholde seg til de samme voksne

over tid. Andre faktorer for opplevelse av indre kontroll er informasjon om innhold i skoledagen gjennom en arbeidsplan (Bru, 2011, ss. 31-32). Elever i skolen har ulike forutsetninger, sosial kompetanse og erfaringer av mestring. Skolen er en viktig arena for å bli kjent med seg selv, samarbeide med andre, bli selvstendig og trygg, lære empati og utvikle kognitive og kreative sider (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011, s. 11).

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redgjøre for studiens metodiske valg. Redgjøring av de ulike metodiske valgene er med på å etablere troverdighet til forskningsprosjektet, og mulighet for etterprøvnbarhet. Målet med denne studien er å først og fremst svare på problemstillingen, og videre få økt kunnskap om arbeidet lærere gjør med tanke på begrepet livsmestring og elever med Asperger syndrom. Problemstillingen min er følgende:

*«Hvordan arbeider lærere med temaet livsmestring for elever med Asperger syndrom i barneskolen?»*

I tillegg har jeg benyttet meg av følgende forskningsspørsmål for å ytterligere belyse problemstillingen:

*Hvordan arbeider lærerne med tanker, følelser og relasjoner for elever med Asperger syndrom?*

Problemstillingen og målet med oppgaven legger føring for valg av metode. I denne studien krever det informanter som kan komme med erfaringsnære beskrivelser av sin praksis (Thornquist, 2003, ss. 208-209), og jeg har derfor valgt å bruke en kvalitativ metode med fokusgruppeintervju og vignetter.

### 3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv

Befring (2015, s. 109) skriver at en kvalitativ analyse har forankring i både fenomenologiske og hermeneutiske fagtradisjoner. Gjennomføringen av dette masterprosjektet er verken rent hermeneutisk eller rent fenomenologisk, men disse perspektivene vil ligge til grunn for hvordan jeg arbeider med prosjektet.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Giorgi (1997, s. 235) skriver at fenomenologi handler om bevissthet. I kvalitativ forskning blir fenomenologi sett på som et begrep som peker på interessen for å forstå ulike, sosiale fenomener ut fra en persons perspektiv og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I et bredt perspektiv vil det omfatte alle erfaringer som en person har. I denne studien er det ikke alle erfaringene til informantene som blir tatt med, men erfaringer knyttet til konkrete temaer som oppgaven tar for seg. Fenomenologien har fokus på personers livssituasjon, og som nevnt deres opplevelser og erfaringer (Befring, 2015, ss. 109-110). Målet med denne studien var å komme tett på informantene for å få innblikk i deres erfaringer og meninger. Ved å benytte et fenomenologisk perspektiv er fokuset å innehente og være opptatt av de subjektive



opplevelsene til informantene. Det krever en fenomenologisk reduksjon som innebærer at man som forsker er åpen for erfaringer til personene som er med i studien, og stiller med så få fordommer og forbehold som mulig. Den ytre verden kommer i bakgrunnen og den subjektive opplevelsen blir det som er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er viktig at informantens opplevelser og erfaringer er i fokus og at deres felles erfaringer kan bidra til å utvikle en generell forståelse av temaet som studeres (Creswell & Poth, 2018, ss. 75-79). Jeg vil derfor være bevisst på å sette mine erfaringer og opplevelser til side og stille med et åpent sinn, for å kunne ta inn informantenes perspektiver og gi deres utsagn en så presis beskrivelse som mulig.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om fortolkning av tekster der målet er å utvikle en gyldig forståelse av meningen i teksten (Fangen, 2010, s. 217). I første rekke gjelder det tolkning av data i tekstformat. Dette kan være dokumenter av historisk eller aktuell karakter som for eksempel bibeltekster og romerske lovtekster, men det kan også være utskrifter av intervju- eller observasjonsdata (Befring, 2015, s. 110). I denne studien vil en hermeneutisk forståelse bidra til analyse og tolkningsarbeidet. Thagaard (2018, s. 39) skriver at hermeneutikken legger vekt på meningsinnholdet og det er viktig at forskeren beskriver atferdsmønster og sin fortolkning av den settingen som studeres. I innehentingen av datamateriale stilles det store krav til informantene når det er snakk om kommunikasjon, relasjon og samhandling. Dette har mye å si for produksjonen av datamateriale og grunnlaget for videre tolkning. Den hermeneutiske sirkel er et viktig begrep i hermeneutisk metode (Befring, 2015, s. 21). Tolkning av tekst fra et intervju kan ses som en dialog mellom forsker og tekst der forskeren må rette oppmerksomheten mot meningen som teksten formidler (Fangen, 2010, s. 217). I tolkningsprosessen vil jeg som forsker alltid ha en viss forforståelse. Denne forforståelsen vil utvikles videre ved å analysere og tolke den aktuelle teksten. Dette vil påvirke forforståelsen, og videre påvirke hvordan jeg tolker og analyserer teksten. Helhetsforståelsen vil derfor stadig utvikle seg dypere (Befring, 2015, s. 21).

### 3.2 Kvalitativ metode

Begrepet kvalitativ forteller om måten data blir samlet inn, analysert og presentert i et forskningsarbeid (Meeuwisse, Swärd, & Eliasson-Lappalainen, 2010, s. 35). Kvalitativ metode er basert på tekstdata og gir tekstlige beskrivelser. I en kvalitativ metode er det ofte få informanter og formålet er å beskrive hva eller hvordan (Ringdal, 2018, ss. 24-25). Det blir samlet inn flere typer data gjennom intervju, observasjon, analyse av tekster eller visuelle

uttrykksformer (Creswell & Creswell, 2018, s. 179-181; Thagaard, 2018, s. 15). Kvalitativ metode blir brukt for å undersøke et problem eller tema som ikke er lett å måle (Creswell & Poth, 2018, ss. 45-46), i denne sammenheng vil det være lærernes arbeid med livsmestring. Kvalitative forskere innhenter data selv fra felten der informantene har erfaringer og opplevelser (Creswell & Creswell, 2018, s. 181). Ved å fysisk møte informantene skapte det en nærhet til dem og tillot en fleksibilitet i gjennomføringen av intervjuet (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 21-22), men det stilte også krav til informantenes åpenhet (Thagaard, 2018, ss. 12-15). Flexibiliteten ga meg som forsker muligheten til å stille spørsmål til informantenes utsagn, og som Thornquist (2003, s. 202) skriver er det med på å utvikle en dybdekunnskap og en helhetlig forståelse. Det stilte likevel krav til informantene om at de delte erfaringer og opplevelser. Prosessen i en kvalitativ forskning er framvoksende, som vil si at den planen som blir lagt før studien satte i gang ofte ble endret underveis. Både problemstilling, forskningsspørsmål og metode ble endret underveis, og etter hvert som dataene ble samlet inn ble også teorien i oppgaven endret (Creswell & Creswell, 2018, s. 182).

### 3.3 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju har blitt en mer akseptert metode de siste tiårene (Meyer & Gjørum, 2010, s. 190). Et fokusgruppeintervju har ofte varighet på en til to timer (Ringdal, 2018, ss. 246-247) og er et intensivt, kvalitativt intervju med en liten gruppe mennesker (Kruuse, 2007, s. 146), som har en bestemt erfaring eller kunnskap om det temaet som det forskes på, eller har en stor interesse for temaet (Walliman, 2006, s. 98). Fokusgruppen produserer empirisk data gjennom gruppeinteraksjon om et emne som forskeren har bestemt (Halkier, 2015, s. 137; Morgan, 1996, s.130; Wibeck, 2011, ss. 25-26). Fokusgruppens produksjon av data avhenger av den sosiale interaksjonen i gruppen (Halkier, 2015, s. 140). Det kan være vanskelig å organisere en fokusgruppe fordi det handler om å samle en gruppe mennesker som skal sitte og diskutere og dele erfaringer (Walliman, 2006, s. 98). Detaljene i informantenes erfaringer kan bare komme frem ved å snakke direkte med mennesker i deres naturlige settinger som hjemme eller på jobb, og la de fortelle om sine erfaringer (Creswell & Poth, 2018, ss. 45-46).

Kruuse (2007, s.146), Smithson (2008, s. 358) og Walliman (2006, s. 98) skriver at en fokusgruppe bør bestå av seks til 12 informanter, mens Befring (2015, ss. 76-77) og Ringdal (2018, s. 247) skriver at et fokusgruppeintervju bør ha fire til 12 deltakere. De er alle enige i at det ikke bør være mindre enn fire deltagere i en fokusgruppe fordi det kan minske

kvaliteten av å være en gruppe. Det må settes opp kriterier som passer til problemstillingen når utvalget foretas, ellers kan det bli vanskelig å generalisere analytisk ut fra de empiriske mønstrene. (Halkier, 2015, s. 140). Litteraturen anbefaler fokusgrupper opp til 12 personer, men det er både praktiske og metodiske grunner for hvorfor mange fokusgrupper er mindre (Smithson, 2008, s. 359). Morgan (1996, s. 146) og Smithson (2008, s. 359) skriver at i mindre grupper kommer det ofte frem mer interessant og relevante data fordi hver enkelt informant større mulighet til å dele sine synspunkt og erfaringer om et tema. De skriver videre at en større gruppe kan gi et større spekter av synspunkt og erfaringer, men hver deltager vil ha en lavere grad av involvering i diskusjonen.

En moderator er en av de mest kjente trekkene med fokusgrupper (Morgan, 1996, s. 145). Det er viktig at moderatoren starter med en god introduksjon om studien, temaene, håndtering av data og takke informantene for deltakelse før fokusgruppeintervjuet starter (Walliman, 2006, s. 98). Forskeren må finne en balansegang i den jobben som skal gjøres under et fokusgruppeintervju. Forskeren skal styre diskusjonen i riktig retning uten å påvirke for mye. Moderatoren må forvente å håndtere uenigheter i gruppen, følge med på om noen er ukomfortable med situasjonen og passe på å få dekket alle emnene man ønsker innenfor tidsrammen som er satt. Det er viktig å sikre at diskusjonen er mellom informantene i stedet for mellom informantene og moderatoren (Smithson, 2008, s. 361).

### 3.3.1 Utvalg

Utvalg handler om å trekke ut et utsnitt personer fra populasjonen som passer til kriteriene for studien. Datamaterialet fra denne studien kommer fra åtte informanter som deltok i fokusgrupper. Av disse var tre menn og fem kvinner. Jeg har valgt å bruke et strategisk utvalg som er vanlig i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, 54). Personene i utvalget har bestemte erfaringer eller kunnskap som passer til dette forskningsprosjektet (Walliman, 2006, s. 98).

Kriteriene for dette prosjektet er:

- ❖ Personene måtte jobbe på barneskolen (1 – 7. trinn).
- ❖ Personene måtte jobbe på samme skole.
- ❖ Personen måtte jobbe som kontaktlærer eller spesialpedagog.
- ❖ Personen måtte ha jobbet med elever med Asperger syndrom de siste fem årene.
- ❖ Personen måtte ha jobbet med livsmestring.

Konsekvensen av disse kriteriene er at mange faller utenfor fordi de ikke oppfyller kriteriene. At alle informantene skal jobbe på samme skole stiller krav til størrelsen på skolen og det er

med å eliminere bort en god del skoler. Det er delvis grunnet Covid-19 og smittevern når det gjelder den praktiske delen med å gjennomføre fokusgruppeintervjuet, men også fordi det er interessant å se på praksisen i ulike roller, innad i en skole. En annen konsekvens kunne være at skolene ikke hadde startet opp et systematisk arbeid med livsmestring eller at fem år ble en for kort tidsramme. Grunnen til at jeg satt fem år som grense var for at erfaringene ikke skal ha foreldet med tanke på begrepet livsmestring som kom inn i skolen høsten 2020. Siden kriteriene avgrenset populasjonen og da utvalget til studien, ble konsekvensen at jeg måtte ta i bruk et tilgjengelighetsutvalg. Utvalget vil fortsatt være strategisk ved at de fortsatt må ha relevante egenskaper for studien, men utvelgelsen at informanter skjer ut fra hvem som er tilgjengelig (Thagaard, 2018, s. 56). For å sikre at jeg fant en skole som har startet arbeidet med livsmestring valgte jeg en kommune som har satt arbeidet med livsmestring i system. Denne kommunen har et opplegg som alle skolene skal følge, men samtidig gir spillerom siden skolene skal lage egne planer for livsmestring og psykisk helse. Siden det var en del kriterier som måtte oppfylles for å være med i utvalget mitt, måtte jeg finne ut hvordan jeg skulle få tak i mulige intervjupersoner. Jeg valgte å starte med å sende e-post til alle rektorene i kommunen med informasjon om forskningsprosjektet mitt. Responsen var dessverre ganske dårlig, og jeg ble nødt til å ringe rundt til de skolene som kunne være mest aktuelle. Prosessen med å få tak i informantene skulle vise seg å være både utfordrende og lett, men med en kombinasjon av strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg fikk jeg til slutt åtte informanter. Den ene fokusgruppen besto av fire spesialpedagoger og den andre gruppen besto av fire kontaktlærere. Alle informantene stilte og ingen trakk seg i løpet av studien. I litteraturen blir det anbefalt å ha fra fire til 12 informanter i en fokusgruppe (Ringdal, 2018, s. 247; Smithson, 2008, s. 358). Siden tidsrammen på denne studien er begrenset og datamateriale skulle være overkommelig, valgte jeg å ha fire informanter i hver fokusgruppe. Ved å ha mindre enn fire informanter øker det risikoen for at datamaterialet ikke blir optimalt og flyten i diskusjonen stagnerer, men bruk av fire informanter gjorde at alle hadde mulighet til å få ordet (Morgan, 1996, s. 146; Smithson, 2008, s. 359).

Blant spesialpedagogene har to av dem førskolelærerutdanning og to har grunnskolelærerutdanning. Tre av spesialpedagogene har 60 studiepoeng i spesialpedagogikk, og en av spesialpedagogene har master i spesialpedagogikk. Hos kontaktlærerne har tre av dem grunnskolelærerutdanning og en av dem har førskolelærerutdanning med videreutdanning i norsk. To av kontaktlærerne har 30 studiepoeng i spesialpedagogikk.

### 3.3.2 Intervjuprosessen

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført utfra det første trinnet i den fenomenologiske metoden, der informantene får muligheten til å dele opplevelser og erfaringer fra sin livssituasjon (Giorgi, 1997, ss. 240-241). Jeg ville gjennomføre fokusgruppeintervjuet ansikt til ansikt med informantene for å kunne bevare den sosiale interaksjonen i gruppen, som er viktig i en slik type intervju (Halkier, 2015, s. 140). Creswell og Poth (2018, ss. 45-46) poengterer at for å få frem detaljene i informantenes erfaringer er det viktig å snakke direkte med dem i deres naturlige setting som hjemme eller på jobb. Siden fokusgruppeintervjuet består av flere informanter innenfor samme jobb valgte jeg å gjennomføre intervjuene der informantene jobber.

Det viktig å starte med en god introduksjon om studien (Walliman, 2006, s. 98). Jeg gikk gjennom hva studien handlet om, tema, hvordan dataene blir håndtert, hva fokusgruppe og vignett er, hvordan min rolle gjennom fokusgruppeintervjuet er og takket dem for at de stilte. Informantene ble påminnet taushetsplikten de har overfor sine elever og fikk informasjon om at de når som helst i prosessen kan trekke seg og de fikk muligheten til å stille spørsmål før selve intervjuet startet. Thagaard (2018, s. 16) skriver at kontakten som informantene har med forskeren, påvirker hvordan dataene blir utviklet. Som forsker blir min relasjon til informantene derfor viktig (Thornquist, 2003, s. 205). Det må skapes en atmosfære som bygger tillit og nærhet til relasjon med informantene (Thagaard, 2018, ss. 16, 105). Det er viktig for meg at informantene opplevde at jeg var interessert i det de sa, og at de ikke skulle føle seg ukomfortable i situasjonen. Morgan (1996, s. 146) og Smithson (2008, s. 359) er enige i at ved å bruke mindre fokusgrupper kan det komme mer relevant og interessant datamateriale fordi hver enkelt informant har større mulighet til å slippe til i diskusjon, men at spektere av erfaringer kan bli noe mindre enn ved en større gruppe. I fokusgruppeintervjuet måtte jeg ha en balansegang mellom å styre diskusjonen i riktig retning og samtidig ikke påvirke for mye i diskusjonen (Smithson, 2008, s. 361). Når ulike individer blir satt sammen i en fokusgruppe vil det naturlig nok føre til at noen tar ordet mer enn andre, og en viktig del av rollen min ble å passe på at alle kom til ordet og fikk delt sine erfaringer.

Informantene ble informert om at fokusgruppeintervjuet ville vare i maks en time og jeg brukte både diktafon og appen Nettskjema – diktafon for å ta opp intervjuet. Før intervjuet hadde jeg lest at Nettskjema – diktafon kunne ta opp 45 minutter i gangen, mens en annen plass sto det en time. For å være sikker på tiden valgte jeg å finne ut dette og fant ut at den kunne ta opp 45 minutt sammenhengende. Jeg valgte derfor to ulike løsninger for å ta opp lyd

for å sikre at alt som ble sagt under intervjuet ble tatt opp og jeg trengte ikke å legge inn en pause etter 45 minutter for å starte opptaket på nytt. Det kan være med på å skape et unaturlig stopp i intervjuet om en av informantene var midt i en setning, og viktig datamateriell kan bli borte.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med 1,5 ukers mellomrom. Det første fokusgruppeintervjuet var med spesialpedagogene og hadde en varighet på 50 minutter. Det var en god sammensetning av individer og gruppen hadde en god interaksjon. Diskusjonen fløt godt, og informantene lyttet til hverandre og hadde en fin flyt i å bytte på å prate. De kom med innspill til hverandre og stilte spørsmål til utsagn som ble sagt av andre. Informantene hadde mye de ville dele og måtte hentes inn igjen et par ganger for å få svar på det jeg lurte på. Det andre fokusgruppeintervjuet var med kontaktlærerne og varte i 30 minutter. I denne gruppen fløt ikke samtalen like godt som med spesialpedagogene. Informantene var litt mer tilbakeholdende, og det ble ikke den type diskusjon som jeg forventet. Min rolle som moderator ble utfordret ved at jeg måtte involvere meg mer for å få samtalen framover. Etter en litt treg start virker det som de ble litt mer komfortable og diskusjonen fløt bedre. De kom med kommentarer og innspill til hverandre, og min rolle kunne gå tilbake til å styre diskusjonen i riktig retning uten å påvirke for mye. Jeg merket at kontaktlærerne ikke hadde like mye å dele og svarene var kortere enn med spesialpedagogene. Det er vanskelig å si om det er på grunn av personlighetstrekk, rollen de har eller om det handler om kompetanse. Det kan virke som om spesialpedagogene har fått flere kurs i hjelpemidler enn de som er kontaktlærer, og det kan være med på å påvirke kompetansen deres.

