Masteroppgåve

«TETT PÅ»

Ein kvalitativ studie om lærarar sine erfaringar med å skape autismevennlege miljø i folkehøgskulen

Ingfrid Grimstad

Spesialpedagogikk

2024

Antal ord: 33802

HØGSKULEN I VOLDA

Abstract

This study is about teachers`experiences when it comes to facilitating an autism friendly environment at Norwegian Folk high schools.Young adults with autism spectrum disorders (ASD) are increasingly choosing Folk high schools after finising high school, however there is little documented experiential knowlegde about work in this field. Despite all existing research about ASD, there is minimal research on ASD and Folk high schools.

The purpose of this study is therefore to contribute to the knowledge of Folk high schools, as providers of learning and coping skills to young adults with ASD. The research question of the study is:

How can Folk high school teachers facilitate the creation of autism friendly environments?

To be able to get more knowlegde about what actually takes place in the field of practice, I have interviewed four teachers who work with adapted curriculum of study in Folk high schools from different parts of the country. I have used a qualitative research design with semi-structured interviews based on a phenomenological and hermenautic approach. The interviews are transcribed and analyzed using a classic thematic analysis method.

The findings point to the Folk high school as an important contributor for students with ASD, by trying to be facilitators for autonomy, good relationships and competence. A close and personal pedagogy is easier to implement in a boarding school, and it seems to lead to positive outcomes for ASD-students. The teachers facilitates for equality between students with and without ASD, and the focus on human dignity seems to be a central value in the Folk high school. An importing finding is that an ASD teacher acts also as a tutor to non -ASD students and to colleagues. This highlights the importance of tutoring competence among teachers who work with adapted curriculum of study in the Folk high schools.

The findings also show that there is a need for more understanding on ASD in Folk high schools, and more information should be made available for this student group about what Folk high schools have to offer them.

Samandrag

Denne studien handlar om erfaringar lærarar i folkehøgskulen har med å legge til rette for autismevennlege miljø i folkehøgskulen. Stadig fleire ungdommar med autismespekterforstyrringar (ASF) vel å gå på folkehøgskule etter vidaregåande skule, men det eksisterer minimalt med kunnskap om erfaringar knytt til dette arbeidet. Til trass for at det er mykje forsking å finne knytt til ASF, er der lite forsking om ASF i folkehøgskulesamanheng. Føremålet med denne oppgåva er difor å bidra til kunnskap om folkehøgskulen som lærings- og meistringstilbydar til unge vaksne med ASF. Problemstillinga i studien er :

Kva erfaringar har lærarar i folkehøgskulen med å skape autismevennlege miljø?

For å få meir kunnskap om det som går føre seg ute i praksisfeltet, har eg intervjua fire lærarar som arbeider på tilrettelagte linjer på folkehøgskular i ulike delar av landet. Eg har nytta kvalitativt forskingsdesign med semistrukturerte intervju, der ei fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming ligg i botn. Intervjua er transkriberte og analyserte ved hjelp av klassisk tematisk analysemetode.

Funna peikar på at folkehøgskulen kan vere ein viktig bidragsytar for elevar med ASF, mellom anna ved at skuleslaget i stor grad freistar å legge til rette for utvikling av autonomi, gode relasjonar og ADL-kompetanse hos elevane. Ein «tett på»-pedagogikk er lettare å gjennomføre på ein internatskule, og det ser ut til å gje gevinstar for ASF-elevane. Lærarane legg i stor grad til rette for at ASF-elevane skal oppleve seg på lik linje med medelevar og at dei skal kjenne seg verdfulle. Rettleiingsrolla som læraren som har både for ASF-elevar, medelevar og kollegar er eit sentralt funn, og rettleiingskompetanse for lærarar som arbeider med tilrettelagt undervisning i folkehøgskulen er difor føremålstenleg. Funna peikar også på at det er behov for meir kompetanse om ASF på arbeidsplassane, samt meir informasjon til målgruppa om det folkehøgskulen kan tilby.

Føreord

Etter musikklærarutdanning, rettleiingspedagogikk og nokre år med arbeid i grunnskulen, vart det omsider folkehøgskulen som vart min arbeidsplass. I 2010 fekk eg vere med å etablere den tilrettelagte linja ved Sunnmøre folkehøgskule, eit nybrotsarbeid eg fann svært gjevande. Gjennom desse åra har eg kjent på eit behov for å få meir kunnskap innanfor feltet, og hausten 2020 starta eg difor på eit deltidsstudie i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda. Eg trudde det skulle bli eit år, men no sit eg her med ferdig masteroppgåve.

På folkehøgskulen har eg gjennom åra fått vore lærar til mange ungdommar med ASF. Eg har sett barrierane dei møter i kvardagen, men også ressursane som bur i dei. Eg vil dedisere denne oppgåva til alle elevane mine på tilrettelagt linje gjennom snart 14 år. Den lærdomen eg har fått ved å vere saman med desse elevane, har gjeve meg meir visdom enn noko masterstudie kan gje meg.

Eg vil også rette ei stor takk til leiinga ved Sunnmøre Folkehøgskule som har lagt til rette for at eg skulle få gjennomføre etterutdanninga, og dei gode kollegane mine som inspirerer meg kvar dag.

Takk til min rettleiar Peder Haug ved Høgskulen i Volda for ryddige, gode og inspirerande tilbakemeldingar. Du har vore til stor hjelp!

Takk til mine fire intervjupersonar som har bidrege med kunnskap om arbeidet med ASF-elevar i folkehøgskulen. Eg er svært takksam for dykkar bidrag.

Takk til Turid for god datahjelp som effektiviserte analyseprosessen og til Patricia for språkhjelp med abstracten. Og takk til syster Klare Susanne for lange telefonsamtalar med fagprat og heiarop.

Mest av alt, takk til mine to kjære gutar Håkon og Øystein for positivitet og oppmuntring på heimebane. Den støtta var avgjerande og gav meg mot til å ta fatt på nye semester. No blir middagsbordet ledig igjen!

Ulsteinvik mai-24

INNHALD

Abstract ii

Samandrag iii

Føreord iv

INNHALD v

KAP. 1 INNLEIING 1

1.1 Bakgrunn for val av tema 1

1.2 Problemstilling og føremål med studien 2

1.3 Kunnskapsgrunnlag og tidlegare forsking 3

1.4 Oppgåva si oppbygning 4

KAP. 2 KUNNSKAPSGRUNNLAG 5

2.1 Kognitivt og sosiokulturelt perspektiv 5

2.1.1 Vygotskij og den nære utviklingssona 6

2.1.2 Bandura sin sosiale læringsteori og self-efficacy 7

2.1.3 Deci & Ryan sin sjølvbestemmingsteori 7

2.2 Autismespekterforstyrringar 8

2.2.1 Kva er autismespekterforstyrringar (ASF)? 8

2.2.2 Tre sentrale teoriar som forklarar årsakene til ASF 10

2.2.3 Rettar for personar med ASF 11

2.2.4 Sentrale utfordringar for unge vaksne med ASF 12

2.3 Autismevennleg miljø 14

2.3.1 Inkluderingsomgrepet 14

2.3.2 Omgrepet autismevennleg miljø 15

2.4 Folkehøgskulen 19

2.4.1 Føremål og ideologi i folkehøgskulen 20

2.4.2 Kva kjenneteiknar folkehøgskule? 20

2.4.3 Tilrettelegging i folkehøgskulen 22

2.4.4 Forsking i folkehøgskulen 23
2.5 Oppsummering 26
KAP. 3 METODE OG DATAINNSAMLING 28
3.1 Kvalitativ metode 28
3.1.1 Fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv 29
3.1.2 Vitskapsteoretisk ståstad 31
3.2 Innsamling av data 32
3.2.1 Utval og rekruttering 32
3.2.2 Intervjuguide 33
3.2.3 Gjennomføring av intervjua 33
3.2.4 Transkibering 35
3.3 Analyseprosessen 35
3.4 Vurdering av forskingskvaliteten 37
3.4.1 Reliabilitet 38
3.4.2 Validitet 39
3.4.3 Generalisering 39
3.5 Forskingsetiske vurderingar 40
KAP. 4 ANALYSE 41
4.1 Organisering av dei fire tilrettelagte linjene 41
4.2 Den særeigne folkehøgskulepedagogikken 42
4.2.1 Stor pedagogisk og verdimessig fridom 42
4.2.2 Utvida læringsarena 44
4.2.3 Danning i tett fellesskap 45
4.2.4 Læraren som rettleiar 46
4.3 Lærarkompetanse og erfaringar med å skape autismevennlege miljø 48
4.3.1 Stab og omsorgspersonar med spesifikk autismekompetanse 48
4.3.2 Struktur og planar 50