### 3.4 Vignett

Vignetter har gradvis blitt anerkjent som et effektivt verktøy for å skaffe kunnskap, meninger, holdninger, tro, verdier og oppfatninger til deltakerne. Det brukes ofte for å vurdere deltakerne tro og holdninger, spesielt om sensitive temaer. Vignetter har blitt brukt til å møte komplekse spørsmål, utforske følelser som oppstår i vanskelige situasjoner og utforske dyktig beslutningstaking (Erfanian, Roudsari, Haidari, & Bahmani, 2020, ss. 2135-2141).

Vignetter er en verdifull teknikk for å få innblikk i menneskers oppfatninger, tro og meninger om et spesifikt tema (Spalding & Phillips, 2007, s. 954) og brukes for å studere menneskers vurderinger og valg (Egelund, 2010, s. 128). Ved å presentere og be informantene ta stilling til fiktive historier om et bestemt tema fikk jeg innblikk i informantenes tanker, erfaringer og opplevelser.

Bruk av vignetter kan ha noen begrensninger. Leer-Salvesen (2015, s. 56) trekker frem at en risiko ved bruk av vignett er at resultatene sier mer om hva informantene tror de vil gjøre, enn hva de faktisk ville gjort. Risikoen ved å bruke vignetter i forskningsarbeidet vil derfor være at svarene til informantene avviker fra praksisen deres (Barter & Renold, 1999). Denne studien kompenserer for risikoen ved å gjennomføre vignettene i et fokusgruppeintervju og dermed kan jeg stille spørsmål til informanene og det de sier. For noen informanter kan utlevering av deres egen praksis oppleves som et sensitivt tema. Siden studien tar for seg en sårbar gruppe med elever vil bruk av vignetter være en styrke for å sikre at elevene ikke blir utlevert på noen slags måte, og lærerne unngår å bryte taushetsplikten sin. Læreren unngår også å føle seg utlevert og situasjonen blir mindre truende når det er fiktive historier som skal diskuteres.

Vignetter er mest vanlig i tekstform, men kan også brukes som lydfil, video eller bilder (Jackson, Harrison, Swinburn, & Lawrence, 2015, s. 1398). Tekstvignettene spenner fra kortfattede tekster til lange beretninger (Erfanian et al., 2020, s. 2134). Hughes & Huby (2004, s. 40) skriver at det er viktig å finne en balanse mellom lengden på vignetten og hvor mange vignetter som skal være med. Vignettene ble laget i tekstform og det ble laget en kortfattet tekst. For å holde interessen til informantene og ikke risikere at svarene ble overført fra den ene vignetten til den andre, ble det lagt opp til to vignetter. Det er behov for forsiktighet i arbeid med vignetter for å sikre at ønsket respons blir fremkalt, og at tidsbegrensinger ikke begrenser svarene vilkårlig (Hughes & Huby, 2004, s. 42). Ved å ha to vignetter ble det enklere å disponere tiden på intervjuet og risikoen for å måtte avslutte før på grunn av tidsmangel ble forminsket. Ved å bruke korte vignetter samles det inn mye datamateriale på kort tid. Erfanian et al. (2020, ss. 2135-2141) skriver om åpne og lukkede spørsmål. Åpne spørsmål har vist seg å ha stor verdi. Åpne spørsmål kan fremme kreativitet blant mennesker. De kan også gi mer realistiske svar på virkelige forhold. På den annen side har lukkede spørsmål en tendens til å bli oftere brukt i kvantitativ forskning. De tillater at en bred mengde variabler integreres i forskningsdesignet. Imidlertid er de ikke like nyttige som de åpne spørsmålene for sosiale situasjoner. Sammen med de tekstbaserte vignettene ble det brukt åpne spørsmål. Det gjør det mulig for forskeren å følge opp utsagn som informantene kommer med og sikre at viktige elementer dekkes.

### 3.4.1 Utforming av vignetter

Studien består av to vignetter og 12 tilhørende spørsmål. Hensikten med vignettene var å stimulere en reaksjon, diskusjon eller mening fra informantene, og minne om en realistisk

situasjon (Jackson et.al., 2015, s. 1398). Det vil si at de fiktive historiene som presenteres i vignettene må være realistiske og vikelighetsnære. Et grunnleggende prinsipp er at vignetten må romme beskrivelser av forhold som forskeren ønsker belyst i studiens problemstilling. Vignettene bør i størst mulig grad avspeile teori på området og være inspirert av forskningsresultater fra tidligere empirisk forskning (Egelund, 2010, s. 141). Ordlyden i en vignett er av betydning og det er viktig at språkbruken er forståelig for informantene slik at de kan ta stilling til det som blir lagt frem (Barter & Renold, 1999).

Egelund (2010, s. 141) skriver at det kan være lurt å prøve utkastet til vignettene på den gruppen som blir brukt som informanter for å kontrollere om de kjenner igjen situasjonen eller personene som typisk i deres praksis. Vignettene ble presentert for noen lærere i utarbeidingsfasen og deres innspill ble viktige i videre arbeid med vignettene. Under fokusgruppeintervjuet sa informantene seg enige i at de kjente godt igjen elevene med Asperger syndrom som ble beskrevet i vignettene.

Vignettene i denne studien er bygd opp på bakgrunn av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som kom med fagfornyelsen, høsten 2020, og nettsiden Livet&Sånn. Temaet har mange aktuelle områder og et av dem handler om å håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 2-13). Forskning viser at elever med Asperger syndrom kan ha vansker med å håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kangesan, 2016, s. 173; López-Pérez et al., 2018, s. 276). Innholdet i vignettene er derfor basert på spesifikke tema som lærerne møter i sin arbeidshverdag.

#### 3.4.2 Presentasjon av vignetter

Den første vignetten handler om Elise som går i 4. klasse. Elise kan kommunisere med medelevene sine, men misforstår ofte sosiale regler. Når hun misforstår så blir hun sint, men klarer ikke setter ord på hvordan hun har det og lager i stedet lyder. Videre tar vignetten for seg en klasseromssituasjon med utgangspunkt i en film fra nettsiden Livet&Sånn. Elise er veldig bokstavelig og synes det er vanskelig å ta innover seg informasjonen.

Den andre vignetten tar for seg Jonas som går i 6. klasse. Jonas synes det er vanskelig å kommunisere med medelever, men snakker gjerne med voksne. Han kan fortelle i timesvis om ting han synes er interessant. Når ulike situasjoner blir vanskelig synes Jonas det er utfordrende å skulle forklare hvordan han har det, og klarer ikke sette ord på følelsene sine. Jonas har en venn og er ikke så interessert i å ha så mange flere venner.



### 3.5 Reliabilitet og validitet

Validitet og reliabilitet er to sentrale begrep for å kunne vurdere studiens troverdighet og si noe om kvaliteten av forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 181).

#### 3.5.1 Validitet

Validitet handler om resultatenes gyldighet og hvordan resultatene tolkes. En studies validitet kan styrkes ved at det legges vekt på teoretisk gjennomskiktighet. Teoretisk gjennomskiktighet vil si at forskeren beskriver det teoretiske ståstedet som har vært grunnlaget for tolkningene som har blitt gjort (Thagaard, 2018, ss. 181-189). Ved å redegjøre for hvordan forskeren velger å tolke dataene og studiens teoretiske utgangspunkt, argumenterer forskeren for gyldigheten til de tolkningene som har kommet frem (Silverman, 2020, ss. 82-111). Validitet handler om å finne det en leter etter. I denne oppgaven er det utsagnene til informantene som er forskningsdata. Utsagnene fra informantene vil være gyldige for de som uttaler de og man kan derfor si at validiteten i denne sammenhengen er høy.

Validiteten styrkes ved en kritisk gjennomgang av analyseprosessen. Det er viktig med en kritisk gjennomgang av hva tolkningene baserer seg på. Hvilken tilknytning forskeren har til miljøet som studeres har betydning for tolkningene som kommer frem. Den forståelsen som forskeren utvikler påvirkes av om forskeren har tilknytning til miljøet som studeres, eller om forskeren er utenforstående (Thagaard, 2018, ss. 181-189). I en kvalitativ undersøkelse vil det variere blant de ulike informantene om hvor fylldig informasjon man får fra de ulike temaene. Informasjonen fra en informant blir sett i sammenheng med hva de andre informantene sier. Det er viktig å få fram i en studie hvem det er sine tolkninger og, for å ikke svekke validiteten i dataene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 38). Når jeg som forsker skal tolke resultatene kan det være med på å svekke validiteten. Ved å gjøre greie for de ulike delene av studien, samt være tydelig på hva som er informantenes utsagn, hva som er min stemme og hva som er teori, vil det være med å styrke validiteten.

Egelund (2010, s. 144) skriver at vignettens hypotetiske trekk og den manglende muligheten til å observere det informantene sier i praksis, gjør at svarene på vignettene med stor sannsynlighet har lav validitet. Videre skriver hun at med en datainnsamling som har mer kvalitative innslag som gruppeintervju, blir en del av dette problemet korrigert gjennom informantene. I fokusgruppeintervjuet brukte jeg diskusjonen fra vignettene til å spørre informantene om hva de gjør i den gitte situasjonen og hvorfor de ville gjort det på den måten. Indre validitet blir spesielt vurdert i utviklingen og konstruksjonen av vignetter. Når det skal

lages vignetter er det viktig å tenke på deres hensiktsmessighet for forskningstematet og hvilke typer deltakere som involveres. Den indre validiteten til vignetter handler om i hvilken grad innholdet i vignettene fanger de aktuelle forskningstemaene. (Hughes & Huby, 2004, s. 37). I konstruksjonen av vignettene ble det tatt utgangspunkt i fagfornyelsen og forskning på Asperger syndrom, som nevnt i punkt 3.4.1. Vignettene ble presentert for noen lærere og deres innspill var med på å gjøre de fiktive historiene virkelighetsnære. Validiteten til vignettene ble ytterligere styrket under fokusgruppeintervjuet, da konteksten som vignettene var satt i, var kjent for informantene og de var enige i at de kjente godt igjen elevene med Asperger syndrom som ble beskrevet.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning betyr at forskningen må være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Som forsker må jeg argumentere for reliabiliteten ved å gjøre rede for fremgangsmåten jeg har brukt for å utvikle data og hva dataene er. De metodiske refleksjonene omfatter, utforming av problemstilling, hvilken metode som er valgt og hvilke erfaringer som ble gjort under datainnsamlingen. Forskeren må beskrive hvordan deltakerne til prosjektet ble valgt, hvilke kontakter som ble etablert og hvordan prosessen med utvikling av data vurderes. Ved å reflektere over de metodiske beslutningene for studien, synliggjør det hvordan forskningsprosessen har blitt utformet. Synliggjøring av denne prosessen bidrar til å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig (Thagaard, 2018, ss. 187-200). Å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig for å styrke reliabiliteten vil si at jeg som forsker beskriver detaljert forskningsprosessen og analysemetoden som blir brukt, slik at leserne kan gå gjennom forskningsprosessen og vurdere kvaliteten på studien og verdien av resultatene. I kvalitativ forskning referer reliabilitet til hvilken grad forskningen gir de samme resultatene ved gjentatt forsøk. Spørsmålet er om en annen, fremtidig forsker kan gjenta forskningsprosjektet og komme frem til de samme resultatene, tolkningene og påstandene (Silverman, 2020, ss. 89-90).

Reliabiliteten kan bli utfordret i arbeidet med transkribering av intervju. Jeg testet lydopptakeren på forhånd for å forsikre meg om at den var god nok. Det var likevel ikke alltid så lett å høre hva informantene sa, og opptaket ble spilt flere ganger. I arbeidet med transkribering av innhentet data er nøyaktighet viktig. Lydopptakene som er gjort i intervjuene ble transkribert ordrett. Dette var krevende prosess og det er fort gjort å glemme ord eller skrive om på ordlyden i en setning. Det blir sjeldent gjennomført kvalitetskontroll på transkribering fra tale til tekst, men for min egen del er det viktig å gjennomføre en

reliabilitetskontroll av lydopptaket på nytt etter transkribering for å sjekke at teksten er riktig transkribert (Befring, 2015, ss. 55-56). Jeg valgte å gå gjennom den ferdig transkriberte teksten to ganger for å sikre at jeg transkriberte de rette ordene. Under fokusgruppeintervjuet stilte jeg spørsmål ved informantenes utsagn for å sikre at jeg fikk med meg hva de mente, dette er med på å styrke reliabiliteten i studien mener jeg.

### 3.6 Forskningsetiske vurderinger

All forskning krever at etiske prinsipper og normer blir fulgt, både internt i forskningsmiljøet og i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2018, s. 20). Denne studien vil gå under pedagogisk forskning fordi i arbeidet med å finne svar på problemstillingen er det nødvendig å snakke med lærerne som arbeider i skolen, siden det er de som utøver praksis av de nasjonale bestemmelsene. I pedagogisk forskning er det viktig at informantenes integritet, frihet og medbestemmelse blir respektert. Informantene som er med i studien må få all den informasjonen de trenger for å forstå følgene og hensikten med å delta i prosjektet. Siden denne studien vil omfatte personer, kreves det deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har krav på at informasjonen de gir blir behandlet konfidensielt og at den ikke kan spores tilbake til dem. Det er derfor strenge krav til hvordan denne informasjonen skal og kan lagres (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 28-29).

Siden denne studien vil få personopplysninger om informantene, faller det under personopplysningsloven fra 2001. Det vil si at forskningsprosjektet måtte meldes inn til NSD, også kalt Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. For å kunne gå videre med studien og samle inn datamateriale ble en søknad sendt inn til NSD og godkjent (Thagaard, 2018, s. 22). Denne studien omfatter forskning på en sårbar gruppe og jeg har derfor satt meg inn i de etiske retningslinjene og dilemmaene som Tangen (2010) og NESH (2016) har skrevet om sårbare grupper. For å unngå å hente inn sensitiv informasjon fra informantene velgte jeg å bruke vignette når jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuene.

En bekymring med å bruke fokusgrupper er de etiske problemene med å ha mer enn en informant samtidig. Noen mennesker kan synes det er ukomfortabelt å snakke om sine bekymringer i en gruppe, om det er ukjente eller mennesker de kjenner. Jeg kan ikke garantere for at diskusjonene i fokusgruppen blir helt konfidensielt. Fra et personlig perspektiv kan jeg garantere at det som blir sagt i fokusgruppen blir holdt anonymt og konfidensielt, men jeg kan ikke garantere at de som er med i fokusgruppen ikke vil snakke om

det med andre utenom. Dette kan være et problem, spesielt på steder som en institusjon, arbeidsplass eller innenfor helse (Smithson, 2008, ss. 360-361).

I analysen blir informasjonen som kommer frem delt opp i ulike temaer og det blir løsrevet fra den sammenhengen det ble presentert i. En konsekvens ved å plukke ut tekst fra den helheten den er presentert i, er at informantenes forståelse og opplevelser kan få en mindre fremtredende plass. Siden det er jeg som definerer temaene vil min forståelse av situasjonen som studeres prege valgene (Thagaard, 2018, s. 179). Det er derfor viktig som Thornquist (2003, ss. 208-209) skriver at det informantene sier og deres verden må legges fram på en respektfull og rettmessig måte. En stor fordel med temaanalyse er beskyttelse av informantenes anonymitet. Siden beskrivelsene av informantenes situasjon ikke alltid blir presentert i sin helhet, vil det være vanskelig for den enkelte informant å bli gjenkjent av seg selv eller andre. Siden flere informanter snakker samtidig om samme tema, er det med på å anonymisere situasjonene som blir brukt i studien (Thagaard, 2018, s. 180).

### 3.7 Analyse

Silverman (2020, s. 220) skriver at en typisk teknikk for kvalitative data er temaanalyse. I fokusgruppeintervjuet kom det frem mye informasjon på kort tid og å notere det som ble sagt underveis hadde blitt utfordrende, og jeg hadde ikke kunne vist like stor interesse for det som informantene sa. Det er ikke bare viktig å vite hva som ble sagt, men hvem som sa det og hvordan det ble sagt. Den beste måten var derfor å ta opp fokusgruppeintervjuet med en lydopptaker og transkribere senere, noe som også er en krevende oppgave. Analyse av dataene er heller ikke enkelt på grunn av de to aspektene, hva informantene sier og hvordan de sier det i interaksjon med andre (Walliman, 2006, ss. 98-99). Moderering av fokusgrupper kan være kompleks og dataene som samles inn kan være vanskelige å transkribere og analysere (Smithson, 2008, s. 358).