4.3.3 Spesifikk individuell tilrettelegging 52
4.3.4 Auke og sikre sosial deltaking 54
4.3.5 Språk- og kommunikasjonsopplæring 57
4.3.6 Fysiske omgjevnader 59
4.4 Motivasjon og styrking av emosjonell og psykologisk tilstand 61
4.4.1 Meistringstru 61
4.4.2 Medverknad og sjølvråderett 62
4.4.3 Sjølvtillit og eigenverd 64
KAP. 5 DRØFTING 66
5.1 «Tett på» - å sjå ASF-elevane i *alt* gjennom *alle* situasjonar 66
5.1.1 Tett på læraren 67
5.1.2 Tett på jamaldringar 71
5.1.3 Tett på i internatet – det fysiske miljøet sin innverknad 73
5.2 På lik linje – normalt frå dag éin 75
5.2.1 På lik linje med individretta tilrettelegging 75
5.2.2 På lik linje - folkehøgskulen for alle? 76
5.2.3 På lik linje og valsituasjonar 77
5.2.4 På lik linje i møte med framtida 78
5.3 Verd det! 79
5.3.1 Læraren som tilretteleggar for meistringstru 80
5.3.2 Ulikskap – likeverdet sin garantist 81
5.3.3 Verd lærarar med brei kompetanse 82
5.3.4 Ein modell for lærarrolla i eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen 83
KAP. 6 AVSLUTNING 84
LITTERATURLISTE 86
Vedlegg 93
Vedlegg 1: Intervjuguide 93

Vedlegg 2: Informasjonsskriv 96

Vedlegg 3 Samtykkeskjema 99

Vedlegg 4: Vurdering av behandling av personopplysningar 100

KAP. 1 INNLEIING

Han lærte den å flyve høyt

høyere enn jeg er

Den har nok fuglens lyster

men ei dens dun og fjær

Dette andre verset frå songen «Den prektigkledde sommerfugl» av Henrik Wergeland skal få stå som eit bakteppe når eg i denne masteroppgåva skal sjå nærare på autismespekterforstyrringar (ASF) og erfaringar lærarar i folkehøgskulen har med å legge til rette for eit autismevennleg miljø for elevar med denne diagnosen. Desse ungdomane kan nå både langt og høgt, og dei ber på mange av dei same draumane og lystene som ungdomar flest. Samstundes har dei med seg nokre vedvarande utfordringar som dei treng hjelp til å handtere for å få eit verdig vaksenliv.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Autismespekterforstyrringar (ASF) er «ei nevroutviklingsforstyrring som er kjenneteikna ved vanskar med sosial kommunikasjon og interaksjon, samt repetitive og stereotype åtferds -og tankemønster» (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528). Basert på studiar frå mange land, anslår Kaale & Nordahl-Hansen (2019, s. 59) at rundt 1 prosent av befolkninga har denne diagnosen, og at talet har eksplodert dei siste tiåra. Endring i diagnosekriterier gjer at eit større mangfald er medrekna, i tillegg til at det er generelt meir kunnskap om ASF i samfunnet (NOU 2020:1, s. 25). Ifylgje ei metaanalyse frå 2017 er det rundt 3 gongar fleire gutar som får diagnosen enn jenter (Loomes et al., 2017). Grunna det vide spekteret, vil det variere mykje korleis vanskane manifesterer seg hos den enkelte. Det er difor avgjerande at dei som skal arbeide og leve saman med desse ungdommane får innsikt i utfordringane dei ber med seg, og det vert teke til orde for å auke kunnskapen om korleis ein kan etablere autismevennlege miljø (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 541).

Det er gjort mykje forsking kring emnet ASF, men kunnskapsgrunnlaget om vaksne med denne diagnosen er avgrensa (Howlin & Moss, 2012). NOU 2020:1 tek føre seg tenester til personar med ASF og Tourettes syndrom, og her vert det etterlyst ei satsing på fleire lærings- og meistringstilbod for aldersgruppa unge vaksne. Det vert teke til orde for at støtte i dagleglivet vil auke moglegheita for samfunnsdeltaking, og at det kan styrke sjølvråderett, meistring, livskvalitet og helse (NOU 2020:1).

Lærarar i folkehøgskulen arbeider med denne målgruppa, og dei har uttrykt eit ynskje om å kome på bana i denne samanheng. Rundt 20 av 84 folkehøgskular i Noreg tilbyr eigne tilrettelagte linjer for elevar med særskilte behov, og mange av skulane har også tilbod om tilrettelegging for enkeltelevar på ordinære linjer (Folkehøgskolene, 2024).

I oktober 2022 vart det publisert ein NOU med tittel «En folkehøgskole for alle». Her vert det retta søkjelys mot underrepresenterte grupper i folkehøgskulen og tiltak som kan redusere barrierar for desse. Det vert understreka at mangfald i bakgrunn og funksjonsnivå er ein ressurs, og at folkehøgskulen er særskilt godt eigna som inkluderingsarena (NOU 2022: 16). Imidlertid viser ein rapport frå Unge funksjonshemmede at berre 30 av 80 folkehøgskular kan gje elevar med psykisk utviklingshemming/ autisme eit fullverdig tilbod, og dette står i sterk kontrast til «ein folkehøgskule for alle» (Unge funksjonshemmede, 2019, s. 24).

I mitt praksisfelt som spesialpedagog på tilrettelagt linje i folkehøgskulen arbeider eg tett på elevar med ASF. Eg har ofte undra meg over kor godt mange av desse elevane fungerer i ein folkehøgskulekvardag prega av tett levefellesskap og raske omskifte. Likevel eksisterer der knapt systematisert kunnskap om korleis folkehøgskulen arbeider for å bidra til læring og meistring for denne elevgruppa. Eg trur det er av stor verdi at dette vert undersøkt nærare, og det er bakgrunnen for at eg har ynskt å dukke djupare ned i dette feltet.

1.2 Problemstilling og føremål med studien

Under arbeidet med å utforme problemstilling, måtte eg ta omsyn til at eg på den eine sida hadde tilgang til eit breitt kunnskapsområde knytt til ASF, medan eg på den andre sida stod med så og seie blanke ark knytt til tilrettelegging for desse elevane i folkehøgskulesamanheng. Eg starta difor med å lese meg opp på litteratur kring emnet ASF, med særleg vekt på aldersgruppa unge vaksne. I denne prosessen vart det tidleg klart for meg at eg ynskte å arbeide med ei problemstilling som ikkje eine og åleine rettar merksemda mot det problematiske rundt ASF, men også ser på ressursar og moglegheiter. I forskingslitteratur

om ASF, støytte eg tidleg på omgrepet «autismevennleg miljø», eit håpefullt omgrep som peikar på at miljøet og fellesskapet rundt personar med ASF kan vere med på å bidra til ein betre kvardag for personar med denne diagnosen. Dette fann eg interessant i ein folkehøgskulesamanheng der mykje av læringa og meistringa er knytt til samhandling i det sosiale fellesskapet. Eg valde difor å gje dette omgrepet ein sentral plass i problemstillinga, til trass for at det viste seg å vere krevjande å finne klare definisjonar på omgrepet.