Alle analytikere lager sin måte å gjøre analyser på. Det som er viktig er å være fleksibel og mottagelig til dataene, forskningsmål og tiden som forskeren har viet til analysene (Corbin & Strauss, 2015, s. 86). Det har blitt utviklet flere nyttige programvarer som er tilpasset arbeid med kvalitativt datamateriale. Nvivo er en slik programvare og jeg valgte å bruke dette programmet. Jeg valgte Nvivo fordi jeg tenkte det kunne hjelpe meg i analysen av datamaterialet mitt. Etter å ha sett videoer og satt meg inn i Nvivo er jeg glad for å ha valgt dette programmet. Jeg fikk muligheten til å gjennomføre hele analysedelen på samme plass og det hjalp meg å ha et oversiktlig system. Prosessen er mye mer enn å analysere. Det

inneholder organisering av data, gjennomføre en foreløpig gjennomlesing av dataene, koding og organisere tema, presentere data og tolke dem. Disse trinnene er sammenkoblet og danner en spiral av aktiviteter som er relatert til analyse og representasjon av dataene (Creswell & Poth, 2018, s. 181). Jeg startet med å legge inn lydopptakene fra fokusgruppeintervjuene og transkribere i Nvivo. Etter endt transkribering satt jeg igjen med 37 sider materiale fordelt på tett over 13 000 ord. Ved å transkribere i Nvivo ga det meg oversikt over når i lydopptaket informantens utsagn var, og dette gjorde det lettere å gå tilbake for å lytte når det var et behov. Videre fikk jeg registrert hva hver informant sa og hvor mye de sa i løpet av fokusgruppeintervjuet. Kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen er koding og kategorisering (Nilssen, 2012, s. 78). Nodene og undernodene gjør at datamaterialet blir oversiktlig og strukturert, og det er enkelt å finne igjen dataene i presentasjon av funn og drøfting. Som Nilssen (2012, ss. 121-135) skriver så øker forskerens troverdighet ved å ha et oversiktlig system. Dataprogrammet er ment som en støtte i prosessen og det er mitt ansvar å beherske programmet for at kvaliteten på forskningen skal være god.

Dataanalysen er både induktiv og deduktiv, og det etableres koder eller tema (Creswell & Poth, 2018, s. 42). Den induktive prosessen av dataanalysen er gjennom å lage *cases* og *noder* i Nvivo. Store mengder datamateriale skal reduseres til noen få temaer og til slutt er det meningen å sitte igjen med noen få kategorier eller tema som skal gi svar på problemstillingen (Nilssen, 2012, ss. 82-86). Dataene som er innhentet ble analysert i ulike temaer med underkategorier. Det var et omfattende arbeid og jeg arbeidet frem og tilbake mellom databasen og temaene jeg hadde laget. Dette resulterer i et omfattende sett av temaer. I den deduktive delen av dataanalysen måtte jeg gå gjennom de ulike temaene for å bestemme meg for om det trengtes mer data for å støtte opp temaene eller om det trengtes å innhente mer informasjon. Jeg valgte å ikke innhente mer informasjon, men det var nødvendig å lage underkategorier for de ulike temaene for å gå dypere inn i dataene og få en større forståelse av funnene. Selv om prosessen begynner induktivt, spiller deduktiv tenking også en viktig rolle for at analysen ska gå framover (Creswell & Creswell, 2018, ss. 181-182).

## 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra datamaterialet. Siden informantenes anonymitet skal ivaretas har jeg gitt dem fiktive navn. I fokusgruppeintervjuet med spesialpedagogene har vi Stine, Tuva, Elin og Peter. I fokusgruppeintervjuet med kontaktlærerne har vi Mia, Arne, Julie og Jakob. Funnene blir presentert gjennom fire hovedområder, det er **4.1 Livsmestring**, **4.2 Tanker og følelser**, **4.3 Organisering** og **4.4 Relasjoner**.

### 4.1 Livsmestring

Både kontaktlærerne og spesialpedagogene snakker om at livsmestring handler om å mestre livet og hverdagen.

Blant spesialpedagogene sier Elin at livsmestring er et tema som dekker flere områder både sosialt, psykisk og praktisk, og Stine, Tuva og Peter sier seg enige i det.

*Ja, å mestre livet det er jo alt. (Stine)*

Stine trekker frem at livsmestring handler om å ha et godt liv og snakker om at det handler om å skape et så godt liv som man kan ut fra sine forutsetninger. Det handler om å kunne mestre både det gode og vonde som oppleves i livet. Alle elever har god nytte av temaet livsmestring og det kan være med på å lære elevene å ta vare på og inkludere hverandre, diagnose eller ei, legger Elin til. De andre spesialpedagogene er enig med Elin om viktigheten av temaet livsmestring. Spesialpedagogene nikker bekreftende når det snakkes om at temaet livsmestring skulle ha kommet for mange år siden, og Tuva fortsetter med å si at det merkes at elevene ikke mestrer livet sitt sånn som de kanskje burde gjøre. Elevene har alt så tilgjengelig gjennom internett og sosiale medier, og trenger derfor redskaper for å håndtere alle inntrykkene som påvirker. Spesialpedagogene er glad for at livsmestring har kommet inn som et tema i skolen og at de har temaet timeplanfestet en gang i uken, slik at alle elever har mulighet til å jobbe med temaene og ikke bare elever med spesialundervisning.

Gleden av å ha fått livsmestring inn i skolen og timeplanfestet, er noe kontaktlærerne også trekker frem som positivt. Både Jakob og Arne synes livsmestring er et viktig begrep, og de ser behovet elevene har for et slikt tema, som lærer elevene om å mestre livet. Blant kontaktlærerne trekkes det frem av Mia at temaene innenfor livsmestring er temaer de alltid har jobbet med, men ved å timeplanfeste livsmestring er det sikret en plass i timeplanen

ukentlig. Kontaktlærerne er enige i at det gjør arbeidet med livsmestring mer oversiktlig og strukturert, og det er lettere å holde en rød tråd gjennom ulike de ulike temaene.

#### 4.1.1 Kurs

Både kontaktlærerne og spesialpedagogene har hatt to kurs om temaet livsmestring. De har hatt et kurs forrige skoleår, og et til skolestart dette skoleåret. Kursene ga en kort introduksjon av en nettside, *Livet&Sånn*, som kommunen satser på. Nettsiden har videoer og oppgaver som lærerne kan bruke i arbeidet med temaet livsmestring.

Kontaktlærerne synes nettsiden er et fint hjelpemiddel for å jobbe med livsmestring. Mia sier de har fått innspill og litt materiale som de kan bruke gjennom skoleåret, fra kommunen og ledelsen. Tips og råd finner de gjennom årsplanen som skolen har laget for arbeidet med temaet livsmestring. Julie og Jakob trekker frem at mange av videoene til nettsiden *Livet&Sånn* er enkle og oversiktlige. De synes de er fine å flette inn i undervisningen og jobbe med, og tar opp mange viktige tema om mestring av livet.

Blant spesialpedagogene sier Elin at noe mer kursing enn det de to kursene om livsmestring har de ikke hatt felles, men trekker frem at hun har vært med på kurs og erfaringsutveksling på andre typer hjelpemidler, som for eksempel KAT-kassen, som går inne på det med følelser.

*Men det er kanskje mer for de som er spesialpedagog og jobber mer en-til-en. (Elin)*

Flere av spesialpedagogene trekker frem at de har hatt ulike kurs om hjelpemidler de kan bruke i undervisning. Stine, Elin og Tuva har hatt kurs i for eksempel KAT-kassen og psykologisk førstehjelp for å jobbe med følelser og sosial kompetanse. Som Elin sier tror de alle at kurs og opplæring innenfor disse temaene har vært mest prioritert for de som jobber med spesialundervisning, og trekker frem at nå som temaet livsmestring skal inn i den ordinære opplæringen burde alle hatt disse kursene. Selv om spesialpedagogene har hatt to kurs om temaet livsmestring, så har det vært mer generelt om temaet. Spesialpedagogene skulle gjerne hatt mer kursing om enkelttema innenfor livsmestring, og ønsker å bygge på sin kompetanse.

#### 4.2 Tanker og følelser

Både spesialpedagogene og kontaktlærerne mener at forarbeidet er viktig i arbeidet med tanker og følelser. Blant kontaktlærerne kommer det frem at det kan være lurt å dele opp innholdet og legge det frem konkret. Både Mia, Arne og Julie sier de ville begynt med å øve

på ulike ansiktsuttrykk for å lære hva de ulike følelsene betyr. Mia drar paralleller med bokstavinnlæring og som med bokstaver må følelser også læres:

*Det er jo en slags avkoding. (Mia)*

Spesialpedagogene trekker frem begrepstrening som viktig for å jobbe med følelser. Eleven trenger å ha begrepene for de ulike følelsene på plass, for å kunne jobbe med følelser. For å jobbe med begreper, må læreren finne ut om eleven kjenner til de ulike følelsene, vet hvordan de ser ut og hvordan de kjennes på kroppen, sier Stine og Tuva. Spesialpedagogene er enige i at elever med Asperger syndrom kan ha vansker med å forstå de ulike følelsene, og at eleven trenger tid og hjelp fra en voksen til å forstå og skille mellom de ulike følelsene. Det kommer frem blant spesialpedagogene at siden elever med Asperger syndrom ofte er så bokstavelige, så vil følelsene også bli veldig bokstavelige. Både Peter og Tuva trekker frem at det er mange nyanser innenfor de ulike følelsene og at det kan gjøre læringen av følelser utfordrende for eleven:

*Alle de andre små nyansene hun ikke har da, det blir veldig forvirrende. (Peter)*

*Fra å være litt sint til å være supersint. Å prøve å lære dem til å kjenne på hvor sint er jeg egentlig, er det bare det at jeg er litt sur eller er jeg sint. (Tuva)*

Som jeg har nevnt tidligere har spesialpedagogene erfaringer med at elever med AS ha vansker med å skjønne ulike følelser, og i arbeidet med følelser synes Tuva det er viktig at lærerne ikke tvinger eleven til å kjenne på følelser. Den voksne må kunne tolke og analysere situasjonen og elevens kroppsspråk, og se når det kan passe å spørre de riktige spørsmålene, sier Elin, og legger til spørsmål som for eksempel:

*Har det skjedd noe i dag? Jeg ser du går og smiler. Eller at han er lei seg. Nå ser det ut som det er noe du går og tenker på, er det noe som har skjedd? (Elin)*

Spesialpedagogene er opptatt av at arbeidet med følelser ikke må bli i en kunstig situasjon for eleven, men heller i en naturlig setting som for eksempel lek eller aktivitet. Elin mener det er viktig at eleven ikke føler seg tvunget eller utilpass i arbeidet med følelser, og det vil være



mer naturlig å flette inn arbeidet med å kjenne på og sette ord på følelser i løpet av en læringsøkt.

Både kontaktlærerne og spesialpedagogene er enige i at det er viktig at eleven forstår hva følelsene betyr. Spesialpedagog Peter legger til at han tror ikke eleven kommer til å sitte å prate med noen om hva han føler, uansett om det er mor, far, en venn eller lærer. Det er ikke interessant for eleven å sitte å prate om følelser og om eleven har en venn er det ikke følelser han sitter og prater om. Da er andre ting som er mer interessant, som spill, data, lego eller andre ting som eleven er interessert i, mener han. Det kommer frem at det andre spesialpedagogene er enig i det Peter sier, og Elin legger til at hun tror at til eldre eleven blir, til mindre populært blir det med voksenstøtten og det å snakke om følelser, og eleven vil skyve det litt unna. Spesialpedagogene er likevel enige i at det er viktig at elevene vet hva følelsene betyr og hvor de kommer fra, og Peter legger til hvorfor han synes dette arbeidet er så viktig:

*Slik at eleven selv er trygg på følelsene. (Peter)*

#### 4.2.1 Hva føler jeg nå?

Kontaktlærer Arne sier at livsmestring har mange vanskelige tema og det er mye å ta stilling til, for en elev med Asperger syndrom. Det er mye billedlig språk og noen ganger blir det lite konkret, legger kontaktlærer Mia til. I arbeidet med livsmestring trekker både kontaktlærerne og spesialpedagogene frem mange ulike opplegg og hjelpemidler. De er alle enige i at undervisningen trenger mye visualisering.

*For innenfor livsmestring, det er jo mye billedlig språk og mye litt sånn svevende som kan bli veldig lite konkret. (Mia)*

Spesialpedagogene Elin og Tuva synes det er viktig å jobbe praktisk med følelser og ikke bare sitte og snakke om dem. Stine nevner filmsnutter og Tuva er enig i det:

*Hvis du skal jobbe konkret med dette, så må jo det være veldig mye visualiserte oppgaver. (Tuva)*

Spesialpedagogene mener at filmsnutter kan gi en fin inngang til arbeidet med følelser og det blir enklere å lage en naturlig setting for å spørre eleven om han har opplevd noe lignende, mener Tuva:

*At de gjenkjenner seg og kjenner på kroppen at oisann, dette har jeg opplevd. (Tuva)*

Kontaktlærerne Julie, Arne og Jakob snakker om *rollespill* og *ART*. Arne har jobbet litt med *ART* i arbeid med gjenkjenning av følelser og da har det blant annet vært rollespill. Han ser at det kan ha en effekt på noen elever. Jakob sier at rollespill kan være med på å virkeliggjøre følelsene, og kan lære eleven å forstå hva de ulike følelsene betyr og de må sette ord på hva de føler i ulike situasjoner. Julie legger til at rollespill kan hjelpe eleven med å sette ord på hva de tenker i en gitt situasjon, finne ut hvordan situasjonen kan løses og hjelpe de med å forstå de sosiale reglene.

Spesialpedagog Elin trekker frem *Zippy*, *HEI-spillet* og *tegneseriesamtaler* om tema som er relevant for eleven. Hun sier at det gir en mer naturlig inngang for å snakke om hva eleven liker og ikke liker, hva gjør eleven trist, redd, sint eller glad og man kan ta opp ting som har skjedd tidligere og bearbeide det.

*KAT-kassen* kommer opp flere ganger av både spesialpedagogene og kontaktlærerne, og begge fokusgruppene synes det er et godt verktøy. Spesialpedagog Tuva og kontaktlærerne Arne og Julie snakker om ansiktsuttrykkene som følger med *KAT-kassen* og at de passer godt i arbeidet med følelser for å visualisere ulike følelser, og det er et godt utgangspunkt for arbeidet videre med følelser. Kontaktlærer Julie har gode erfaringer med *KAT-kassen* for elever med AS, og det er som nevnt over fordi eleven får visualisert de ulike følelsene og samtidig blir ansiktsuttrykkene noen andres, så det blir ikke så personlig og nært. *KAT-kassen* har også forskjellige filmer som kan brukes som støttemateriell i undervisningen, men spesialpedagog Tuva synes det er viktig at lærerne ikke låser seg til bare en måte eller et hjelpemiddel.

Både spesialpedagog Tuva og kontaktlærer Julie nevner *psykologisk førstehjelp* som et godt hjelpemiddel for å snakke om gode og vonde tanker, også kalt grønne og røde tanker. Elin tar fram en side som heter *Link til livet* som hun har brukt. Denne siden har ulike situasjonsbeskrivelser og bilder som kan øve eleven på å reflektere over situasjoner, hva som har skjedd og forslag til hvordan hjelpe andre. Elin nevner også *mine sirkler* for å jobbe med definisjonen av vennskap og hva man deler og snakker om med de ulike personene i livet.

I begge fokusgruppeintervjuene blir siden *Livet&Sånn* tatt frem som en god side å jobbe etter. Dette er siden som informantene har snakket om i punkt 4.1.1 og som både spesialpedagogene og kontaktlærerne har hatt kurs i. Hos kontaktlærerne kommer det frem at siden og videoene er enkle og oversiktlige. Mia legger til at siden har gitt innspill til hvordan legge opp undervisningen, og har ulike tema som kan følges. Det er med på å gi undervisningen en rød tråd, og det blir lettere å følge opp undervisningen fra uken før, sier hun. De andre kontaktlærerne er enige i det. Kontaktlærerne synes nettsiden har mye godt innhold, men som nevnt i punkt 4.2.1 kan Arne se at livsmestring har mange vanskelig tema for elever med AS, og Mia legger til at temaene noen ganger er lite konkrete.

Spesialpedagogene er som sagt over, også enige i at siden *Livet&Sånn* er en god side å jobbe etter. Den er delt inn i ulike tema for hver måned, og det gjør det enklere å arbeide systematisk med temaene. Selv om spesialpedagogene har mye positivt å si om nettsiden, stiller de seg likevel litt kritisk til noen av temaene. Både Stine og Tuva mener at noen av temaene blir for abstrakt for elevene, og da spesielt de yngre elevene og de ser utfordringer i arbeidet med elever med AS i dette arbeidet:

*Jeg tenker at elevene er ikke modne nok til å forstå det, selv om du ser en film så tenker jeg at du må ha brutt det helt ned og tatt, altså nesten sånn at du skulle ha forklart det gjennom situasjon istedenfor. Når du blir sint så skjer det, så viser vi heller på tavlen. (Tuva)*

Et annet hjelpemiddel som både kontaktlærerne og spesialpedagogene nevner, er *sosiale historier*. Spesialpedagogene synes sosiale historier er et godt verktøy siden det kan brukes i en gitt setting eller ta en situasjon som eleven har opplevd, men la det handle om noen andre. Det gir eleven følelsen av å hjelpe noen andre, og søkelyset på eleven går litt bort. Det kan skape en naturlig innfallsvinkel og en god måte for å snakke om noe eleven har opplevd, mener Elin. Sosiale historier kan være nyttig for eleven fordi det får eleven til å reflektere rundt situasjonen, hvordan det ble reagert og hva som kan være lurt å gjøre, legger Tuva til. Kontaktlærer Mia, trekker også frem sosiale historier. Mia har ikke jobbet med dette selv, men har observert en kollega som er spesialpedagog, bruke det:

*Der situasjonen har tatt utgangspunkt i en yngre elev sånn at eleven som skal jobbe med det blir den som skal hjelpe eleven i historien, som har et problem eller er i en*

*situasjon. Eleven blir satt inn i en rolle som hjelper for å løse problemet og på den måten kan det kanskje feste seg litt om den situasjonen oppstår igjen. (Mia)*

### 4.3 Organisering

Det kommer frem at hele trinnet jobber med temaer innenfor livsmestring en gang i uken, og det er organisert klassevis. Arbeidet skjer i full klasse og alle elevene er med. Siden arbeidet med livsmestring foregår i hel klasse, tror Stine at det ville være lettere å få med alle i timen om innholdet hadde vært mer konkret. Som nevnt i punkt 4.2.1 mener spesialpedagogene Tuva og Stine at mange av begrepene innenfor livsmestring blir for abstrakte og at det kan bli vanskelig for elever med Asperger syndrom som tar mye bokstavig. Samtidig kommer det frem fra spesialpedagogene at de synes noen av temaene og begrepene kan være vanskelig å forstå også for elever uten Asperger syndrom, og da spesielt for elever i småskolen. Elin er enig i dette, men legger til at det alltid er noen elever som likevel får med seg det som blir gjennomgått:

*Men samtidig så er det alltid noen som snapper det opp. Altså det er alltid noen som forstår det, så da tenker jeg man har kommet litt på vei da. (Elin)*

En utfordring som kontaktlærerne trekker frem, er samarbeid. For de fleste elever i klassen går det fint å samarbeide med en annen elev, men Julie erfarer at for en elev med Asperger syndrom kan det bli vanskelig. Å skulle samarbeide med en annen elev før du selv har begrepene inne gjør det vanskelig å skulle innfri det læringsutbytte som var tenkt, sier Mia. Ved å sette eleven i en situasjon der forventningene blir urealistisk høye, mener kontaktlærerne fort kan skape en ubehagelig situasjon. Arne legger til at samarbeid mellom elever er en pedagogisk måte å jobbe på og helt innenfor, men for en elev med Asperger syndrom kan det bli helt utenfor.

*Jeg tenker jo uansett hva man klarer å få til der og da, så har det verdi. (Mia)*

Julie tror at selv om arbeidet med livsmestring skjer i hel klasse, så vil alle elevene få et utbytte av temaet. Mia erfarer at man ofte ikke får en reaksjon med en gang fra eleven og man lurere på om eleven har noe utbytte av det i det hele tatt. Også kan det vise seg at eleven har tenkt mye på det som ble sagt og når han snakker med spesialpedagogen eller noen hjemme så bobler det over av tanker fordi det vi snakker om i dag var så spennende eller så rart.

#### 4.3.1 Vi må ha litt realisme

Som nevnt i punkt 4.2 er både kontaktlærerne og spesialpedagogene enige i at forarbeidet for elever med Asperger syndrom er viktig for å kunne inkludere dem i fellesskapet i klassen og aktivisere dem i arbeidet med temaet livsmestring. Både blant spesialpedagogene og kontaktlærerne stilles det spørsmål ved ressurser og hvem som skal gjøre jobben, men det er spesielt kontaktlærerne som synes dette er den største utfordringen:

*Det går jo ikke an at vi sitter å debaterer det uten å nevne at, da snakker vi om en ideell verden. (Arne)*

Elever med Asperger syndrom trenger tett oppfølging i arbeidet med livsmestring, kommer det frem blant kontaktlærerne. Som kontaktlærer skal man håndtere en hel klasse og det gir derfor lite rom for å komme i forkant og forberede elever som trenger det. Når ressursene ikke er der, lurer Arne på hvem som skal gjøre denne jobben og synes at skolen må ha litt realisme i arbeidet med livsmestring. Julie ser også at det ofte er ressursene som stopper, men legger til at i en ideell verden hadde det beste vært at eleven med Asperger syndrom fikk gå ut sammen med en voksen og hatt en dialog for å forberede og snakke om temaet som klassen skal jobbe med. Mia opplever at de få gangene det går an å dele klassen i mindre grupper så ser hun at elevene slapper mer av, også de elevene med Asperger syndrom. Hun sier at det kan gi eleven en trygghet å få skrive ned ting på forhånd for å prøve å sortere tankene rundt temaet og helst med støtte fra en voksen. Det kan gi en bekreftelse på at det eleven tenker og gjør er riktig, og kan være med på at eleven kanskje deltar litt i aktiviteten ved å si en setning eller kanskje bare et ord. Men eleven blir hvertfall litt aktiv. Mia legger til at å svare på sparket, uten å være forberedt kan være ukomfortabelt for voksne også.

Spesialpedagogene er enige med kontaktlærerne om at elever med AS trenger tett oppfølging i arbeidet med livsmestring. Blant spesialpedagogene nevnes også ressurser, men de er mer fokusert på hvordan tilrettelegge for å utføre arbeidet. Elin ser nytten av å kunne være flere voksne i timen de jobber med livsmestringstemaer. Det er mye nytt for elevene og det er ikke bare elever med Asperger syndrom som vil ha godt av å bli delt i mindre grupper. Hun tror det vil være lettere å få alle elevene aktive om de noen ganger delte de i mindre grupper og med en voksen som støtte. Dette er de andre spesialpedagogene enige i, men ser begrensningene ved at det stiller krav til flere ressurser.

Tuva tar opp noe som de andre spesialpedagogene er enige i. Om ikke hele klassen kan deles i grupper, så kan det være lurt å lage en liten gruppe rundt eleven med AS, der de jobber med aktivitetene sammen før det skal gjennomføres i klassen. På den måten vil eleven være forberedt på timen og kjenner igjen det som læreren snakker om. Peter legger til at støtte gjennom gruppen og en voksenperson gjør at eleven er forberedt og kan delta på de samme premissene som de andre i klassen:

*Hvis ikke er det som å begynne fra null, mens de andre elevene allerede har denne kunnskapen. (Peter)*

Når eleven kjenner seg igjen i det læreren snakker om og kan lytte til medelevenes utsagn, vil det være lettere å ta del i fellesskapet. På den måten vil eleven føle større tilhørighet til klassen og fellesskapet, og føle seg mer inkludert, tenker Elin.

#### 4.4 Relasjoner

Kroppsspråk er en utfordring for elever med Asperger syndrom, mener kontaktlærerne Julie og Arne. Lærerne og andre voksne må ikke alltid ta det som en selvfølge at alle elever klarer å lese kroppsspråk, sier Julie:

*Ikke alltid tro at de skjønner alt. (Julie)*

Videre sier Julie at elever som ikke klarer å lese kroppsspråk har vansker med å vite når de har gått over streken. I for eksempel lek så kan det være vanskelig å vite når leken er ferdig eller når de andre elevene ønsker at du skal stoppe. Det er viktig å øve på ulike kroppsspråk og lære hva kroppsspråk er for noe. Arne har opplevd at elever ser på han, men klarer ikke å tolke hva ansiktsuttrykket hans sier:

*Jeg har opplevd elever med asperger diagnosen som kikker på meg og sier, er du sint nå eller er du glad? (Arne)*

Kroppsspråk er en stor del av en opplevelse eller kommunikasjon i en interaksjon, og Arne har full forståelse for av kommunikasjon blir vanskelig når en elev har vansker med å lese kroppsspråk. Hvordan kommunikasjonen oppleves, påvirker også relasjonen.

#### 4.4.1 Relasjon til læreren

Spesialpedagogene trekker frem at læreren må hele tiden være et steg foran og være støttende for eleven. De er enige i at friminuttet kan være en vanskelig tid for elever med AS. Peter og Tuva sier at friminuttene er vanskelige fordi det er så mange uskrevne regler, og elevene blir usikre om de ikke har støtte fra en voksen eller er forberedt på hva de skal gjøre ute:

*Det er så mange uskrevne regler der, og helt plutselig så byttes i reglene eller i leken, og man må begynne på nytt. (Peter)*

*Eleven må være forberedt på forhånd om hva som skal skje. Slik at hun ikke går ut til friminutt og misforstår de sosiale reglene, og på en måte ødelegger litt den sosiale biten som er der fremme når hun skal leke seg. (Tuva)*

Hos spesialpedagogene kommer det frem at læreren skal være støttende og forståelsesfull, men det er ikke alltid det går an å forutsi hva de andre elevene skal. Om eleven vil hoppe tau, så er det ikke sikkert hun opplever at hun får hoppe tau sammen med de andre, sier Stine. For læreren skal kunne skape en god relasjon til eleven er det viktig med god tilrettelegging gjennom dagen, sier Tuva. Alle oppgaver gjennom dagen må være konkrete og læreren må støtte eleven gjennom disse oppgavene. Læreren må være den trygge voksne for eleven, sier Peter og Stine legger til at det er viktig at læreren kjenner elevens behov for å kunne legge til rette når eleven trenger det.

Det er viktig at eleven opplever at voksne alltid er trygge, viser interesse og hører hva du sier. Elever med Asperger syndrom erfarer ofte at voksne er tryggere og oppsøker voksne for å snakke, sier Peter. Videre legger han til at læreren må være en slags bro i arbeidet med å lære å knytte kontakt med jevnaldrende. Som voksen må man gå inn og hjelpe til med detaljer som å ta kontakt, hilse, et godt første spørsmål, hva gjør du om du får svar tilbake, rett og slett hvordan føre en samtale. Tuva er enig med Peter og legger til det er viktig å lære eleven hvordan ta kontakt med andre, og selv om eleven ikke ønsker å ta kontakt med andre så har han hvertfall fått redskapet til å kunne klare det.

*Mange elever lærer bare den første setningen og når de får et spørsmål tilbake, så vender de ryggen til og går derifra. Det er jo ikke normen. Da får du ikke noe interesse tilbake og neste gang så går de en annen veg når de møter deg. (Peter)*

#### 4.4.2 Relasjon til jevnaldrende

Kontaktlærerne trekker frem åpenhet rundt diagnosen som en viktig del av relasjonen til jevnaldrende. Både Arne og Mia har erfaringer med dette, og Arne sier at å få eleven, foresatte eller fagfolk til å fortelle klassen om Asperger syndrom har vært en positiv opplevelse. Det gir eleven en bedre hverdag og medelevene får en større aksept og toleranse for eleven. Mia erfarer at det skapes usikkerhet i elevgruppen når ting ikke blir pratet om. Situasjoner man ikke forstår kan være skremmende, med tanke på hvordan man reagerer eller ikke reagerer:

*Det kan jo i værste fall føre til at folk trekker seg unna, og det er jo det vi vil unngå.*  
(Mia)

Når medelevene får mer kunnskap om hvordan eleven med AS er, blir det enklere å prate med dem om situasjoner oppstår. Medelevene får en forståelse av hvorfor eleven reagerte slik, og det gir muligheten til å snakke om hva vi rundt kan gjøre for å bidra positivt for eleven, sier Mia:

*Jeg opplever da at de andre elevene får litt mer takhøyde for det når de bare får en grunn for det. At det er ikke fordi vi vil gjøre forskjell på dere, og vi snakker jo med alle når ting skjer, men vi må gjøre det på en annen måte. Dere er likeverdige, men vi kan ikke behandle dere like, for dere er ikke like. Da gir det litt mer mening og det er greit for elevene.* (Mia)

Livsmestring kan være en fin inngang til å lære om at vi er ulike og lære å ta hensyn til hverandre, sier spesialpedagog Elin. Hun poengterer at elever med AS ofte har mål i sin IOP (individuell opplæringsplan) om at de skal jobbe med det sosiale, og det må gjøres gjennom å bygge en relasjon med jevnaldrende. Alle elever har nytte av å jobbe med livsmestring og elevene kan bli minnet på at de må ta vare på hverandre, er spesialpedagogene enige om. Peter tenker det er viktig å ta arbeidet med det sosiale og relasjoner steg for steg. Eleven trenger å jobbe med en voksen først, for så å gå videre for å jobbe med relasjoner hos medelever. Som Tuva nevner i punkt 4.3.1 kan det være lurt å lage en liten gruppe rundt eleven som kan jobbe med aktiviteten de skal ha i klassen på forhånd. Hun presiserer at det gjerne kan være elever uten Asperger syndrom som kan være en støtte for eleven. Det er med på at eleven lærer fra andre barn og at det ikke bare blir voksenprat. Peter legger til at det er viktig å bruke gode rollemodeller som eleven er trygg på. Han sier at ofte så stoler ikke elever



med Asperger syndrom på andre barn fordi de har erfaringer som tilsier noe annet. Barn er mer impulsive, og regler kan endres fort.

Som nevnt i punkt 4.3.1 trekker kontaktlærer Mia frem hvordan delingen av klassen i mindre grupper kan være med å styrke relasjonen til jevnaldrende. De andre kontaktlærerne er enige i at i arbeidet med å styrke relasjonen til jevnaldrende trenger det ikke å være så høye krav til aktiviteten, men det er viktig at alle får muligheten til å bidra ut fra sine forutsetninger. Mia mener at eleven knytter bånd til sine jevnaldrende fordi eleven må forholde seg til andre, han må kanskje svare på et spørsmål eller sende en terning. Det kan være med på å bygge på fellesskapsfølelsen når eleven må froholde seg til andre.

*Legge ned kravene litt, at det er ikke om å gjøre å ha kjempemange venner. Man kan ha det godt med få, gode venner også kan man lære seg å komme greit overens med alle likevel. (Mia)*

Mia peker her på noe som de andre kontaktlærerne også har tatt frem. Det er viktig å være inkluderende, men det vil være urealistisk å tenke at alle skal være omgangsvener. Det er viktig å avklare de ulike typene vennskap for eleven, og at det ikke er et krav å måtte ha mange venner. Mia tenker det er viktig å fokusere på at elevene kan samhandle godt med hverandre, viser vise respekt for hverandre, og være hyggelige med hverandre, og samtidig lære at ikke alle kommer til å bli bestevenner fordi de er forskjellige og det er helt greit.

#### 4.5.1 Trenger de venner?

I arbeidet med å skape en relasjon til jevnaldrende tenker både kontaktlærerne og spesialpedagogene at det første som må gjøres er å finne ut hva eleven definerer som en venn og hvilke følelser eleven har knyttet til en venn. Kontaktlærer Julie mener det er viktig å få frem for eleven at det er greit å ha bare en venn, og kontaktlærer Jakob tenker læreren må forklare om ulike typer relasjoner for å ikke gjøre temaet vennskap så overveldende:

*Det kan være lurt å forklare eleven litt om egenskapene i et vennskap eller egenskapene til en nær venn og hva som er egenskapene til en bekjent. (Jakob)*

Spesialpedagogene peker på utfordringene elever med Asperger syndrom har rundt relasjoner, og for flere elever kan det være vanskelig å forstå nytten av å ha en venn. Som kontaktlærer

Jakob pekte på, kommer det også frem blant spesialpedagogene at det er viktig at eleven vet hva det betyr å ha en venn og hvorfor man skal ha det. Spesialpedagog Peter trekker frem viktigheten av at eleven må lære seg hvorfor man har en venn og hva som er fint med det, før han kan presses inn i gitte situasjoner:

*For hvis du ikke ser nytten av å ha en venn, så hvorfor legge ned den energien og kraften på å ta kontakt med andre som kanskje ikke faller seg naturlig. (Peter)*

Spesialpedagog Stine stiller spørsmål ved hvorfor de voksne skal presse eleven til å få en venn når eleven ikke ser nytten av å ha en venn. Peter og Elin synes man fortsatt må prøve å jobbe med eleven og prøve å lære han hvorfor det er fint med en venn.

*Skal vi fortsatt stå på våres side om at det er fint å ha en venn. Vi er forskjellige sant, de med Asperger syndrom ser kanskje ikke den samme verdien i det og trives kanskje i sitt eget selskap. (Stine)*

*Eller om man skal få lov til å være seg selv, den som har asperge syndrom og. Å få lov til å si, nei, jeg har ikke lyst på en venn akkurat nå. (Stine)*

Stine tenker om det er rett at man skal presse for mye om eleven ikke har behov for et vennskap. Elin tenker at selv om interessen for å ha en venn ikke er der, så vil det være et slags behov for en venn med tanke på hvordan man har det på innsiden og nærhet til en person. Peter legger til at de modnes etter hvert. Det kan ta lang tid og noen ganger kommer ikke behovet før ungdomsskolen eller kanskje i voksen alder, sier han.

Peter synes det er viktig å i hvertfall prøve å finne jevnaldrende med samme interesser og sette i sammen for så etter hvert se hva det gir. Gir det noe mer enn å bare sitte å spille, pusle eller bygge lego så er det fint, men ellers så er det likvel en fin aktivitet som gjøres sammen med noen uansett om de blir venner eller ikke. De andre spesialpedagogene er enig med Peter i at det er viktig å finne elever med samme interesse som eleven med Asperger syndrom, for å prøve å skape en relasjon eller et vennskap. Peter legger til at elever med AS jobber lenge for å få en venn og beholde en venn, og det å finne en annen med de samme interessene er en viktig faktor for å klare å beholde vennskapet.