For å undersøkje erfaringar knytt til å skape autismevennlege miljø i folkehøgskulen, valde eg å gå til dei som gjennom mange år har vore tettast på ASF-elevane i folkehøgskulen, nemleg lærarar på dei tilrettelagte linjene. Gjennom ei kvalitativ metode med semistrukturerte intervju ynskte eg å løfte fram forteljingar, erfaringar og refleksjonar frå desse lærarane. Føremålet med studien er å kunne bidra med ny kunnskap slik at barrierane for elevar med ASF vert mindre og at fleire folkehøgskular kan gje fullverdige tilbod til denne elevgruppa.

Samla sett gjorde desse vurderingane at eg valde meg fylgjande problemtilling:

Kva erfaringar har lærarar i folkehøgskulen med å skape autismevennlege miljø?

1.3 Kunnskapsgrunnlag og tidlegare forsking

Sidan hovudutfordringane til personar med ASF i stor grad handlar om vanskar knytt til sosial kommunikasjon og interaksjon, og folkehøgskulen løftar fram læring og meistring gjennom møtet med andre, har eg valt å starte oppgåva med å sjå nærare på det sosiokulturelle perspektivet. Her vil Vygotskij sin modell om «Den nære utviklingssona», Bandura sin sosiale teori om meistringstru og Deci & Ryan sin sjølvbestemmingsteori verte handsama nærare.

Eg har så teke føre meg ASF og tre sentrale teoriar som forklarar årsakene til ASF: Theory of mind (ToM), teorien om svak sentral koherens og teorien om svekka eksekutive funksjonar. Vidare vert det trekt parallellar mellom omgrepet «autismevennlege miljø» og inkluderingsomgrepet, og her vert mellom anna forsking frå Haug (2014) og Mitchell (2005) presentert. Under dette emnet viser eg også til forsking frå Billstedt et al (2011) om fem kjenneteikn på autismevennlege miljø, samt TEACHH-metoden, Martinsen et al (2016) sine optimale vilkår for vellukka tiltak for personar med ASF, samt forsking som tek føre seg det fysiske miljøet. Essensen i det som vert formidla om autismevennlege miljø freistar eg å samanfatte i oppsummeringa.

Noko forsking knytt til folkehøgskulen vil også bli presentert. Sentralt her er Knutas & Solhaug (2010) sitt forskingsprosjekt om elevar sitt utbyte av folkehøgskulen og Tom Tiller (2014) sitt prosjekt som freistar å forklare den høge trivselsprosenten og dei lave fråfallstala i folkehøgskulen. Grunna mangel på forsking om ASF i norsk folkehøgskulesamanheng, har eg gått til nabolandet Sverige og sett nærare på Hugo & Hedegaard (2018, 2021) sine forskingsprosjekt med ASF-elevar som går på folkehøgskule.

1.4 Oppgåva si oppbygning

Oppgåva er strukturert etter 6 hovudkapittel: Innleiing, kunnskapsgrunnlag, metode, analyse, drøfting og ei avslutning.

I kap. 1 tek eg føre meg bakgrunnen for val av problemstilling, føremål med studien, kunnskapsgrunnlaget som ligg til grunn og oppgåva si oppbygning.

I kap. 2 vert kunnskapsgrunnlaget presentert. Eit overordna kognitivt og sosiokulturelt perspektiv er innleiinga til kapittelet, før eg går nærare inn på kva ASF er og sentrale teoriar knytt til denne diagnosen. Eit eige delkapittel er vigsla konteksten folkehøgskulen, før omgrepet autismevennlege miljø vert utbrodert.

Kap. 3 er metodekapittelet der eg gjer greie for vitskapsteoretisk ståstad, kvalitative metodar og intervju, samt forskingsetikk knytt til studien min.

I kap. 4 har eg gjeve plass til ei omfattande analyse der eg presenterer resultata frå intervjua med dei fire lærarane som har teke del i studien. Analysen er gjort ved hjelp av klassisk tematisk analyse, der resultata dannar hovudoverskrifter.

I kap. 5 drøftar eg funna frå analysen under emna «Tett på», «På lik linje» og «Verd det». Eg presenterer også ein tilpassa modell inspirert etter Deci & Ryan seier noko om sentrale element i læraren sitt arbeide med å skape eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen.

I kap 6. oppsummerer eg hovudfunna og peikar på kva som er sentralt i vidare arbeid med elevar med ASF i folkehøgskulen.

KAP. 2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

I dette kapittelet vil eg sjå nærare på forsking og teoriar som eg finn relevant i jakta på å finne svar på problemstillinga: Kva erfaringar har lærarar i folkehøgskulen med å skape autismevennlege miljø? Det sosiokulturelle perspektivet dannar bakteppe for store delar av kunnskapsgrunnlaget, og innleiingsvis vil eg ta føre meg tre sentrale teoriar: Vygotsky sin utviklingsmodell om «den nære utviklingssona», Bandura sin sosiale teori om meistringstru og Deci & Ryan sin sjølvbestemmingsteori.

Hovuddelen i kunnskapsgrunnlaget vil dreie seg om autismespekterforstyrringar (ASF) og omgrepet autismevennlege miljø. For å betre forstå konteksten der forskinga høyrer heime, har eg også med ein del om folkehøgskulen og forsking som er gjort i dette feltet.

2.1 Kognitivt og sosiokulturelt perspektiv

Sidan folkehøgskulen driv opplæring gjennom allmenndanning og folkeopplysning, vil eg starte teoridelen med å sjå nærare på overordna perspektiv knytt til læring.

Ein vanleg definisjon på læring er «varige endringar i oppleving og åtferd som er eit resultat av erfaring» (Tetzchner, 2012a, s. 381). Synet på kva som skaper læring vert presentert i ulike læringsteoriar, og desse teoriane har ulike tilnærmingar til læring. Ein kan dermed ikkje byggjer på ein teori åleine, då teoriar utfyller kvarandre og er opptekne av ulike aspekt knytt til læring. I mitt forskingsprosjekt er der særleg to perspektiv som eg finn interessant å sjå nærare på: Det kognitive perspektivet og det sosiokulturelle perspektivet.

I eit kognitivt perspektiv er ein oppteken av nevrobiologi og individuell konstruksjon av kunnskap, såkalla konstruktivisme. Kognisjon betyr å «tenke eller erkjenne», og det å kunne gjenskape ytre forhold i det indre, er ein sentral del av kognisjonen. Det kan dreie seg om funksjonar knytt til merksemd, handsaming og lagring av erfaringar, måten ein oppfattar verda på, å finne meining, samt det å lage seg strategiar for korleis ein skal utføre handlingar (Tetzchner, 2012, s. 208). Som vi skal sjå seinare i kapittelet om ASF, er nevrobiologien med på å forklare vanskane til personar med ASF.

Det sosiokulturelle perspektivet tek utgangspunkt i at kunnskap er skapt historisk og kulturelt, og at mennesket lærer i eit sosialt fellesskap (Tetzchner, 2012). I arbeid med unge vaksne med ASF i folkehøgskulen er dette særleg interessant, sidan ein viktig del av læringa handlar

om å utvikle ferdigheiter innan kommunikasjon og sosial interaksjon, og dermed er knytt til sosiale kontekstar.

I eit sosialkonstuktivistisk perpektiv er konstruksjon av kunnskap ikkje noko eit individ gjer åleine. Evner vert utvikla i krysninga mellom individuelle kognitive prosessar og dei sosiale samhandlingane individet inngår i (Tetzchner, 2012, s. 239). Slik vert tenkinga til individet påverka av kulturen det veks opp i, både gjennom formelle samspel og uformelle samspel. Teorien skil seg frå andre tradisjonar ved at den føreset at sosiale meiningsfulle aktivitetar og «verksemder», det vil seie system av målretta samhandlingar som menneske går inn i, vil vere med på å forme dei kognitive funksjonane deira (Tetzchner, 2012, s. 243).

2.1.1 Vygotskij og den nære utviklingssona

Leo Vygotskij (1896-1934) var i stor grad med på å legge grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet ved å løfte fram mennesket som kulturvesen. Vygotskij tok til orde for at læring først går føre seg i ein mellommenneskeleg prosess (interpsykisk) og deretter i ein individuell prosess (intrapsykisk) , og som ei følge av det sosiale samspelet vil kvaliteten i kognisjonen endre seg (Tetzchner, 2012, s. 239).

I Vygotskij sin utviklingsmodell er internalisering sentralt. Internalisering vil seie at ytre prosessar vert gjort interne, til dømes gjennom at dialogar eller problemløysande samarbeid fører til individuell utvikling. Til dette arbeidet trengst det som vert kalla kulturens kognitive reiskapar, som til dømes kan dreie seg om språket eller andre symbolsystem (Tetzchner, 2012).

Vygotskij var oppteken av korleis vaksne og andre kompetente jamaldringar kan støtte barn og unge i læringsprosessar, og han er kjent for omgrepet «den næraste utviklingssona». Her brukar barnet kunnskap det meistrar, samstundes som det med hjelp og støtte lærer nye ting. Sjølvstende vert styrka ved å tilpashse hjelp i takt med barnet si eiga meistring slik at utviklingssona vert flytta (Tetzchner, 2012). Vygotskij nytta omgrepet imitasjon om det som hender når eit barn lærer gjennom å imitere det andre gjer.

Utviklingsmodellen er i høgste grad aktuell i ein folkehøgskulesamanheng, der elevar med tilretteleggingsbehov døgnet rundt har rikeleg med høve til å samhandle med kompetente vaksne og jamaldringar. Det set imidlertid krav til hjelparane, då dei må klare å tilpasse utfordringane slik at oppgåvene ikkje vert for enkle eller for krevjande. Om oppgåvene vert tilpassa på ein god måte innanfor ei nær utviklingssone, representerer den vaksne og den

kompetente jamaldringen det som vert kalla eit *stillas*, ein fleksibel ytre struktur som kan vere til støtte i eleven si utvikling (Tetzchner, 2012).

2.1.2 Bandura sin sosiale læringsteori og self-efficacy

I eit sosialt-kognitivt læringsperspektiv ser ein på interaksjonen mellom omgjevnadane og individet, og i dette samspelet må ein ta omsyn til både den enkelte elev, fellesskapet og læringskonteksten. Albert Bandura (1925-2021) har sett sitt preg på denne teorien, og eit sentralt omgrep hos han er «self-efficacy» - ein person si tru på eiga meistring (Bandura, 1986). Dersom eleven har tru på at han klarer å meistre oppgåvene han er sett til, kan det påverke resultatet, og her er støtte frå miljøet rundt avgjerande (Festøy & Haug, 2017, s. 57). Pajares (2008) peikar på fire kjelder som kan påverke individet si meistringstru: Å oppleve eiga meistring, å observere medelevar når dei løyser oppgåver og samanlikne desse med eigne strategiar, verbale og non-verbale tilbakemeldingar frå personane rundt, samt å styrke eleven sin emosjonelle og psykologiske tilstand (Pajares, 2008).

Eg finn denne teorien interessant i arbeidet med personar med ASF i folkehøgskulen, mellom anna fordi jamaldringar bur saman i eit tett levefellesskap der dei fire kjeldene til meistringstru kan ha gode vilkår. God læring heng tett saman med oppleving av meistring ved at positive kjensler vert knytt til læringsprosessen, ferdigheiter og kunnskap (Befring, 2019, s. 14).

2.1.3 Deci & Ryan sin sjølvbestemmingsteori

I arbeidet med å styrke eleven sin psykologiske tilstand, kan ein dra nytte av Deci & Ryan (2017) sin sjølvbestemmingsteori. Sjølvbestemmingssteorien tek utgangspunkt i menneska sine grunnleggande psykologiske behov. Tre sentrale komponentar er *kompetanse* gjennom å meistre daglegdagse aktivitetar, *autonomi* ved å avgjerde sjølv korleis ein skal meistre aktivitetane, samt å få oppleve tilhøyrsle og gode *relasjonar v*ed å gjere dette saman med andre (Deci & Ryan, 2017). Sidan sosial interaksjon er ein grunnleggjande føresetnad for å få tilfredsstilt fleire av desse behova, synest eg det er på sin plass å ta med denne teorien under det sosiokulturelle perspektivet.

Autonomi handlar om ei oppleving av indre kontroll, valfridom og fri vilje, og autonomistøtte er med på å styrke motivasjon. Behovet for kompetanse kan definerast som «å vere effektiv i

møte med omgjevnadane» (Diseth, 2019, s. 44). Når det er balanse mellom ferdigheiter og utfordringar, kan ein oppleve ei kjensle av «flyt», ein god indikasjon på at behovet for kompetanse er ivareteke. Angst, keisemd eller lita grad av utfordring i kombinasjon med lave krav til ferdigheiter, er ikkje foreinleg med flytsona. Det viser seg at det å få umiddelbar tilbakemelding på korleis ein lukkast med ei oppgåve, spelar ei stor rolle i denne prosessen (Diseth, 2019).

Ei gjensidig oppleving av tilhøyrsle kjenneteiknar gode relasjonar. I sjølvbestemmingsteorien skil ein mellom det ein kallar fellesskapsrelasjonar og forretningsrelasjonar, og det er primært fellesskapsrelasjonane som er med å dekke relasjonsbehovet. Omgjevnadane kan vere med på å fremje eller hemme individet når det aktivt prøvar å tilfredsstille psykologiske behov. Omgjevnader som er med på å fremje dei psykologiske behova, vil bidra til auka motivasjon og trivsel. Dersom omgjevnadane hemmar dei psykologiske behova, til dømes ved å vere for kontrollerande, kan det i verste fall føre til at menneske mister motivasjon og gjev opp (Diseth, 2019).

2.2 Autismespekterforstyrringar

Før vi går nærare inn på korleis læraren kan bidra til autismevennlege miljø i folkehøgskulen, er det nyttig med bakgrunnskunnskap om kva autismespekterforstyrringar er, teoriar som kan forklare vanskane og utfordringar unge vaksne med denne diagnosen kan ha. Den fyrste delen av dette kapittelet tek føre seg desse emna. Vidare går eg nærare inn på omgrepet autismevennlege miljø ved å sjå det i samanheng med inkluderingsomgrepet, og forsking som kan vere med å skape forståing for omgrepet. Avslutningsvis rettar eg merksemda mot folkehøgskulen, som er konteksten studien er gjort i. Her går eg nærare inn på kjenneteikn på skuleslaget, tilretteleggingstilbodet og forsking om elevutbyte og tilrettelegging for elevar med ASF som eg meiner har relevans for studien.

2.2.1 Kva er autismespekterforstyrringar (ASF)?

Nemninga autismespekterforstyrringar (ASF) er relativt ny og vart teken i bruk då den amerikanske diagnosemanualen DSM-5 kom i 2013. Den er no implementert i den nye ICD-11, der ASF vert definert slik:

> Austismespekterforstyrringar er kjenneteikna ved vedvarande vanskar i evna til å initiere og oppretthalde resiproke [gjensidige] sosiale relasjonar og sosial kommunikasjon, og ved ei rekkje restriktive, repetetive og ufleksible mønster i veremåte, interesser eller aktivitetar som er tydeleg atypisk for alderen til individet og sosiokulturell kontekst (who.icd-11).