*Eleven har venner på skolen på deres premisser, men det er jo et vennskap for dem. Og det vennskapet er gjennom datamaskinen. Når de kommer hjem, så er det vennskapet der. Og det er jo kanskje et godt vennskap. (Tuva)*

Stine er enig i at det kan fungere like godt som hvilke som annet vennskap og mener at vi ikke kan få alle mennesker inn i den boksen som er for de som er sterkt sosialt.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet kommer en drøfting av funn og resultat som ble presentert i kapittel 4.0 **Presentasjon av funn**. Funnene fra dette kapittelet vil bli drøftet opp mot teori og forskning fra kapittel 2.0 **Kunnskapsgrunnlag**. Målet med drøftingen er å svare så godt som mulig på problemstillingen for denne oppgaven. Problemstillingen er som følger:

*Hvordan arbeider lærere med temaet livsmestring for elever med Asperger syndrom i barneskolen?*

I tillegg til problemstillingen har jeg benyttet ett forskningsspørsmål for å skaffe en dypere forståelse av arbeidet med livsmestring, forskningsspørsmålet er:

*- Hvordan arbeider lærerne med tanker, følelser og relasjoner for elever med Asperger syndrom?*

I dette følgende kommer jeg til å drøfte funnene i disse kapitlene: **5.1 Betydningen av relasjoner, 5.2 Tanker og følelser, 5.3 Tilrettelegging og 5.4 Kompetanse.**

### 5.1 Betydningen av relasjoner

Kommunikasjon er så mye mer en bare verbal kommunikasjon (Kvernbekk, 2017, s. 177) og det blir derfor utfordrende for elever med AS som har språk- og kommunikasjonsvansker. Elevene har ofte en bokstavlig forståelse av ords mening (Ottem, 2007, ss. 145-146), og har vansker med å skjønne den sosiale sammenhengen språket blir brukt innenfor (Tellevik et al., 2007, s. 159). Kontaktlærerne trekker frem kroppsspråk som en utfordring for elever med AS, og kontaktlærer Julie legger frem at det er viktig at de voksne ikke tar det som en selvfølge at elever kan lese kroppsspråk. Kroppsspråk er en utfordrende form for kommunikasjon og for elever som har vansker med den verbale kommunikasjonen, så vil kroppsspråk og mangelen på å kunne tolke kroppsspråk være med på å skape misforståelser i relasjoner til andre. Dette kan gjøre at elever med AS velger å trekke seg unna sine medelever og heller velger å leke alene. De trekker seg bort fra det som er vanskelig og utfordrende for å skjerme seg selv fra ubehaglige situasjoner, og lager heller en egen, liten trygg sone som de kan leke alene. I lengden kan dette være uheldig fordi andre elever kan oppfatte dette som om eleven med AS ikke er interessert i å være sammen med dem og de trekker seg unna, og slutter å spørre om de skal leke sammen. Dette skaper en unødvendig ekskludering av eleven med AS som egentlig munner ut i misforståelser. Noen elever vil ha behov for en større grad av ytre kontroll, med klar struktur og en utvidet autonomistøtte (Ryan & Deci, 2017, s. 365) for å unngå at eleven

føler nederlag og opplever å komme til kort (Katz & Assor, 2007, s. 434). De voksne må komme tidlig på banen for å veilede både eleven med AS, men også de jevnaldrende elevene for å hjelpe de med å skape en relasjon som unngår at noen blir gående alene gjennom hele skoledagen eller for å hjelpe til når misforståelser oppstår.

### 5.1.1 Relasjonen til læreren

En relasjon mellom lærer og elev kan kalles en vertikal relasjon. Det vil si at læreren har mer makt enn eleven (Hartup, 1989, s. 120). Makten som læreren har, må brukes på en positiv måte for å styrke relasjonen til eleven. Det må brukes til å skape trivsel, motivasjon, samarbeid og tilhørighet hos eleven. En god relasjon mellom lærer og elev er en forutsetning for at det sosiale klimaet i skolen blir godt, og påvirker læringen og trivselen til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 75). Om klassemiljøet er godt vil det gi godt grunnlag for læring (Brandtzæg et al., 2016, s. 24) og utvikling av faglig, sosial og emosjonell kompetanse blant elevene (NOU 2015: 8, s. 76). Spesialpedagog Peter sier at det er viktig at lærerne opptrer som trygge, lyttende og interesserte i det eleven sier. Elever med Asperger syndrom kan synes det er krevende å ta kontakt med andre, og samhandling med andre barn kan være vanskelig. Det er viktig at læreren møter eleven på en positiv måte (Ringereide & Thorkildsen, 2019b, ss. 11-41) og som Peter påpeker så har barn med Asperger syndrom ofte erfart at voksne er tryggere, og oppsøker derfor voksne for å prate. Læreren må benytte seg av muligheten til å gi eleven oppmerksomhet og vise interesse for det som blir sagt. Det blir som en salgs trening i kommunikasjon som etter hvert kan dra paralleller til kommunikasjon med jevnaldrende, og steg for steg utfordre eleven til å kommunisere med andre elever. Læreren er ofte mer forutsigbar enn det barn er, og det gir en større oversikt over situasjonen for eleven. Eleven vet hvor han har læreren og det er ingen uskreve, sosiale regler som plutselig gjelder. Som Martinsen et al. (2006, ss. 28-29) poengterer er oversikt og kontroll over situasjoner to viktige faktorer i et barn med AS sin hverdag. Brudd i rutiner eller tenkte situasjoner skaper ofte negative erfaringer, og det gir en følelse av å miste kontroll. God hverdagsomsorg kan ha en livsfremmende effekt (Ringereide & Thorkildsen, 2019b, ss. 11-41). Ved å være et steg foran hele tiden og forberede eleven på hva som skal skje kan dagen bli enklere for eleven, sier spesialpedagog Tuva. Forberedelse og struktur er viktig for mange elever, men det er ekstra viktig for elever med AS for å unngå at de blir utrygge eller engstlige. Relasjonen til læreren er viktig helt fra eleven begynner på skolen og setter standaren for videre utvikling av relasjonen. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev blir viktigere til eldre eleven blir (Roorda et al., 2011, s. 518) og at elever med faglige vansker har større sjanse for å

utvikle en dårligere relasjon til læreren (Sabol & Pianta, 2012, s. 220). Det er tydelig at informantene setter relasjonen til eleven høyt og er opptatt av at læreren tilrettelegger hverdagen så godt det lar seg gjøre for eleven med AS. Det er ikke alt man som lærer kan forutsi, men ved at eleven har en lærer som er trygg og rolig, kan endringer og utfordringer som tar bort de trygge holdepunktene bli litt lettere å håndtere (Bru, 2011, s. 31). Læreren må skape struktur og forutsigbarhet for eleven gjennom skoledagen (Uthus, 2020, s. 193), og være i forkant så langt det lar seg gjøre om det kommer endringer i timeplanen og aktiviteter. Ved å være i forkant og forberede eleven på endringer viser læreren en trygghet for eleven og det kan med tiden bli lettere å takle uforutsette endringer så lenge læreren er der som en trygghet. Det er med på å skape positive erfaringer for eleven og kan styrke relasjonen som eleven har til læreren. Det negative er at læreren blir den eneste personen på skolen som kan føles som en trygghet og ved fravær eller lignende, kan det være vanskelig for eleven å håndtere skolehverdagen og dagen kan bli krevende. Det er viktig at eleven med AS ikke bli knyttet til bare en voksenperson i skolen, men at det jobbes med å skape en tett relasjon til minst to voksenpersoner slik at skoledagen blir enklere å håndtere om det skulle oppstå fravær og lignende.

### 5.1.2 Relasjonen med jevnaldrende

En relasjon mellom to elever blitt sett på som en horisontal relasjon, der begge har like mye makt (Hartup, 1989, s. 120). Mange elever oppfatter relasjonen til jevnaldrende som den viktigste faktoren til et godt skolemiljø. I utgangspunktet så vil begge elevene i relasjonen stå med like mye makt, men siden eleven med Asperger syndrom har utfordringer med relasjon og sosialt samspill, vil den andre eleven få et slags sosialt overtak (Booth & Gerard, 2012, ss. 736-737). Den sosiale dimensjonen av inkludering er viktig for at eleven skal føle tilhørighet til klassen. Selv om en elev er fysisk inkludert betyr ikke det at eleven utgjør en del av et sosialt fellesskap. Eleven må kunne føle en gjensidighet i relasjon til medelever og noe som kan være utfordrende for en elev som har vansker med sosial kompetanse. At begge parter skal føle en gjensidighet i relasjonen for at det kan kalles sosial inkludering, gjør den sosiale dimensjonen med inkludering utfordrende for en elev med AS. Det ligger ikke nødvendigvis naturlig for en elev med AS å respondere tilbake når medelever spør om noe, og medelever kan da velge å trekke seg unna når de ikke får noe svar (Garrels, 2017, ss. 226-227). Spesialpedagogene sier at elever med Asperger syndrom har utfordringer med relasjoner, og for flere er det vanskelig å skjønne dette med venner. Forskning viser at elever med AS har glede av andre elevers selskap, men at de kommuniserer sjeldent med andre i

skolesammenheng (Cordier et al., 2016, s. 108). Dette støtter oppunder teorien om at barn med AS har vansker med kommunikasjon, men det kan variere i hvilken grad de har interesse for å samhandle med andre barn (Engh, 2010, s. 12). Spesialpedagog Peter legger til at om eleven ikke ser nytten ved å ha en venn, så er det vanskelig for eleven å se hvorfor han skal legge ned energi i å ta kontakt med andre barn. Eleven trenger å lære hvordan ta kontakt med andre og hva som må gjøres når noen for eksempel spør et spørsmål. Det er viktig at eleven har redskapet til å ta kontakt med andre, selv om han ikke ønsker det (Spesialpedagog Tuva). Ved å gi eleven muligheten og redskapet til å lære hvordan ta kontakt med andre, kan det være lettere å håndtere når andre elever tar kontakt. Når andre barn tar kontakt, men opplever liten interesse i samspillet så vil de etter hvert trekke seg unna (Engh, 2010, s. 12). Mange elever lærer bare den første setningen i en samtale og når de får et spørsmål tilbake, så blir de stille eller går derifra. Siden det ikke er normen, så kan det neste gang hende at elevene går en annen vei eller tar avstand til eleven med AS (Spesialpedagog Peter).

Siden barn med AS ikke har samme evnen til å ta kontakt med andre slik funksjonsfriske barn har, blir de ofte hindret i å delta i spontant, sosialt samspill (Engh, 2010, s. 12).

Kontaktlærerne Arne og Mia opplever at åpenhet rundt diagnosen til eleven skaper med aksept og en bedre relasjon blant elevene. Åpenhet om en elevs diagnose må selvfølgelig være godkjent fra eleven og foresatte. Det kan være med på å gi eleven en mer positiv og bedre hverdag, og medelever får en større toleranse og forståelse av eleven. Relasjoner og vennskap er viktig for barn og for de elevene som synes det er vanskelige, er det viktig at læreren hjelper med å inkludere dem i læringsmiljøet (Ringereide & Thorkildsen, 2020, ss. 17-18). Når noen oppfører seg annerledes enn det som blir sett på som normen, er det lett å trekke seg unna. Spesielt for barn som kanskje ikke forstår hvorfor den eleven oppfører seg på den måten, og vi vil unngå at de trekke seg unna, sier Mia. Når noen er annerledes eller uvandt blir det ofte skremmende og man tar avstand, det er et naturlig innstinkt i mennesker. Ved å få en forklaring på hvorfor ting er som det er, gir det ofte en større takhøyde og det aksepteres at eleven får være seg selv.

Det er viktig å ha fokus på at elevene skal kunne samhandle godt med hverandre og vise respekt og være hyggelig med hverandre. Mia sier det er urealistisk å forvente at alle elever i en klasse skal i like høy grad være omgangsvenner, men det er viktig å lære å være inkluderende og at det er helt greit å være forskjellige. Teorien viser at bruk av ikke-faglige aktiviteter kan hjelpe elever som er sosialt usikre med å skape relasjoner. Det er viktig at denne typen aktiviteter er lavterskel slik at alle elevene kan være en del av det sosiale

sampsillet (Bru, 2011, ss. 30-31). For elever med Asperger syndrom kan det å forholde seg til en stor klasse hele dagen være slitsomt (Ringereide & Thorkildsen, 2020, ss. 17-18). Noen ganger kan det være fint å dele klassen i mindre grupper for å styrke relasjonene i elevgruppen. Både spesialpedagogene og kontaktlærerne er enige i at elever med AS kan av og til trenger å jobbe i mindre gruppe, med andre elever fra klassen. Det kan være fint å ha elever uten AS på gruppen som støtte for å øve på sosialt samspill, sier spesialpedagog Tuva. Spesialpedagog Peter poengterer at det er viktig å bruke jevnaldrende som eleven med AS er trygg på og som er gode rollemodeller. En vesentlig del ved arbeidet med å styrke relasjoner er at eleven får øve på sosialt samspill sammen med andre elever, og ikke bare med voksne. Elever med Asperger syndrom kan være skeptiske til andre barn siden de er mer impulsive og regler endres fort (spesialpedagog Peter), men om eleven bare utsettes for voksenprat og det blir ikke øvd på i praksis så er det vanskelig å få noe fremgang i relasjonsbyggingen med jevnaldrende. Kontaktlærer Mia har god erfaring med å dele klassen i mindre grupper og sier at elevene slapper mer av, også de elevene med Asperger syndrom. Nøkkelen er, som Bru (2011, ss. 30-31) beskriver å senke kravene til aktivitet slik at alle elevene føler det er overkommelig å delta. Det er viktig at alle elever får høre stemmen sin og bidra på et vis, poengterer Mia. Ved å ha mindre grupper kan det være enklere å knytte bånd til andre, siden eleven er nødt til å forholde seg til andre mennesker. Mia legger til at eleven må kanskje sende terningen i spillet, svare på et spørsmål eller sende en blyant, og det at eleven må forholde seg til andre kan være med på å bygge opp under fellesskapsfølelsen.

Siden barn med AS ofte vil få en begrenset sosial deltakelse og forskjellen i utviklingen av de sosiale ferdighetene vil øke til eldre de blir (Engh, 2010, s. 12) er det viktig å skape relasjoner og vennskap med andre barn som har like interesser. Det å finne andre elever med like interesser, trekker også spesialpedagogene frem som viktig for å skape et vennskap. Spesialpedagog Peter mener det er viktig at lærerne prøver å finne jevnaldrende med like interesser og koble elevene sammen for å se hva det gir. Han påpeker at om aktiviteten gir grobunn for videre vennskap, er det fint, men om det ikke gjør det vil det likevel være en fin aktivitet som de gjør sammen. De andre spesialpedagogene erfarer også viktigheten av like interesser for å få til en relasjon med jevnaldrende, som kan utvikle seg til et vennskap. Barn med AS viser ofte en interesse i den sosial verden, men siden de har mangler i sosial kompetanse vil det være utfordrende å selv skulle starte en relasjon og utvikle det til et vennskap. Siden de ofte har få tema som interesserer dem (Santosti & Powell-Smith, 2006, s. 43), er det ikke alltid slik at de finner noen i klassen å skape en relasjon til. Spesielt når det



blir eldre vil dette bli vanskeligere siden jevnaldrende ofte får nye aldersadekvate interesser, mens eleven med AS vil kunne ha den samme interessen uten for mye utvikling. Vansker med vennskap og relasjoner gjør elever med AS mer emosjonelt sårbare både på skolen og gjennom livet. Selv om interessen for vennskap og relasjoner ikke er så sterkt til stede i tidlig skolealder, vil det likevel være viktig at eleven med Asperger syndrom får øving i sosial kompetanse og interaksjon med andre slik at det kan brukes senere i livet. Som spesialpedagog Peter sier vil behovet for å ha en venn komme etter hvert som de modnes. Noen ganger er det på ungdomsskolen og andre ganger ikke før i voksen alder. Det må likevel være på elevens premisser og det er viktig at vi ikke presser alle inn i samme boks når det gjelder sosial interaksjon (Spesialpedagog Tuva og Stine).

## 5.2 Tanker og følelser

Det kan være krevende å oppfatte andre menneskers følelser, interesser og intensjoner når det er vanskelig med kommunikasjon eller forståelse av sosiale situasjoner (Stokke, 2011, s. 28). Spesialpedagogene Tuva og Stine trekker frem at det er viktig at eleven har begrepene om de ulike følelsene på plass før arbeidet med følelser kan fortsette. Følelser har et stort spekter av nyanser og det gjør gjenkjenning og tolking av følelser utfordrende, spesielt for elever som kan ha en manglende forståelse av egne og andres følelser (Andersen & Kleven, 2010, s. 29). Tuva legger til for elever med AS blir følelser veldig bokstavelig og lite nyansert. Det kan være vanskelig å skille mellom ulike grader av sint når følelser blir sett på som enten eller, og det ikke er noen grad av variasjon i for eksempel sinne. Både kontaktlærerne og spesialpedagogene er enige i at det er viktig med forarbeidet i arbeidet med tanker og følelser. Spesialpedagog Peter og kontaktlærer Mia mener det er viktig å lære seg hvordan de ulike følelsene ser ut og kjennes på kroppen. Det blir en slags avkoding som eleven må knekke. Eleven trenger tid og veiledning fra en voksen for å kunne arbeidet med dette. På den ene siden er alle informantene enige i at dette er et viktig arbeid og at elever med Asperger syndrom vil trenge mye voksenstøtte i arbeidet. På en annen side, som nevnt tidligere står bemanning og ressurser som til tider kan stikke kjepper i hjulene for det systematiske arbeidet som blir lagt opp. For å kunne arbeidet systematisk med følelser og gjenkjenning av følelser for elever med AS trengs det stabilitet og forutsigbarhet rundt eleven. Blir det mye endringer og brudd i rutiner (Bru, 2011, ss. 31-32) kan det være med på å forstyrre læringen og læringsutbytte til eleven. Eleven vil bli mer urolig og stresset, og det igjen kan føre til at eleven er mindre mottakelig for læring. Spesialpedagogene er opptatt av at arbeidet med tanker og følelser ikke må bli en kunstig situasjon, men at læreren må prøve å ta det frem i en

naturlig setting som lek eller andre aktiviteter. Da vil ikke eleven føle seg tvunget eller utilpass i arbeidet, og det kan være lettere å få eleven i prat (Spesialpedagog Elin). Elever med AS kan være ganske bokstavelige og mye av arbeidet med tanker og følelser kan også bli veldig bosktavlig (Spesialpedagogene). Arbeidet med følelser er ikke så svart/hvit som man kanskje skulle ønske noen ganger (Andersen & Kleven, 2010, s. 29). Det finnes mange nyanser av de ulike følelsene og det gjør at øving og læring av de ulike følelsene blir enda mer utfordrende (Spesialpedagog Tuva og Peter). Siden det er så mange nyanser av følelser, kan dette arbeidet være ganske forvirrende for en elev med AS. Læreren kan ikke tvinge eleven til å kjenne på følelsene og snakke om dem (Spesialpedagog Tuva), men det er viktig som lærer å være observant og kunne skytte inn de riktige spørsmålene i naturlige situasjoner som kan gjøre at eleven klarer å sette ord på noe av tankene eller følelsene uten at det blir pålagt (Spesialpedagog Elin).