Termar som Asperger syndrom, barneautisme og uspesifisert gjennomgripande utviklingsforstyrring har no vorte erstatta med fellesnemninga autismespekterforstyrringar (ASF), eller Autism Specter Disorders (ASD) som det vert kalla i internasjonal samanheng (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Undergruppene vert inndelt i mild, moderat eller alvorleg ASF, der ein spesifiserer om mental retardasjon og språkforstyrring er ein del av bilete (Norsk barne-og ungdomspsykiatrisk forening, 2019). Med eit så stort spenn innan autismespekteret, er det avgjerande å sjå individet framfor diagnosen. Også i intellektuelle evner er spennet stort, frå dei som har alvorleg utviklingshemming til dei som har høgt intelligensnivå (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

I tillegg til kjernevanskane, er der ofte andre utviklingsvanskar som fyl med. Dette kan vere lærevanskar, hyperaktivitet og konsentrasjonsvanskar (Posserud et al., 2018). Tilleggsvanskar som psykisk utviklingshemming eller forseinka språkutvikling er heller ikkje uvanleg (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Det vert også peika på søvnvanskar, og då hovudsakleg innsovningsvanskar, hos 40 - 80 prosent av born med ASF (Miano & Ferri, 2010). Ein ser også at psykiske vanskar som angst og depresjon, aggresjon og irritabilitet er utbreidd (Lord et al., 2018). Ei norsk undersøking fann at 72 prosent av 71 born med ASF-diagnose i alderen 6-17 år hadde anna psykisk liding (Gjevik et al., 2011). Gjennomgang av publiserte studiar, viste at førekomsten for angstlidingar hos vaksne med ASF ligg rundt 27 prosent, medan talet er 23 prosent for depresjon, noko som viser at dei er meir sårbare for å utvikle psykiske lidingar enn resten av befolkninga (Hollocks et al., 2019). Endå meir alvorleg er det at personar med ASF med evner innanfor det som vert rekna som normalområde, har ni gongar så høg sjølvmordrisiko som normalbefolkninga (Hirvikoski et al., 2016).

Ein tilleggsvanske som råkar mange ASF-personar, er persepsjonsvanskar. Det kan dreie seg om avvikande sanseopplevingar knytt til syn, høyrsel og taktil kjensle, men også å forstå framande situasjonar, noko som kan føre til forvirring, auka stressnivå, angst og utagerande åtferd. Pausar og friminutt kan vere krevjande for elevar med ASF sidan dei ber preg av lite struktur, intens sosial samhandling og ulike gruppeaktivitetar som krev oversikt og samarbeid (Helverschou et al., 2007).

Å identifisere ei diagnose på eit tidleg stadium, kan gjere at tiltak kan setjast i verk i ung alder, noko som kan betre utvikling av sosiale ferdigheiter og kommunikasjon (NOU 2020:1).

2.2.2 Tre sentrale teoriar som forklarar årsakene til ASF

I det fylgjande vil det bli presentert tre sentrale teoriar som i sterk grad har påverka forståing av kognitiv og emosjonell fungering hos personar med ASF, og som også kan belyse vanskane rundt kommunikasjon og sosialt samspel. I denne samanheng er det verd å påpeike at det å vere annleistenkjande også vere ein styrke i mange situasjonar. Miljøet rundt kan difor ha stor nytte av å få innsikt i korleis personar med ASF tenkjer.

2.2.3.1 Theory of mind (ToM)

Theory of mind (ToM) tek føre seg ein person sine evner til å setje seg inn i andre personar sine ynskjer, behov og tankesett, og forsking viser at born med ASF er forseinka i utvikling av ToM. Dei kan ha vanskar med å sjå seg sjølve utanfrå og andre innanfrå. Desse vanskane vert også omtalt som empatiforstyrringar og mentaliseringsvanskar (Baron-Cohen, 1995).

Når ein har vanskar med å forstå andre sine intensjonar og ikkje skjønar om dei andre forstår eller ikkje forstår, seier det seg sjølv at faren for misforståingar er stor og at kommunikasjon kan verte krevjande. Det må likevel understrekast at variasjonane er store på dette området, og forsking viser at born med ASF som har eit velutvikla språk, ofte kan klare ToM-testane like godt som andre born (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

Ei forseinka utvikling i ToM kan føre til dårleg sjølvinnsikt, men det å ha god sjølvinnsikt er ein kunst som dei fleste menneske frå tid til annan strevar med. Ein opererer med andre ord i eit grensefelt der det er hårfin balanse mellom det normalt menneskelege og det diagnosespesifikke.

Det er frå enkelte hald retta kritikk mot ToM-teorien fordi den ikkje tek omsyn til at kognitiv utvikling kan verte påverka av faktorar knytt til situasjonar og miljø. Teorien har dessutan minimalt med fokus på effektar av interaksjon og korleis individet og miljøet påverkar kvarandre gjensidig. Sist, men ikkje minst, klarer ikkje teorien å gjere greie for den store variasjonen ein finn i ASF-populasjonen (Tellevik et al., 2007, s. 178).

2.2.3.2 Teorien om svak sentral koherens

Den andre teorien eg vil trekkje fram, er teorien om svak sentral koherens. Sentral koherens handlar om evna til å sjå heilskap, noko som gjer at detaljane vert mindre viktige (Tellevik et al., 2007, s. 182). Det vert peika på at personar med ASF har ein kognitiv stil som gjer at dei lettare oppfattar detaljar enn heilskap (Happé & Frith, 2006). Å kunne skape ei samanhengande forståing og heilskap av mange små fragment kan vere krevjande for ASF-personar, og ofte kan dei oppfatte ting absolutt med svart-kvitt-tankegang.

I undervisningssamanheng kan ein lyd, eit ord eller eit synsinntrykk fange merksemda, og særleg i daglegdagse gjeremål kan ei handlingskjede verte avbroten når slike detaljar får merksemd. Men denne detaljeigenskapen som enkelte ASF-elevar har, kan også vere ein ressurs, og ein kan sjå samanheng mellom denne detaljrikdomen og det å ha ekstraordinære evner innanfor spesifikke områder (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Forsking viser at 1 av 3 personar med ASF har slike evner, såkalla savantevner, som til dømes ekstra god hugs, kalkuleringsevne, gehør og liknande (Howlin et al., 2009; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

2.2.3.3 Teorien om svekka eksekutive funksjonar

For å få kontroll på eiga åtferd, er vi avhengige av kognitive prosessar, såkalla eksekutive funksjonar. Den tredje teorien handlar om at personar med ASF har svekka evner innanfor dette området, og dermed kan få vanskar med sjølvregulering, arbeidsminne, initiativ og kognitiv fleksibilitet, perspektivtaking, impulskontroll og planlegging (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531). Sidan eksekutive funksjonar ikkje er automatiserte, vil dei krevje stor kognitiv kapasitet, noko som igjen kan påverke sjølvregulering. Med desse utfordringane kan til dømes det å forhalde seg til endring i planar vere vanskeleg. Det å skilje det viktige frå det uviktige kan også krevje sitt. For ein person med ASF kan det å planlegge og gjennomføre lengre handlingskjeder vere svært utfordrande. Når oppgåver skal gjerast kan dei trenge hjelp med kva som bør gjerast først og sist, og hjelp med å skape struktur i det uføreseielege vil hjelpe på.

2.2.3 Rettar for personar med ASF

Personar med ASF er verna av FNs konvensjon om rettar til menneske med nedsett funksjonsevne (CRPD), som vart ratifisert av Noreg i 2013. Her vert det gjeve føringar for rett til tenester for personar med diagnosen ASF. Føremålet med CRPD er «å fremje, verne

om og sikre menneske med nedsett funksjonsevne full og likeverdig rett til å nyte alle menneskerettar og grunnleggande friheiter, og å fremje respekten for deira ibuande verdigheit.» (www.regjeringen.no). Dei åtte prinsippa som konvensjonen byggjer på, er sjølvbestemming, ikkje-diskriminering, deltaking og inkludering, respekt for ulikskap, like moglegheiter, tilgjengelegheit, likestilling og respekt for utviklingsmoglegheiter og identiteten til barn (Jüriloo, 2013).

Unge funksjonshemmede (2021) påpeikar at konvensjonen markerer ei endring frå gamal medisinsk oppfatning av funksjonshemming til ei meir sosial forståing, der det primært er samfunnet som innrettar seg diskriminerande og slik gjer at den enkelte vert funksjonshemma (Unge funksjonshemmede, 2021, s. 13).

2.2.4 Sentrale utfordringar for unge vaksne med ASF

I ungdomsalderen aukar dei sosiale krava, noko som kan forverre dei sosiale vanskane til ungdom med ASF. I denne alderen er det meir fokus på samtalar rundt kjensler og sosiale emne, og ASF-ungdommar, som ofte er meir interessert i fakta, informasjon og særinteresser, kan falle utanfor (Helverschou et al., 2007). Det er også verd å nemne språkvanskane som kan forsterke seg ytterlegare i ungdomsåra. Til trass for at mange innan spekteret handterer det formelle aspektet ved språket, og til dømes kan vere sterke i framandspråk, vil dei omfattande forståingsvanskane knytt til non-verbal kommunikasjon og sosial kontekst vere svært krevjande (Tellevik et al., 2007, s. 168).

NOU 2020:1 inneheld eit kapittel om sentrale utfordringar for personar med ASF, og eg vil trekkje fram nokre av utfordringane for aldersgruppa unge vaksne. Det vert peika på at det er mangel på lærings- og meistringstilbod og habiliteringstenester både i kommunane og i spesialhelsetenesta. Behovet for tilrettelegging vil følgje barn og unge gjennom heile opplæringsløpet, og opplæring i sosial samhandling og sosial støtte er ein sentral del av dette arbeidet. For å redusere stress og fremje gode meistringsopplevingar, er ein strukturert skulekvardag avgjerande for mange av desse elevane. (NOU 2020:1, s. 138).

Ei anna utfordring som vert trekt fram, er deltaking i organiserte fritidsaktivitetar der ASF-ungdommane kan få sosialt tilhøyrsle, utvikle sjølvbilete og oppleve helsefremjande effektar. Her vert det løfta fram at moglegheita til å prøve ut aktivitetar og bruke tid på å finne rette tilbod, er av stor verdi (NOU 2020:1).

Som tiltak til utfordringane unge vaksne med ASF står ovanfor, vert det føreslått ei auka satsing på lærings- og meistringstilboda, noko som igjen kan styrke meistring og sjølvbestemming og dermed livskvalitet og helse. Kvaliteten på tenestene skal vere kjenneteikna ved at dei er trygge, sikre, tilgjengelege og verknadsfulle. Samhandling mellom tenestene vert også trekt fram, og såkalla saumlause overgangar mellom tenester og nivå vert løfta fram som eit ideal. Ikkje minst er systematisk kompetanseheving av tilsette som arbeider med personar med ASF av stor verdi (NOU 2020:1).

Flytting bør planleggast slik at naudsynte støttefunksjonar og støttepersonar er sikra, noko som vil gjere at unge vaksne med ASF vil få auka både sjølvkjensle og sjølvstende (Helverschou et al., 2007, s. 244). Ikkje minst vert det oppmoda til å sørge for at desse ungdommane er omgjevne av menneske som viser forståing og som kan hjelpe til med å tolke situasjonar, førebygge misforståingar og rettleie dei unge i det sosiale samspelet (Helverschou et al., 2007, s. 249).

Det er også verd å merke seg at eit aukande tal ungdomar med høgtfungerande autisme går vidare til høgare utdanning (Kaland, 2020). I Noreg har om lag 42 prosent av befolkninga over 16 år utdanning frå høgskule og universitet, der kvinner er i overtal (www.forskning.no). Forsking frå Storbritannia peikar på at mellom 0,7 – 2,4 prosent av studentar i høgare utdanning har høgtfungerande ASF (Kaland, 2020). Til trass for at mange av desse studentane viser styrkar som god hukommelse, detaljfokus, kreativ og annleis tenking, blir dei kognitive, sosiale og psykiske vanskane ofte ei stor utfordring. I ein reviewstudie som tok føre seg 20 artiklar om ASF-studentar i høgre utdanning, viste det seg at 75% trong hjelp på campus (Gelbar et al., 2014). Tiltak som mentor/rettleiar, sensorisk tilrettelegging, kvilerom, moglegheit for å hente seg inn og peer-mediated intervention vert løfta fram (Kaland, 2020).

Peer-mediated intervention er ein intervensjon som har fått brei støtte internasjonalt (Platos & Wojaczek, 2018). Modellen er laga med utgangspunkt i at ungdomar med ASF har større vanskar i uformelle enn formelle settingar (Hilton et al, 2008). Vennskapsordninga omfattar aktivitetar utanom skuletid, både organiserte og uorganiserte, der emosjonelt modne jamaldringar vert utvalde for å trene, lære opp og støtte personar med ASF. Dette skal motverke lav status i jamaldergrupper og vanskar med å halde på vennskap, og har vist seg å ha førebygge effekt med tanke på einsemd, eksklusjon, mobbing, angst, depresjon (Platos & Wojaczek, 2018).

2.3 Autismevennleg miljø

Når vi no sit på meir kunnskap om ASF, er det tid for å sjå nærare på det sentrale omgrepet i problemstillinga, nemleg «autismevennleg miljø». Eg vil nærme meg dette omgrepet ved å først introdusere inkluderingsomgrepet, sidan det kan gje nokre signal om kva som er eit godt miljø for alle, også personar med ASF. Deretter presenterer eg forsking som seier noko om kva eit autismevennleg miljø inneber og oppsummerer til slutt hovudessensen av dette.

2.3.1 Inkluderingsomgrepet

Inkludering er eit prinsipp som ifylgje FN skal prege opplæringa, og gjennom UNESCO sin Salamanca-deklarasjon i 1994, har det vorte veksande internasjonal konsensus om dette multidimensjonale omgrepet (Festøy & Haug, 2017).

Det er vanskeleg å finne ein einsarta definisjon på inkludering, men Haug (2014) har utvikla ein modell der han peikar på fire utfordringar som er vesentlege for å oppnå inkludering: Å sikre fellesskapet, å sikre deltaking, medverknad og å sikre utbyte. Desse utfordringane finn ein på den horisontale dimensjonen, medan ein på den vertikale dimensjonen har dei ulike forvaltningsnivåa i utdanningssystemet, frå stat og kommune til skule og elevane i klasserommet. Om inkluderinga skal vere reell, må den ha gjennomslagskraft både horisontalt og vertikalt (Haug, 2014) .

Forskaren David Mitchell (2005) har også dukka djupare ned i inkluderingsomgrepet, og fann at omgrepet er komplekst og til tider problematisk (Festøy & Haug, 2017; Mitchell, 2005). Han gjer oss merksame på at inkludering strekkjer seg utover funksjonshemmingar og kan handle om kjønn, økonomisk status, etnisitet eller andre faktorar. Han er oppteken av det fysiske plasseringsperspektivet og presenterer tre alternativ: 1) Å samle alle elevar og gje tilpassa undervisning innanfor dette systemet 2) Å splitte elevane slik at elevar med særskilte behov får opplæring i eit system og dei andre i eit anna system eller 3) Å tilby undervisning til varierte grupper i ulike, parallelle system. Det er vanleg å referere til inkludering som alternativ 1, med andre ord at tilpassa undervisning skal verte gjeven innanfor klassefellesskapet (Mitchell, 2005). Inkludering handlar ikkje berre om utdanning, men er også knytt til arbeid, fritid, helse og levekår. I det politiske arbeidet med inkludering må ein vere årvåkne så ein er medvitne om påverknad frå neo-liberale strøymingar, som handlar meir om å tilpasse seg marknadskreftene enn å skape eit inkluderande samfunn (Mitchell, 2005).