Skolen skal gi elevene nyttige erfaringer for å hjelpe dem i læring og utvikling (Røys et.al., 2017, s. 16). Når elevene har det bra, påvirker det ofte positivt på prestasjonene og tankemønsteret. Positive og negative følelser er en del av den mentale helsen, men noen elever trenger hjelp til å jobbe med at de positive følelsene skal ta mer plass enn de negative følelsene. Har eleven gode erfaringer og opplevelser i sitt reservoar, kan det være med på å takle negativitet og mørke tanker på en bedre måte enn om eleven ikke har med seg de gode erfaringene og opplevelsene (Sirgy, 2019, ss. 1924-1925). Både kontaktlærerne og spesialpedagogene er enige i at i arbeidet med tanker og følelser trengs det mye visualisering. Mange av temaene innenfor livsmestring har et billedlig språk og mye av innholdet kan fort bli litt svevende og lite konkret for elever med Asperger syndrom, men også for andre elever (Kontaktlærer Mia). Spesialpedagogene Elin og Tuva trekker frem at det er viktig å arbeide praktisk med tanker og følelser, og ikke bare sitte å snakke om dem. Spesialpedagogene synes små filmsnutter om ulike tanker og følelser er en god inngang til arbeidet og det lager den naturlige setting for å arbeide videre med eleven. Noen barn vil i ulike situasjoner trenge hjelp og støtte til å regulere sine følelser og tanker. Psykisk helse og kontakt med egne følelser henger sammen og barn trenger å lære å bli kjent med sine egne følelser, vite når de oppstår og hvordan det kjennes på kroppen. For at elever skal kunne forstå andre sine følelser, må de lære og forstå sine egne følelser først (Drugli & Lekhal, 2018, s. 58; Næss & Kirkengen, 2015, ss. 1356-1360). Forstår ikke elevene sine egne følelser, vil de fort bli overveldet når det oppstår mange følelser eller en følelse blir veldig sterk. Det trengs derfor voksne som kan hjelpe eleven med å håndtere og forstå hva som skjer og hvordan regulere disse følelsene

(Blindheim, 2012, s. 200; Brandtzæg et al., 2016, s. 39). I arbeidet med livsmestring og temaene tanker og følelser, trekker både spesialpedagogene og kontaktlærerne frem flere ulike opplegg og hjelpemidler. Oppleggene og hjelpemidlene går ut på å lære seg de ulike følelsene, kjenne de igjen, kunne sette ord på de ulike følelsene og kunne sortere positive og negative tanker. Det er mye visualisert og praktiske opplegg som blir brukt. Funnene viser at de fleste av oppleggene og hjelpemidlene som kontaktlærerne nevner har de hørt eller sett spesialpedagoger arbeide med, og de synes selv det kan være utfordrende og gjennomføre arbeid med tanker og følelser i hel klasse. Spesialpedagogene har mye erfaring med å arbeide med tanker og følelser, og dette blir ofte gjort i liten gruppe eller enetimer. Oppleggene er gode hjelpemidler for å komme innpå eleven uten at eleven føler seg presset eller at det blir unaturlig. Spesialpedagog Tuva synes det er viktig at de ikke låser seg til et opplegg, men kan bruke elementer fra flere ulike opplegg. Dette er med på å gjøre undervisningen mer variert og det blir enklere å tilpasse den enkelte elev og dens behov. Spesialpedagog Elin og Tuva har som Dolcos & McCarthy (2006, ss. 2072-2078) nevner, laget sosiale historier sammen med eleven for å kunne snakke med eleven om en gitt situasjon, i en naturlig setting. Noen ganger kan historien handle om eleven og en situasjon som har skjedd, og andre ganger brukes det fiktive personer, som gjerne er yngre. Ved å bruke yngre barn i historien, blir eleven den som skal hjelpe og støtte dette barnet og det kan være enklere for eleven å reflektere over følelsene og tankene som oppstår. Historien blir ikke sentrert rundt eleven og eleven trenger dermed ikke føle at det er sine egne følelser og tanker som blir lagt frem, men kan likevel få læring ut av det og kanskje kunne klare å bruke det som er lært neste gang en lignende situasjon oppstår.

### 5.3 Tilrettelegging

Det skapes et dilemma når de sosiale og individuelle perspektivene sette opp imot hverandre. Skal skolen kunne gjennomføre inkludering må de ha et system som gir ekstra støtte til noen elever, og det må settes i gang tiltak som tar hensyn til ulike elevgrupper. Det er av stor verdi å ha forståelse for dilemmaene som preger spesialpedagogikkens posisjon og kunne anerkjenne og balansere ulike verdier. Det kan være med på å minske uheldige utslag i gjennomføring av en inkluderende og tilpasset opplæring for elevene. Dilemmaposisjonen gjør at det må legges frem prinsipper for barns opplæring, som at spesialundervisningen bør reduseres til et minimum, men være i stand til å gi alle tilpasset opplæring, og den ordinære undervisningen må tilpasses den enkelte elev uten at de gis ekstra hjelp av støttesystemer utenfor den ordinære rammen for undervisning (Norwich, 2002, ss. 483-485). Informantene

legger frem at arbeidet med livsmestring skjer i hel klasse og alle elevene er med. Både kontaktlærerne og spesialpedagogene ser utfordringer med denne gjennomføringen, og det gir både sosiale og individuelle dilemmaer. Siden mange av temaene innenfor livsmestring kan bli for abstrakte for elever med AS skaper det dilemma ved hvordan eleven skal inkluderes i timen. Ved å bli tatt ut av timen vil eleven få bedre oppfølging med en voksen, men det sosiale i klassen og fellesskapet vil gå bort. Ved å ha eleven i timen, vil ikke eleven nødvendigvis få den måloppnåelsen som er ønsket, og vil føle en slags ekskludering likevel siden eleven ikke klarer å bidra til fellesskapet. Både kontaktlærerne og spesialpedagogene ønsker at eleven med AS kan få mulighet til å gå ut i liten gruppe før timen, for å forberede seg på temaet som skal jobbes med sammen med klassen. Informantene mener forarbeidet er viktig for å kunne inkludere eleven i fellesskapet, men de ser utfordringer med å få gjennomført dette i praksis. Spesielt kontaktlærerne trekker frem ressurser og stiller spørsmål ved hvem som skal gjennomføre disse gruppene og forarbeidet med eleven. De ser i praksis at ressursene ofte setter en stopper for planlagte opplegg eller ønsker, og de har selv mer enn nok med å håndtere en hel klasse. Kontaktlærer Arne synes skolen trenger mer realisme i arbeidet med livsmestring, og lurer på hvem som skal gjøre jobben når ressursene ikke er der. Dette er en av de store utfordringene med å pålegge skolene arbeidet med livsmestring, og at det skal gjelde alle barn, uten å gi noen videre føringer. Det blir gitt føringer på hva livsmestring skal bidra til, men det er opp til skolene og lærerne når det gjelder å videreformidle og gi elevene den kompetansen de trenger (Moen, 2020, s. 48). Det vil derfor bli store forskjeller mellom skolen på hva temaet livsmestring vil inneholde, men det vil også bli store forskjeller innad i skolene siden lærere utfører sin praksis forskjellig. En annen utfordringen som kontaktlærerne legger frem er evnen til å samarbeide. For de aller fleste elever vil oppgaver og aktiviteter som krever samarbeid med en eller flere elever gå fint, så lenge de vet hva de skal gjøre og de føler seg trygge. For elever med AS som kan ha mangler i sosiale ferdigheter som vansker med kommunikasjon, kan samarbeid med jevnaldrende være krevende (Faridi & Khosrowabadi, 2017, s. 349). Dette er selvfølgelig like varierende fra en elev med AS til en annen elev med AS, på lik linje som at det vil være variasjoner blant funksjonsfriske barn også (Engh, 2010, s. 9). Kontaktlærerne opplever i sin praksis at samarbeid for en elev med Asperger syndrom, ofte blir krevende for eleven. Å skulle samarbeide med noen og diskutere oppgaver før man har begrepene inne vil være vanskelig for både liten og stor, og med eller uten en diagnose. Når eleven settes i en situasjon der forventningene blir urealistisk høye, vil det verken skape gode erfaringer eller et godt læringsutbytte for eleven (Kontaktlærer Mia). Situasjonen vil bli ubehagelig og eleven vil få

et dårlig utgangspunkt for videre arbeid og læring. Læreren må vite når det er riktig å utfordre eleven og når man bør la være. For noen elever kan utfordringer påvirke utviklingen positivt, mens for andre elever som elever med AS kan utfordringer være krevende fordi det går bort fra det som er kjent og trygt. En elev som ønsker å arbeide alene har ikke alltid behov for å trekkes inn i fellesskapet, selv om man som voksen tenker at det er det riktige. Noen elever trives best med å gjøre erfaringer alene og det er viktig at læreren kjenner elevene, og kan tilpasse utfra dette (Røys et al., 2007, ss. 18-22). Dette betyr ikke at selv om elever med AS har vansker med kommunikasjon og flere foretrekker å arbeide alene, så skal de aldri utfordres på å samarbeide med andre. Læreren må finne en balanse i sin tilrettelegging for eleven, slik at de gode erfaringene bevares samtidig som eleven gradvis blir utfordret på de tingene som er vanskelig.

Spesialundervisningens praksis spiller en viktig rolle i realiseringen av inkluderingsidealet og elevenes tilbud om tilpasset opplæring. Læringsmålene for elever med særlige behov kan være forskjellig fra elever i den ordinære opplæringen. Undervisningens innhold, metode, materiell og organisering skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. I hvilken grad, når og hvordan tilpasningen skal skje for eleven, er en komplisert prosess som krever at læreren har spesialisert kunnskap, men også at det er et godt samarbeid med alle voksne som er involvert med eleven (Thygesen et al., 2011, s. 106). Både inkludering og tilpasset opplæring krever en høy pedagogisk kompetanse fra lærerens side og når den ordinære undervisningen ikke er dekkende for elevens behov vil det kreves en kompetanse som er utover det en allmennlærer kan forventes å gi, når det gjelder tilpassing av innhold og organisering av undervisning (Haug, 2014, s. 27; Thygesen et al., 2011, s. 103). For å kunne realisere idealet om en inkluderende skole, trengs det lærere med spesialpedagogisk kompetanse (Thygesen et al., 2011, s. 104). Kontaktlærerne og spesialpedagogene har ulike roller i skolen og det er derfor naturlig at de sitter inne med ulike kompetanse. Kontaktlærerne må hele tiden tenke på helheten i klassen når de skal planlegge og gjennomføre undervisning. Siden kontaktlærerne skal håndtere en hel klasse, synes de det er vanskelig å finne rom for å være i forkant og forberede elever som trenger det. Som kontaktlærerne, ser også spesialpedagogene utfordringer med gjennomføring av livsmestring for elever med AS, men som funnene i studien viser er spesialpedagogene mer opptatt av å fokusere på hvordan de kan tilrettelegge best mulig for å utføre arbeidet. Tilpasset opplæring utfordres av prinsippet om en inkluderende skole fordi hensynet læreren må ta til elevens faglige utvikling kan ramme elevens deltakelse i et inkluderende fellesskap (Thygesen et al., 2011, s. 105). Når den

ordinære opplæringen bli for smal, vil skolen skape et økende behov for spesialpedagogiske tiltak (Groven, 2013, s. 15). Utfordringen med tilpasset opplæring er å balansere de to aspektene individ og fellesskap, og ikke la det ene bli mer dominerende enn det andre (Bachmann & Haug, 2006, s. 22; Nilsen, 2019, ss. 624-625). Blir fellesskapet for dominerende vil den enkelte elevs behov blir oversette og eleven får ikke den tilpasningen som det er krav om, men om de individuelle behovene blir for dominerende kan det føre til at eleven faller utenfor fellesskapet og blir ekskludert (Bachmann & Haug, 2006, s. 22). For at tilretteleggingen skal være god og gi faglig og sosial støtte, kan den ikke oppleves som belastende eller ekskluderende for eleven (Nordahl, 2018, s. 237). Elevene har krav på å få tilpasset opplæringen etter sine forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, § 5-1) og spesialpedagogene mener elever med AS bør jobbe i en liten gruppe med temaet og aktivitetene som klassen skal ha, før de gjennomfører det sammen med resten av klassen. Da vil eleven være forberedt på timen og det som skal skje, og vil kjenne igjen noen av elementene som læreren snakker om. Om eleven får mulighet til å skrive ned svar og sortere tankene rundt temaet, kan det være at eleven klarer å delta aktivt med et ord eller en setning når det blir pratet om i klassen (Kontaktlærer Mia). Dette kan gi trygghet og eleven slipper å føle seg ukomfortabel ved å måtte svare på sparket. Når eleven kjenner igjen elementer fra det som blir snakket om, vil det være enklere å følge med på det medelevene og læreren sier i stedet som i bruke energi på å prøve å forstå det som blir pratet om. Det vil gjøre det lettere for eleven å ta del i fellesskapet og kanskje føle seg mer inkludert i klassen (Spesialpedagog Elin). I stedet for at eleven med AS må begynne fra null, er eleven forberedt og kan delta på tilnærmet like premisser som de andre elevene i klassen (Spesialpedagog Peter).

Spesialpedagog Elin legger frem at det vil være nyttig å være flere voksne i timer med livsmestring. Ved å ha flere voksne i timen kan det være med å styrke den fysiske dimensjonen ved inkludering. Eleven med AS får muligheten til å ha opplæringen sammen med resten av klassen, i stedet for å bli tatt ut i gruppe eller sitte alene på et grupperom sammen med en voksen (Garrels, 2017, ss. 226-227). Selv om eleven med AS har opplæringen sammen med resten av klassen, betyr ikke det nødvendigvis at det gir det beste utbytte for eleven. Noen ganger trenger eleven opplæring utenfor den ordinære undervisningen for at skolen skal oppnå inkludering av eleven og det viktigste blir at eleven selv føler seg som en del av fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Det er mange nye begreper og tema for elevene og det vil ikke bare være elever med AS som har godt av å jobbe i mindre grupper av og til. Elin mener det er lettere å aktivisere elevene når de

er i mindre gruppe med en voksen og for mange kan dette oppleves som tryggere enn i hel klasse. Kontaktlærer Mia trekker frem noe av de samme erfaringene med å dele i mindre grupper. Elevene slapper mer av og det er enklere å se og høre alle. Ved å gi eleven den samme opplevelsen som resten av klassen og gi eleven mulighet til å delta på de samme aktivitetene, vil den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkludering styrkes (Garrels, 2017, ss. 226-227). I teorien høres dette veldig flott og gjennomførbart ut, men det er ikke nødvendigvis sånn i praksis. For at eleven med AS skal få de samme opplevelsene og delta i de samme aktivitetene som sine medelever krever det ofte at eleven er forberedt på forhånd på det som skal skje. Det er ikke alltid nok å forberede eleven på forhånd i klasserommet ved å fortelle hva som skal skje, og noen ganger krever det at eleven får øve på aktiviteten alene eller sammen med noen få, for å kunne være med sammen med klassen. For å kunne skape en god skolehverdag for elevene, som er forutsigbar og strukturert er det viktig at de ansatte i skolen har et tett samarbeid. At alle elever uansett utgangspunkt skal gå i vanlig klasse, er et ambisøst mål når man ser på hvordan skolen er styrt og organisert i dag (Mitchell, 2005, s. 5). Kontaktlærerene og spesialpedagogene må sammen bruke den kompetanse de har for å tilpasse og tilrettelegge best mulig for elever med AS, men også for alle andre elever i en klasse. Om samarbeidet ikke er godt, vil dette gå utover kvaliteten på undervisningen og elevene vil i værste fall ikke få det de har krav på. Ved dårlig oppfølging av elever fra skolen sin side kan det føre til at elevene føler seg med ekskludert og utenfor fellesskapet, enn de kanskje allerede gjør.