Barrierar som kan hindre inkludering kan til dømes vere økonomiske faktorar, mangelfull implementering, ansvarsfråskriving, foreldremotstand eller mangelfull kompetanse hos lærarar. Sidan historie, politikk, kulturelle verdiar og økonomiske tilhøve i dei ulike landa på ingen måten er einsarta, vil inkluderingsomgrepet verte tolka på ulike måtar frå land til land, og dette er med på å understreke kor komplekst dette omgrepet er (Mitchell, 2005).

Mitchell & Sutherland (2020) har studert nærare kva som faktisk fungerer i spesialundervisninga, og han tek til orde for at inkludering inneber visjon og plassering, tilpassa læreplan, tilpassa vurdering, tilpassa undervisning, aksept og tilgang til inkludering, ressursar og leiarskap (Mitchell & Sutherland, 2020).

Idealet om ei inkluderande opplæring er eit allment ideal, og når eg no skal orientere meg inn mot omgrepet autismevennlege miljø, vil det vere interessant å sjå nærare på slektskapet mellom prinsippa bak god inkludering og autismevennlege miljø. Kan det tenkast at eit autismevennleg miljø kan formulerast innanfor tenkinga rundt inkluderande opplæring?

2.3.2 Omgrepet autismevennleg miljø

I forsking rundt kognitive utviklingsforstyrringar, vert det påpeika at miljømessig påverknad i mange tilfelle kan hindre at utviklingsforstyrringar forverrar seg (Hulme & Snowling, 2009). Dette kan vere ei av årsakene til at fleire forskarar som har skrive artiklar om ASF, oppmodar om at ein må få kunnskap om korleis ein kan skape autismevennlege miljø (Billstedt et al., 2011; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

Det viste seg likevel at valet mitt om å bruke omgrepet «autismevennleg miljø» i oppgåva, baud på nokre utfordringar. Søk i Oria gav 0 treff på det norske omgrepet «autismevennleg miljø», medan det engelske ordet «autism-friendly environment» gav fleire treff. Mykje av denne litteraturen var imidlertid knytt til det fysiske miljøet, medan eg jakta på ein meir utvida definisjon som også rommar dei andre aspekta ved eit læringsmiljø. I folkehøgskulelova kan vi lese at læringsmiljøet handlar om både det fysiske og psykiske arbeidsmiljøet på skulen (Folkehøyskoleloven, 2002, § 5a). Ein vid definisjon på læringsmiljø er «alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring i skolen.» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 195). Å einsidig snakke om det fysiske miljøet i samband med autismevennlege miljø, vert difor for snevert.

Ein ser stadig omgrepet «autismevennleg» bli brukt i samband med ulike verksemder og profesjonar, og ein kan til dømes kan høyre om autismevennlege butikkar, autismevennlege

sjukehus og autismevennlege lærarar. Trass dette, fann eg ingen spesifikk definisjon på omgrepet i litteraturen. Når eg likevel insisterer på å bruke omgrepet autismevennleg miljø, er det fordi min bakgrunn som pedagog i folkehøgskulen gjer at eg ynskjer å leite etter moglegheiter og ressursar, og omgrepet «autismevennleg» er eit positiv lada og håpefullt omgrep. Det faktum at miljømessig påverknad kan vere med på å hindre forverring av utviklingsforstyrringar, gjer at eg er tilhengar av å sjå nærare på kva miljøet rundt eleven kan gjere i møte med elevar med tilretteleggingsbehov. Sjølv om det er omdiskutert, kan eit systemperspektiv i nokre tilfelle ta noko av byrda frå enkeltindividet ved at ein ser på kva systemet rundt kan gjere. Det kan forhåpentlegvis også gje gevinst i form av læring og utvikling for dei som er i systemet rundt elevar med hjelpebehov.

I det fylgjande vil eg difor sjå nærare på forsking som kan koplast til omgrepet autismevennleg miljø, slik at eg kan få fram ei breidde i kva dette omgrepet rommar.

2.3.2.1 Forsking på livskvalitet og skalaen som måler autismevennleg miljø

Forskarane Billstedt et al (2011) har i ein longitudinell studie med 120 personar med ASF, følgt personane frå dei fekk diagnosen barneautisme og fram til unge vaksne-alder i eit forsøk på å måle den generelle livskvaliteten deira. I denne studien nytta dei ein skala som er konstruert for å måle eit autismevennleg miljø, og her vert fem kjenneteikn presentert:

1) Stab og omsorgspersonar har spesifikk autismekompetanse
2) Strukturert undervisning er implementert
3) Ein arbeider etter ein spesifikk individuell behandlings- og treningsplan for kvar enkeltperson med autisme
4) Yrke eller Adl (Aktivitetar for dagleglivet) korresponderer med den enkelte sin kapasitet
5) Generell livskvalitet

Livskvalitet (Quality of life -QoL) er eit vidt omgrep som er definert av WHO (1995) til å gjelde ein person sine vurderingar av livet sett i lys av mål, forventningar og standardar som er knytt til kulturen og verdisystemet vi lever i (Billstedt et al., 2011, s. 7). Det vert peika på at i tidlegare studiar om livskvalitet og ASF har det vore ei snever ein-dimensjonal forståing av livskvalitet som ligg til grunn, slik som arbeidssituasjon og fysisk helse, men at ein med den nye definisjonen har fått eit meir omfattande og multidimensjonalt måleinstrument som også dekkjer variablar som subjektivt velvære og det å vere tilfreds (Billstedt et al., 2011).

Det denne skalaen for måling av autismevennlege miljø ikkje innlemmar, er element knytt til sosial samhandling, deltaking og medverknad. Skalaen ser slik ut til å ha eit individorientert fokus, medan den sosiokulturelle tilnærminga kjem i bakgrunnen.

Når det gjeld resultata, kjem det fram at mange unge vaksne held fram med å vere avhengige av hjelp frå foreldre og nære omsorgspersonar på dei fleste livsområda. Mangel på dagtilbod som arbeid eller andre meiningsfulle aktivitetar var openbart ei stor utfordring. Eit interessant funn var den klare samanhengen mellom regelmessige fritidsaktivitetar og livskvalitet. Her vert det påpeika at meiningsfulle aktivitetar for personar med ASF kanskje ikkje er det same som for andre, og at dette kan vere krevjande for både foreldre, personale og andre omsorgspersonar. Billstedt et al (2011) påpeikar at det i samfunnet ofte er eit krav om at personar med ASF må vere fleksible og tilpasse seg, men at i eit autismevennleg miljø er oppgåva at miljøet rundt viser fleksibilitet og tilpassingsevne.