#### 5.4 Kompetanse

Med fagfornyelsen kom det flere nye begreper som skolen og personalet skal ta med seg ut i undervisningen, og et av begrepene er livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Både opplæringslova (1998, § 1-1) og Barnekonvensjonen (2003, s. 23) tar for seg at skolen og personalet skal være med å utvikle barns kunnskap, kompetanse og holdninger for å kunne mestre livet. Både spesialpedagogene og kontaktlærerene er godt informert om hva livsmestring dreier seg om, og det er enige i at det handler om å mestre livet og hverdagen. Spesialpedagogen Elin legger til at det gjelder både sosialt, psykisk og praktisk. Livsmestring har kommet inn som et nytt begrep, men som hos Myskje og Fikse (2020, s. 9) kommer det også fra kontaktlærer Mia at temaene som er innenfor livsmestring er temaer de alltid har jobbet med. Det kan se ut til at områder innenfor livsmestring er noe skolen og lærerne har jobbet med før fagfornyelsen også. Nå har de et samlebegrep for dette arbeidet og det er med på å gjøre arbeidet med strukturert og oversiktlig. Selv om det kommer frem at de tidligere

har arbeidet med tema som livsmestring tar for seg, viser funnene at både kontaktlærerne og spesialpedagogene er positive til at begrepet livsmestring kom inn i skolen, og alle informantene ser nytten av å arbeide systematisk med dette. Ut fra funnene kan de se ut til at spesialpedagogene ikke er helt enig i kontaktlærer Mia sitt utsagn om at de alltid har jobbet med de ulike temaene, også før livsmestringbegrepet. Spesialpedagog Tuva ser endringer i elevgruppen og at flere elever ikke mestrer livet sitt slik som de burde. Spesialpedagogene trekker frem at de er glade for at livsmestring er timeplanfestet en gang i uken fordi det gir alle elever mulighet til å jobbe med temaene og ikke bare elever med spesialundervisning. Det kan se ut til at det er litt ulike meninger om tidligere praksis for temaer som nå omfatter livsmestring. Det kan tenkes at spesialpedagogenes utsagn legger vekt på at i spesialundervisningen er arbeidet mer systematisk og langsiktig, mens i den ordinære undervisningen blir arbeidet med de ulike temaene usystematisk fordi det blir tatt når kontaktlæreren ser behov for det. Det gjør i praksis at klassene blir veldig skjevfordelt i arbeidet og det kommer an på kontaktlærerens praksis. Siden dette er en nasjonal satsing (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) og skolen velger å timeplanfeste livsmestring gjør det læreren pliktig til å arbeide med temaer innenfor livsmestring, men det vil være opp til hver enkelt lærer og deres preferanser for hvilke arbeid som blir gjort. For at innholdet fra temaene i livsmestring skal påvirke elevene så er det viktig at det er en kontinuitet i arbeidet som blir gjort. Timeplanfestingen av temaet livsmestring kan derfor være med på å styrke elevenes læring og kunnskap og det vil være større sjans for at de tar med seg kunnskapen videre, enn hvis dette arbeidet kommer i drypp, ved behov.

Helse – og omsorgsdepartementet publiserte en NOU i 2020 som legger frem at mennesker innenfor autismespekteret er mer sårbare for å utvikle psykiske lidelser som angst og deperasjon, enn resten av befolkningen (NOU 2020: 1, s. 29). Siden den nasjonale satsingen skal gjelde alle barn undres det over hvorfor det nye læreplanen ikke sier noe om hvordan ivareta barn med spesielle behov i arbeidet med livsmestring. Det gjør at arbeidet blir opp til den enkelte skole, og inkluderingen av barn med spesielle behov i arbeidet med livsmestring kommer an på hvordan skolen praktiserer inkludering (NOU 2016: 4, ss. 24-25). Elevene vil komme skjevt ut siden skolene praktiseres ulikt og det vil bli en slags loddtrekning på hvem som trekker det lengste strået, og får en inkluderende opplæring og hvem ekskluderes fra opplæringen ytterligere. Siden lærerens praksis også er så forskjellig vil det innad i skolen være forskjeller i oppfølging og tilrettelegging for elever med AS i arbeidet med livsmestring. Noen vil kunne være med i fellesskapet på lik linje med resten av klassen, og føle seg



inkludert fordi læreren har tilrettelagt slik at alle har muligheten til å være med. Mens andre vil bli mer ekskludert enn de allerede er, fordi tilpasningen og tilretteleggingen ikke tar høyde for ulikeheter og læreren gjennomfører ut fra gjennomsnittseleven. Når helse – og omsorgsdepartementet legger fram innholdet i sin NOU fra 2020 (NOU 2020: 1, s. 29) og det finnes forskning (Meyer et al., 2006, s. 396) som viser at barn med AS har en betydelig risiko for å utvikle psykiske lidelser som angst og depresjon, er det ytterst urovekkende at elever med spesielle behov har fått så lite fokus i den nye fagplanen. Når det sies at den nasjonale satsingen skal gjelde alle, men det står ikke noe om hvordan ivareta elever med spesielle behov, legger det et stort ansvar på hver enkelt skole, og det stille store krav om kompetanse fra skolen og lærernes side.

Livsmestring handler ikke bare om det som kommer, men det handler også om å kunne håndtere livet her og nå. Det er ikke alt i livet som går an å forberede seg på, det er derfor viktig å ha de riktige verktøyene til å håndtere og leve med det uforutsette og noen ganger kaotiske som kan oppstå (Helsedirektoratet, 2017). For at elevene skal få de riktige verktøyene til å håndtere og mestre livet, trenger de lærere som har kompetanse til å gi dem disse verktøyene. For at lærerne skal oppnå denne kompetanse trenger de at skolene tilbyr kurs og kompetanseheving. Dette igjen krever at kommunen og skolen har økonomi til å kunne drive kursing av de ansatte. Hvilke type kurs de ansatte får blir derfor opp til kommune og skole og kompetansehevingen vil da variere fra skole til skole. Det vil også variere innad på skolene siden det er ledelsen som bestemmer hvem som skal kurses. Det er mange ulike roller i skolen og alle burde kurses, men det betyr ikke at alle for tilbud om de samme kursene. I funnene kommer det frem at både kontaktlærerne og spesialpedagogene har hatt to kurs i temaet livsmestring. Kursene har gitt generell innføring i en nettside som heter Livet&Sånn, som er utarbeidet av kommunen, med støtte fra fylkeskommunen. Informantene har fått sett hvordan nettsiden er bygd opp og hvilke funksjoner som er tilgjengelig. Videre har det vært opp til skolen og lage en plan for arbeidet med livsmestring, og opp til hver enkelt lærer eller trinn om hva timen skal fylles med. Dette stiller høye krav til lærerens faglige dyktighet og kyndighet (Røys et al., 2007, ss. 18-22) og gjør arbeidet med livsmestring sårbart siden det vil variere blant lærerne hvilken kompetanse og erfaringer de har fra før, og noen vil være med komfortable enn andre når det gjelder å prate om ulike tema. Elevene vil få veldig ulik kompetanse og tilgang til verktøy, siden det er opp til den enkelte lærers bruk av sin egen kompetanse. Spesialpedagogene trekker frem kurs i andre typer verktøy som skolen har jobbet med fra tidligere år, men spesialpedagog Elin poengterer at

kurs og opplæring innenfor tema med sosial kompetanse og følelser har vært mest prioritert blant de som driver spesialundervisning. Dette gjør at det blir en skjevfordeling i kompetanse til spesialpedagogene og kontaktlærerne, og kontaktlærerne som skal stå foran klassen og gi elevene de verktøyene de trenger vil kanskje ikke ha tilstrekkelig kompetanse til å gi elevene dette. Som det nevnes i punkt 5.3 må kontaktlærerne og spesialpedagogene jobber sammen og dele sin kompetanse innad for å kunne gi elevene best mulig utbytte av undervisningen, og for å kunne gi elevene de verktøyene de trenger videre i livet. Spesialpedagogene trekker frem at de savner mer kursing om enkelttema innenfor livsmestring, siden kursene de har hatt har vært mer generelt om temaet. Spesialpedagogene ytrer et ønske om å bygge på sin kompetanse for å kunne gi elevene er best mulig tilbud. Livsmestring ser ut til å ikke bare være for elevene, men også for lærerne. Det stilles store krav til lærerne i arbeidet med livsmestring og det er ikke en liten oppgave å skulle lære 20 – 30 elever å mestre livet og gi dem de verktøyene de trenger. Selv om det ifølge Ekornes (2020, s. 358) og Kidger et al. (2009, s. 11) ikke er læreren som er å foretrekke når eleven ønsker å snakke om psykiske helseproblemer, må de likevel være forberedt på at det kan oppstå og kunne bidra som en god støttespiller for elevene (Stiffman et al., 2004, s. 190; Williams et al., 2007, s. 96). Lærerne må sette seg godt inn i temaene og være forberedt til timene slik som med alle andre fag, men i timene med livsmestring som blant annet tar opp identitet, følelser og vanskelige tanker så må lærerne være forberedte på å takle vanskelige ting som kan komme frem, og kunne håndtere det på en god måte.

DeSeCo-erklæringen presenterer tre kompetanser som er viktig for å lykkes i samfunnet (Organisation for Economic, Co-operation and Development, u.d.). Den første kompetanse handler om å kunne samarbeide med andre i ulike settinger. Gjennom arbeidet med livsmestring vil eleven få øving gjennom oppgaver og aktiviteter som krever samhandling med jevnaldrende. For elever med AS som kan ha vansker med sosial interaksjon vil det kreve ekstra arbeid og tålmodighet fra lærerne for å kunne gi eleven denne kompetansen. Det kommer også frem blant kontaktlærerne at de ser utfordringer blant elever med AS når det gjelder samarbeid med sine medelever. Den andre kompetansen tar for seg selvstendig arbeid, kunne ta egne valg og legge en plan for livet (Ringereide & Thorkildsen, 2019a, s. 18). Dette samsvarer mye med essensen innenfor temaet livsmestring og eleven skal blant annet lære å ta gode helsevalg og utvikle selvrespekt og livsglede (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Den tredje kompetansen handler om å kunne samhandle med andre og kunne bruke verktøy som samfunnet anvender og som bør beherskes (Ringereide & Thorkildsen, 2019a, s. 18).

Arbeidet med livsmestring skal gi elevene verktøy til å klare seg i livet og fungere i samfunnet. Eleven skal blant annet tilegne seg kunnskap om forbruk og privatøkonomi, og hva som ligger i gode relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Siden elever med AS har ulik grad av diagnosen, vil det være stor variasjon i hvordan de tilegner seg disse kompetansene (Engh, 2010, s. 9). Likevel er et timeplanfestet arbeid med livsmestring viktig for å lære eleven å skape et godt liv ut fra sine forutsetninger (Spesialpedagog Stine). Elever med AS er mer en diagnosen sin og det er viktig at de ikke blir diagnosen sin (Groven, 2013, s. 64), men får like muligheter til å oppnå kompetanse som sine medelever. Selv om læreren ikke får en reaksjon med en gang fra eleven og blir usikker på om eleven har utbytte av arbeidet med livsmestring, erfarer kontaktlærer Mia at elever med AS ofte trenger litt tid til å prosessere informasjonen som blir gitt. Det kan vise seg at eleven har tenkt på informasjonen som ble tatt inn hele dagen, og når eleven er klar og har prosessert det så bobler det over av tanker om temaet. Stort sett alle elever vil ha en eller annen form for utbytte av å jobbe med temaet livsmestring og de vil tilegne seg kompetansen i ulike grad akkurat som med alt annet de lærer. Som nevnt lenger opp i avsnittet vil timeplanfesting av temaet livsmestring bidra til en kontinuitet i temaene som blir tatt opp, og som kontaktlærerne har nevnt gir det temaene er rød tråd i opplæringen.

## 6.0 Avslutning

Temaet for denne oppgaven har vært området livsmestring og hvordan dette jobbes med for elever med Asperger syndrom. Gjennom to fokusgruppeintervju, der et av fokusgruppeintervjuene var med fire kontaktlærere og det andre var med fire spesialpedagoger, har jeg funnet svar på problemstillingen. Jeg har ikke funnet ett svar, og jeg har ikke gjort funn som gjør at jeg kan si at slik jobber alle lærere med livsmestring. Men jeg har funnet noen svar. Problemstillingen jeg tok utgangspunkt i når jeg skulle finne svar i studien var denne:

*Hvordan arbeider lærere med temaet livsmestring for elever med Asperger syndrom i barneskolen?*

Jeg benyttet også et forskningsspørsmål for å ytterligere belyse problemstillingens tema:

*Hvordan arbeider lærerne med tanker, følelser og relasjoner for elever med Asperger syndrom?*

Alle informantene stiller seg positive til at temaet livsmestring har kommet inn i den nye læreplanen og er glade for at de har timeplanfestet temaet en gang i uken. Skolen bruker i hovedsak en nettside som heter Livet&Sånn, men supplerer med andre hjelpemidler og nettsider. I tillegg har skolen laget en egen plan for arbeidet med livsmestring, der det er lagt opp til ulike tema gjennom året og forslag til ressurser som kan brukes. Det blir derfor opp til trinnet eller den enkelte lærer hva elevene får lære i disse timene. Livsmestring gjennomføres i hel klasse og alle elevene er med i timene. Det som går igjen i funnene er at selv om både spesialpedagogene og kontaktlærerne er positive til temaet og arbeidet, så viser hovedmønsteret at de ser en del utfordringer i arbeidet med livsmestring for elever med Asperger syndrom. Selv om alle informantene ser utfordringer ved gjennomføring av temaet med elever som har Asperger syndrom, så viser funnene at kontaktlærerne er mer opptatt av disse utfordringene, enn det spesialpedagogene er. Spesialpedagogene holder heller et fokus på hvordan de best kan tilrettelegge for denne elevgruppen, slik at de kan være en del av fellesskapet i arbeidet med livsmestring. Funnene viser at både kontaktlærerne og spesialpedagogene delte mange reflekterte meninger og erfaringer om hva de tenker om arbeidet med livsmestring og hvordan de arbeidet med temaer som tanker, følelser og relasjoner. Likevel er det spesialpedagogene som legger frem mest konkrete opplegg og hjelpemiddel i sitt arbeid og det kan se ut til at deres kompetanse og rolle i skolen gjør at de ligger et steg foran i implementeringen og arbeidet med livsmestring. Det kan ikke

konkluderes med at det er tilfelle ved alle skoler, men funnene i denne studien peker i den retningen. Det har blitt drøftet mulige grunner til dette, men det er ikke grunnlag for å si noe sikkert. Jeg er bevisst på at siden denne oppgaven bruker få informanter og alle informantene er fra samme skole, så kan det ikke generaliseres til det store flertallet uten videre forskning. Selv om det er lite som kan sies noe sikkert, mener jeg at det som er skrevet i oppgaven gir grunnlag for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet.

## 6.1 Veien videre

Temaet for denne masteroppgaven er et tema jeg synes er veldig spennende. Siden livsmestring er et nytt område i læreplanen, så er det forsket lite på det og hvertfall opp mot elever med Asperger syndrom, og det trengs derfor mer forskning på feltet. Temaet livsmestring i skolen er relativt nytt, og skolene har arbeidet med implementering av temaet i underkant av et år, og det gjør at erfaringene som informantene har gjort seg, blir veldig ferske. Oppgaven bidrar til å vise hvordan temaet livsmestring kan jobbes med i skolen og den er med på å belyse utfordringer i arbeidet med livsmestring for elever med Asperger syndrom. Derfor synes jeg at denne oppgaven kan være med å bidra til at det blir mer oppmerksomhet rundt arbeidet med livsmestring for elever med Asperger syndrom. Jeg mener det trengs mer forskning rundt alle sider ved tematikken, og jeg tror det er mange veier og vinkler som trenger å bli utforsket.

Etter å ha jobbet med denne oppgaven i nesten ett år, er det lite jeg kan konkludere med. Jeg kan konkludere med at denne prosessen har lært meg mye og jeg håper leseren vil lære noe av å lese oppgaven. Det som har satt mest spor i meg etter å ha jobbet med dette masterprosjektet er engasjementet og omsorgen informantene har for elevene sine. Selv etter mange år i skolen kan de sitte å mimre over elever som har satt litt ekstra spor hos dem. Alle elever i norsk skole fortjener å ha lærere som ser og lytter til dem, og som gjør det de kan for å gi dem gode opplevelser. For meg vil veien videre være inspirert av engasjementet og omsorgen informantene har for elevene, og jeg skal gjøre det jeg kan for å gi elevene mine gode erfaringer og opplevelsen av å bli sett og hørt. Jeg ønsker å avslutte med et sitat fra en av informantene. Dette sitatet og øyeblikket det ble sagt i, har jeg tenkt på flere ganger i denne prosessen når motivasjonen for jobb og masteroppgave har vært litt trått. Jeg håper å kunne sitte etter 24 år i skolen og være like berørt som læreren var her, i denne situasjonen.

*Det er jo litt fascinerende. Etter 24 år i skolen, er det elever som jeg merker jeg husker godt. Ja, det er utfordrende, men også interessant å jobbe med. Det er fascinerende å se hva du får de til å prestere på sine sterke felt, så er den sann du blir mindblown av*

*og til over kapasitet og arbeidsevne. Hvor på du blir sittende å måpe over manglende effekt på andre områder, ikke sant. At det er helt låst der, men spør meg om norrøne guder, så skal du få høre. Jeg kan godt lage 24 powerpoint sider til deg, til i morgen.*  
(Arne)

## 7.0 Kilder

- Andersen, U., & Kleven, E. (2010). Faktorer for mestring i skolen for elever med Asperger syndrom. I E. Hjelmervik, G. Hartveit, & W. Olsen, *Utfordringer og undringer. En samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest*. (ss. 29-40). Bergen: Statped Vest.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/tilpassa-opplaring---baselinerapport-2006/>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The Use of Vignettes in Qualitative Reserach. *Social Reserach Update*. Hentet fra <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Blindheim, A. (2012). *Bedre beskyttelse av barns utvikling - Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-5/id671400/sec19>
- Booth, M. Z., & Gerard, J. M. (2012). Adolescents' Stage-Environment Fit in Middle and High School: The Relationship Between Students' Perceptions of Their Schools and Themselves. *Youth & Society*, 46(6), ss. 735-755. doi:<https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1177/0044118X12451276>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (ss. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (ss. 90-114). Oslo: Universitetsforlaget.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. utg.). California: SAGE Publications, Inc.
- Cordier, R., Brown, N., Chen, Y.-W., Wilkes-Gillan, S., & Falkmer, T. (2016). Piloting the use of experience sampling method to investigate the everyday social experiences of children with Asperger syndrom/high functioning autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 19(2), ss. 103-110. doi:10.3109/17518423.2014.915244
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixes Methods Approaches* (5. utg.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). California: SAGE Publications, Inc.

- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), ss. 303-320. doi:<https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), ss. 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dolcos, F., & McCarthy, G. (2006). Brain Systems Mediating Cognitive Interference by Emotional Distraction. *The Journal of Neuroscience*, 26(7), ss. 2072-2079. doi:<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5042-05.200>
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Egelund, T. (2010). Vignettstudier. I A. Meeuwisse, H. Swärd, R. Eliasson-Lappalainen, & K. Jacobsson (Red.), *Forskningsmetodikk for sosialvitere* (ss. 128-146). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eikeseth, S., Jahr, E., & Eldevik, S. (2013). Autisme. I S. Eikeseth, & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis* (2. utg., ss. 223-246). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ekornes, S. (2020). Upper secondary students' perceptions of the effects of expanded student services on their mental health literacy. *Pastoral Care in Education*, 38(4), ss. 355-372. doi:10.1080/02643944.2020.1751686
- Engh, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Erfanian, F., Roudsari, R. L., Haidari, A., & Bahmani, M. N. (2020). A Narrative on Using Vignettes: Its Advantages and Drawbacks. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, 8(2), ss. 2134-2145. doi:10.22038/JMRH.2020.41650.1472
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Faridi, F., & Khosrowabadi, R. (2017). Behavioral, Cognitive and Neural Markers of Asperger Syndrome. *Basic and Clinical Neuroscience*, 8(5), ss. 349-360. doi:10.18869/NIRP.BCN.8.5.349
- Festøy, A. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (ss. 52-73). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), ss. 202-208. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>



- Garrels, V. (2017). Barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (ss. 220-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of phenomenological psychology*, 28(2), ss. 235-260. doi:10.1163/156916297X00103
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., ss. 137-151). København: Hans Reitzel forlag.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2003). Early Teacher - Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 2, ss. 625-638. doi:https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1111/1467-8624.00301
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), ss. 120-126. doi:https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. (T. Nordahl, & O. Hansen, Red.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, ss. 64-77. doi:http://dx.doi.org/10.17585/ntp.k.v2.273
- Hausstätter, R. S. (2010). Tilbakegang, stagnasjon eller framgang. I D. Wilson, R. S. Haustätter, & B. Lie, *Spesialundervisning i grunnskolen* (ss. 143-156). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2017). *3.3 Betydning av psykisk helse i skolen*. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvskading-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvskading-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen](https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvskading-og-selvskading-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvskading-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen)
- Helverschou, S. B., Hjelle, H., Nærland, T., & Steindal, K. (2007). Sosiale problemer hos mennesker med Asperger-syndrom. I H. Martinsen, & S. V. Tetzchner (Red.), *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. (ss. 227-254). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heward, W. L. (2003). Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. *The Journal of Special Education*, 36(4), ss. 186-205. doi:https://doi.org/10.1177/002246690303600401
- Hughes, R., & Huby, M. (2004). The construction and interpretation of vignettes in social research. *Social Work & Social Sciences Review*, 11(1), ss. 36-51.
- Jackson, M., Harrison, P., Swinburn, B., & Lawrence, M. (2015). Using a Qualitative Vignette to Explore a Complex Public Health Issue. *Qualitative Health Research*, 25(10), ss. 1395-1409. doi:10.1177/1049732315570119
- Kangesan, B. (2016). Autism and Asperger's syndrom. *InnovAit*, 10(3), ss. 173-177. doi:10.1177/1755738016657570

- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, ss. 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology*, 19(4), ss. 429-442. doi:10.1007/s10648-006-9027-y
- Kidger, J., Donovan, J. L., Biddle, L., Campbell, R., & Gunnell, D. (2009). Supporting adolescent emotional health in schools: a mixed methods study of student and staff views in England. *BMC Public Health*, 9(403). doi:https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-403
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag* (6. utg.). København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. (Meld. St. 20 (2012-2013))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld.St.28 (2015-2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6. (2019-2020))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2017). Kommunikasjon. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (ss. 177-188). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Künzli, R. (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. I B. B. Gudem, & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue* (ss. 29-45). New York: Peter Lang.
- Leer-Salvesen, K. (2015). *På tilliten løs? En studie av læreres og presters skjønnsutøvelse i spenningen mellom taushetsplikt, meldeplikt og avvergeplikt*. (Doktoravhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2378840>
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenter for utdanning. Hentet fra [www.kunnskapsenter.no](http://www.kunnskapsenter.no)

- Lime Connect. (2018). *lime*. Hentet fra Leading Perspectives on Disability: [https://www.limeconnect.com/opportunities\\_news/detail/leading-perspectives-on-disability-a-qa-with-dr-stephen-shore](https://www.limeconnect.com/opportunities_news/detail/leading-perspectives-on-disability-a-qa-with-dr-stephen-shore)
- López-Pérez, B., Ambrona, T., & Gummerum, M. (2018). Emotional preferences and goals and emotion dysregulation in children with Asperger's syndrome and typically developing children. *British Journal of Clinical Psychology*, 57, ss. 274-290. doi:10.1111/bjc.12173
- Madsen, O. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., & Tetzchner, S. V. (2006). *Barn og ungdommer med asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meeuwisse, A., Swärd, H., & Eliasson-Lappalainen, R. (2010). *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. (K. Jacobsson, Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meyer, J. A., Mundy, P. C., Hecke, A. V., & Durocher, J. S. (2006). Social attribution processes and comorbid psychiatric symptoms in children with Asperger syndrome. *SAGE publications*, 10(4), ss. 383-402. doi:10.1177/1362361306064435
- Meyer, J., & Gjørum, R. G. (2010). Å intervju kollektivt: Fokusgruppeintervju og deltakere med en utviklingshemming. I R. G. Gjørum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. (ss. 190-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (ss. 11-15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education : Evaluating Old and New International Paradigms*. London: Routledge. Hentet 20.3.2021 fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=198466>
- Mjøs, M., Lied, S. i., & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle i et utdanningspolitisk perspektiv. I B. I. Borthne Hvidsten, I. Kugunyte-Arlauskiene, & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (ss. 11-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja, & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (ss. 48-64). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), ss. 129-152. doi:10.1146/annurev.soc.22.1.129
- Muotri, A. R. (2018). Autism spectrum disorders: Challenges and perspectives. *Developmental Neurobiology*, 78(5), ss. 431-433. doi:<https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1002/dneu.22586>

- Myskja, A., & Fikse, C. (Red.). (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning - Innhold og funksjon* (ss. 146-169). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nilsen, S. (2017). "Kom som du er, og bli som oss?". I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (ss. 38-64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., ss. 615-642). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), ss. 482-502. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00215>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- NOU 2016: 4. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- NOU 2020: 1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Næss, A. B., & Kirkengen, A. L. (2015). Er en belastet barndom knyttet til kortere telomerer? *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 135, ss. 1356-1360. doi:10.4045/tidsskr.14.1194
- O'Connor, E. (2016). The use of 'Circle of Friends' strategy to improve social interactions and social acceptance: a case study of a child with Asperger's Syndrome and other associated needs. *Support for Learning*, 31(2), ss. 138-147. doi:10.1111/1467-9604.12122
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringslova. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#%C2%A75-7](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-7)

- Organisation for Economic, Co-operation and Development. (u.d.). *OECD.org*. Hentet 12 10, 2020 fra OECD: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Ottem, E. (2007). Kognitive profiler hos barn med Asperger-syndrom. Fastholding og omforming av informasjon. I H. Matinsen, & S. V. Tetzchner (Red.), *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiv på språk, kognisjon, sosial kompetane og tilpasning*. (ss. 145-158). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style towards students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), ss. 159-175. doi:<https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringereide, K., & Thorkildsen, S. L. (2019a). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Ringereide, K., & Thorkildsen, S. L. (2019b). *Folkehelse og livsmestring. Tanker, følelser og relasjoner*. Oslo: Pedlex.
- Ringereide, K., & Thorkildsen, S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring. Helhet og nærvær*. Oslo: Pedlex.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Split, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), ss. 493-529. doi:DOI : 10.3102/0034654311421793
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Røys, H., Gjøsund, P., & Huseby, R. (2007). *Didaktikk i skolen*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in reserach on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), ss. 213-231. doi:<https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2006). Using Social Stories to Improve the Social Behavior of Children With Asperger Syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), ss. 43-57.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). London: SAGE.
- Simonsen, E. (2012). *Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*. Hentet fra Uddannelseshistorie.dk: <https://uddannelseshistorie.dk/wp-content/uploads/2020/08/a-2012-eva-simonsen.pdf>
- Sirgy, M. J. (2019). Positive balance: a hierarchical perspective of positive mental health. *Quality of Life Research*, ss. 1921-1930. doi:<https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1007/s11136-019-02145-5>

- Smithson, J. (2008). Focus Groups. I P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Red.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (ss. 357-370). London: SAGE Publications Ltd.
- Spalding, N. J., & Phillips, T. (2007). Exploring the Use of Vignettes: From Validity to Trustworthiness. *Qualitative Health Research*, 17(7), ss. 954-962.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (10.06.2020). *Autismespekterforstyrrelser*. Hentet 18.10.2020 fra <https://www.statped.no/autisme/om-autismespekterforstyrrelser/>
- Stiffman, A. R., Pescosolido, B., & Cabassa, L. J. (2004). Building a Model to Understand Youth Service Access: The Gateway Provider Model. *Mental Health Services Research*, 6(4), ss. 189-198. doi:<https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1023/B:MHSR.0000044745.09952.33>
- Stockings, E. A., Degenhardt, L., Dobbins, T., Lee, Y. Y., Erskine, H. E., Whiteford, H. A., & Patton, G. (2016). Preventing depression and anxiety in young people: a review of the joint efficacy of universal, selective and indicated prevention. *Psychological Medicine*, 46(1), ss. 11-26. doi:10.1017/S0033291715001725[
- Stokke, G. (2011). *Autismespekterforstyrrelse eller tilknytningsforstyrrelse? Kunnskapsstatus i forhold til likheter, komorbiditet og differensialdiagnostiske utfordringer*. Autismeenheten - Nasjonal kompetanseenhet for autisme.
- Tangen, R. (2010). "Beretninger om beskyttelse". Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 9(4), ss. 318-329.
- Tellevik, J., Martinsen, H., Nærland, T., & Tetzchner, S. V. (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger-syndrom. I H. Martinsen, & S. V. Tetzchner (Red.), *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiv på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. (ss. 159-191). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: For helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95, ss. 103-114. Hentet fra <https://www-idunn-no.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/npt/2011/02/art02>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Hentet 20.3.2021 fra <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- UNESCO. (2009). *Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Paris: UNESCO. Hentet 21.3.2021 fra <http://www.ibe.unesco.org/en/document/defining-inclusive-education-agenda-reflections-around-48th-session-international>

- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, ss. 191-206. doi: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Walliman, N. (2006). *Social Research Methods*. London: SAGE Publications.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, ss. i29-i69. doi:10.1093/heapro/dar075
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppeintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Williams, J. H., Horvath, V. E., Hsi-sheng, W., Van Dorn, R. A., & Jonson-Reid, M. (2007). Teachers' Perspectives of Children's Mental Health Service Needs in Urban Elementary Schools. *Children & Schools*, 29(2), ss. 95-107. doi:10.1093/cs/29.2.95.
- Wilson, D. (2010). Retten til spesialundervisning. I D. Wilson, R. S. Hausstätter, & B. Lie, *Spesialundervisning i grunnskolen* (ss. 13-25). Bergen: Fagbokforlaget.
- World Health Organization. (2020). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Hentet fra <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Øzerk, M., & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

## Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning av NSD.....	i
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykkeskjema.....	iv
Vedlegg 3 – Vignetters .....	vii





**NSD sin vurdering**

**Prosjekttittel**

Elever med asperger syndrom og livsmestring i skolen

**Referansenummer**

673978

**Registrert**

11.12.2020 av Ann Helen Rekdal Godheim - annhg@stud.hivolda.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ann-Kari Remøy, anne-kari.remoy@hivolda.no, tlf: 97712678

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Ann Helen Rekdal Godheim, annhelengodheim@hotmail.com, tlf: 45401947

**Prosjektperiode**

27.08.2020 - 01.06.2021

**Status**

11.01.2021 - Vurdert

**Vurdering (1)**

**11.01.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TAUSHETSPLIKT**

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

ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.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 vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.21.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

16.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *«Elever med asperger syndrom og livsmestring i skolen»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere og spesialpedagoger arbeider med temaet livsmestring for elever med asperger syndrom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger arbeider med temaet livsmestring i barneskolen for elever som har asperger syndrom.

Problemstillingen er: «Hvordan arbeider lærere med temaet livsmestring for elever med asperger syndrom i barneskolen?»

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger arbeider med temaet livsmestring i barneskolen for elever med asperger syndrom. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke erfaringer lærere har gjort seg så langt i arbeidet med livsmestring, og dine erfaringer og synspunkt er derfor viktige for mitt prosjekt.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg vil gjennomføre to fokusgruppeintervju med deltakere som har jobbet med elever med asperger syndrom de siste fem årene. Jeg ønsker informanter fra samme skole, der det ene fokusgruppeintervjuet vil være med fire kontaktlærere og den andre fokusgruppeintervjuet vil være med fire spesialpedagoger. Det vil bli lagt fram vignetter som dere skal diskutere og utveksle meninger om. En vignett er en kort tekst med informasjon om tenkte eksempler/hypotetiske scenarier.

Fokusgruppeintervjuet vil vare i ca. en time og jeg vil bruke lydopptaker til å ta opp det som blir sagt. Jeg vil i tillegg notere refleksjoner underveis. Tidspunktet for gjennomføring av fokusgruppeintervjuet vil jeg så langt som råd tilpasse ut i fra deres behov, og jeg ønsker å gjennomføre intervjuet på den skolen dere er tilsatt om det lar seg gjøre.

#### **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. Navn og kontaktinformasjon vil erstattes med en kode som er lagret på en egen liste og oppbevares avskult fra de andre dataene. Listen vil oppbevares i en passordbeskyttet mappe i skylagring som Høgskulen i Volda tilbyr.

I oppgaven vil jeg anonymisere opplysninger om kjønn, arbeidsplass og klassetrinn. Dette er for å unngå at du skal bli kjent igjen i oppgaven.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene, inkludert lydfiler og notater, vil bli slettet når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen august 2021.

## **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?**

Jeg 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:

- Høgskulen i Volda ved Ann Helen R. Godheim på epost [annhelengodheim@hotmail.com](mailto:annhelengodheim@hotmail.com) eller mobil 45 40 19 47, eller veileder Anne-Kari Remøy på epost [anne-kari.remoy@hivolda.no](mailto:anne-kari.remoy@hivolda.no) eller mobil 97 71 26 78.
- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen, epost [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no) eller telefon 70 07 50 73

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

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

Med vennlig hilsen

Anne-Kari Remøy  
Veileder

Ann Helen Rekdal Godheim  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elever med asperger syndrom og livsmestring i skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vignetter

### Start:

Hva tenker dere om begrepet livsmestring?

Har dere fått noen form for kurs?

### Elise

Elise går i 4b og har asperger syndrom. Hun kommuniserer med sine medelever og er med i lek, men misforstår ofte de sosiale reglene. Når Elise blir sint så klarer hun ikke sette ord på disse følelsene og hun lager istedet ulike lyder for å vise at nå er hun sint.

Det er oktober og skolen som Elise går på har følelser som tema denne måneden. Læreren til Elise setter på en film som handler om hjernen og følelser. Etter å ha sett filmen snakker læreren om håndmodellen og de ulike hjernene som filmen tar for seg. Elise synes det er vanskelig å skjønne hvordan hun plutselig fikk så mange hjerner og hva har de med hånda å gjøre. Læreren gir i oppgave til elevene å sette seg sammen to og to, og forklare håndmodellen til hverandre. Det synes Elise er vanskelig.

- Hvordan ville du arbeidet med Elise for å øve på å skille mellom og sette ord på følelser?

- Hvordan ville du arbeidet med Elise for å hjelpe henne med å unngå misforståelser og forklare hvordan hun har det?

- Hva tenker du om undervisningsmetoden læreren brukte, og hvordan ville du gjennomført en slik time med Elise?

### Jonas

Jonas går i 6b og har asperger syndrom. Jonas er glad i å spille dataspill. Han synes det er vanskelig å prate med medelevene sine, og prater lite. Han har en venn i klassen og oppsøker sjeldent andre elever. Jonas har vansker med å forklare og sette ord på de ulike følelsene og hva han tenker. Når han prater med en voksen, kan han prate på både innpust og utpust om ting som interesserer han.

Det er september og skolen som Jonas går på har venner som tema denne måneden. Læreren til Jonas setter på en film om venner. Filmen begynner med at de voksne sier at alle skal være venner. Jonas tenker at det blir mange venner å forholde seg til og han vil ikke ha så mange venner. Filmen fortsetter og tar opp mange ulike typer venner. Jonas skjønner ikke hvorfor han må ha alle disse vennene. Etter filmen ta læreren opp tema fra filmen. Læreren snakker om «å spille vennskap» og deler elevene inn i grupper for å diskutere hva det vil si, og om de har opplevd dette. Jonas sier ingenting resten av timen.

- Hvordan ville du arbeidet med Jonas for å øve han på å forklare og sette ord på følelser?

- Hvordan vil du arbeidet med elev-elev-relasjon med Jonas?
- Hvordan ville du arbeidet med lærer-elev-relasjon med Jonas?
- Hva tenker du om undervisningsmetoden læreren brukte, og hvordan ville du gjennomført en slik time med Jonas?

## **Oppsummering:**

- Hva tenker dere om arbeidet med temaet livsmestring opp mot elever med asperger syndrom?
- Hvordan ville dere jobbet med Jonas og Elise om temaet livsmestring?
- Hvilke andre verktøy kan brukes/brukes dere for å jobbe med denne elevgruppen for å inkludere de i temaet livsmestring?