2.3.2.2 TEACHH-metoden

Det er også verd å trekke fram TEACHH -metoden (Treatment and Education of Autistic and Comunication Related hadicapped Children) når ein skal pensle seg inn på kva eit autismevennleg miljø er. Denne metoden baserer seg på ein teori om at born og unge med ASF har både styrkar og utfordringar, og at miljøet rundt må leggast til rette for å ta omsyn til det autismespesifikke. Her er fylgjande hovudområde vektlagt: fysisk struktur, visuelle planar, organisering og visualisering av oppgåver, samt operalisering av oppgåver i delaktivitetar. Forsking viser at fleire av strategiane i TEACHH er nyttige, men at effekten er liten når det kjem til språk og sjølvhjelpsferdigheiter (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

2.3.2.3 Tre tiltak som alle menneske med ASF alltid vil trenge

Martinsen et al (2016) har utvikla det dei kallar optimale vilkår for vellukka tiltak for personar med autismespekterforstyrringar. Her listar dei opp 13 vilkår, der dei fyrste 7 punkta kan seiast å vere generelle for alle som skal lære, noko som minner oss om det nære sambandet mellom tiltak som er vanskespesifikke og ålmenne. Dei neste fire punkta handlar om pedagogen. Pedagogen si rolle ovanfor ASF-eleven inneber å reagere kontant og raskt på det personen gjer, å forstå personen sin kommunikasjon godt, kommunisere klart og eintydig, lage planar og avtalar for det som skal hende og varsle om avvik i god tid (Martinsen et al., 2016). Sjølv om lærarrolla er vesentleg i alle typar opplæring, kan det sjå ut til at den er vigsla

ekstra stor merksemd i samband med gode læringsvilkår for ASF-elevar, og at læraren slik sett står fram som viktigare for ASF-elevane. Den individretta tilpassinga er også sterkare vektlagt.

Martinsen et al (2016) peikar på tre typar tiltak som alle menneske med ASF alltid vil trenge. Det første dreiar seg om struktureringstiltak for å betre oversikt i kvardag og opplæring. Struktureringstiltak kan dreie seg om dags- og aktivitetsplanar og at arbeidsoppgåver har ein klar start og ein klar slutt. Språk- og kommunikasjonsopplæring er det andre tiltaket, og her må ein ta omsyn til variasjonen i vanskane, frå dei språklause til dei som meistrar dei formelle sidene av språket, men har pragmatiske vanskar. Det tredje tiltaket dreiar seg om å auke og sikre sosial deltaking. Variasjonen på dette området er også stor, så medan enkelte med ASF trekkjer seg attende frå sosiale samanhengar, er andre utprega sosiale. Likevel høyrer det med til diagnosen at der vil vere spesifikke avvik når det gjeld sosial omgang, så alle vil trenge trening uavhengig av utgangspunktet (Martinsen et al., 2016).

2.3.2.4 Det fysiske miljøet, universell utforming og service-prinsipp

Det fysiske miljøet som ASF-personar oppheld seg i er heller ikkje uvesentleg i eit autismevennleg miljø. Ein brei definisjon på universell utforming er at det er «ein prosess som gjer det mogleg å styrke mangfaldet ved å betre menneskeleg yting, helse og velvære og sosial deltaking» (Steinfeld & Maisel, 2012). Omgrepet har vorte ytterlegare tilpassa til ASF-personar ved tilføyinga «miljøet bør vere enkelt og intuitivt og ein bør vurdere sensorisk merking slik at personar med autisme finn vegen» (Milton et al., 2017).

Sjølv om ASF-personane reagerer ulikt, er det mange med denne diagnosen som er særskilt kjenslevare for lys, lyd, varme, ventilasjon, lukter og sanseinntrykk, og som lett kan bli frustrerte dersom det praktiske rundt dei ikkje fungerer som det skal For dei som er ekstra lydømfintlege, kan tepper på golva vere ei hjelp, og lyddempande materiale i fellesrom der mange er samla kan betre støysituasjonen (Garner et al., 2022).

Dårlegare motorikk hos ein del personar med ASF, gjer at ein må tenkje på sikkerheit i det fysiske miljøet, på alt frå skarpe kantar til behandling av varmevatn, og inventaret bør vere enkelt å bruke. Det er også viktig å lage ulike soner i det fysiske miljøet der ASF-personane kan trekke seg attende og ha det stilt, men også godt organiserte og merka soner slik at det er lett å finne fram. Det å vite kvar utgangane i eit rom eller eit bygg er, kan vere med på å skape tryggleik. Mange ASF-personar vert sterkt påverka av det visuelle, og for å unngå visuell støy

vert det anbefalt å bruke rolege fargar og mønster i eit interiør der ASF-personar skal opphalde seg (Garner et al., 2022).

Forsking omtala tidlegare slår fast at det å skape eit autismevennleg miljø også handlar om haldningane til personalet, lærarane, frivillige og andre som oppheld seg i miljøet til ASF-personane. Det kom fram at ASF-personane sette pris på namnelappar og dei var sensitive på om dei vart vist respekt ved smil og tolmod når folk helsa på dei. Empati, fleksibilitet og klar kommunikasjon var avgjerande for at dei skulle kjenne seg trygge, og det som vart sterkast vektlagt av alle faktorar, var respektfulle interaksjonar (Garner et al., 2022).

Forskingsprosjektet til Garner et al (2022) resulterte i nokre overordna service-prinsipp i arbeidet med å skape eit autismevennleg miljø i ulike verksemder. Miljøet skal ta sensoriske omsyn, vere godt utstyrt, vere respektfullt, visuelt ryddig og tydeleg, vere intensjonelt ved å alltid forklare ei hensikt, ha soner der ein kan trekke seg attende og finne ro og ha eit nøytralt miljø utan for mange sansestimuli (Garner et al., 2022).

I McAllister & Sloan (2016) sitt forskingsprosjekt om autismevennlege skular, vart eit rom der ein kan trekke seg attende og kvile når ein treng pausar, trekt fram som ein stor ressurs for borna. Eit «laderom» ser ut til å kunne auke motivasjonen for å vere saman med dei andre i det store skulemiljøet ved at ein hentar krefter som ein etterpå brukar på å vere sosial. Det vert understreka at ein må ta med ASF-personar som ressursar når ein skal designe eit universelt miljø, slik at dei ikkje vert framandgjort (McAllister & Sloan, 2016).

2.4 Folkehøgskulen

Folkehøgskulen har vore min arbeidsplass i meir enn 20 år, og bakgrunnen min som lærar der vil nok prege mine perspektiv i dette forskingsprosjektet. Sidan problemstillinga tek føre seg autismevennlege miljø i folkehøgskulen og erfaringar der, kan det i mange tilfelle vere ein styrke at eg kjenner godt til feltet, men der også nokre fallgruver. Ei av fallgruvene er å ta for gitt at andre kjenner konteksten der forskinga går føre seg, og det er grunngjevinga mi for å sjå nærare på kva som karakteriserer dette skuleslaget og forsking som er gjort i feltet. Kjennskap til konteksten vil auke forståinga både med tanke på analysen og drøftingsdelen, og difor vigslar eg denne delen såpass stor plass.

2.4.1 Føremål og ideologi i folkehøgskulen

Folkehøgskulen sitt føremål er å fremje allmenndanning og folkeopplysning (Folkehøyskoleloven, 2002, §1). Innanfor denne ramma kan folkehøgskulane sjølve utforme verdigrunnlag, og skulane har stor pedagogisk fridom når det gjeld kurstilbod og innhald i undervisninga (NOU 2022: 16).

Allmenndanning og folkeopplysning er omgrep som går heilt attende til den danske teologen og filosofen Nikolai Grundtvig (1783-1872) og oppstarten av dei fyrste folkehøgskulane. Grundtvig ynskte at ungdomar skulle få tilbod om ein «skule for livet», ein skule der livsdugleik, allmenndanning og det folkelege skulle ha ein vesentleg plass (NOU 2022:16). Innan folkehøgskulerøyrsla som vaks fram, var der opposisjon til latinskulen med pugging og terping av teoriar som var fjerne frå kvardagen. Grundtvig tok til orde for læring knytt til kvardagslivet og samtalen mellom lærar og elev, den såkalla «levande vekselverknaden» som skulle ta utgangspunkt i eleven si forforståing (Ohrem & Haddal, 2011). Slik kan ein seie at folkehøgskulen sitt føremål var at alle skulle få høve til å leve gode liv og ta del i samfunnet, ikkje berre eliten (NOU 2022:16).

Grundtvig knytte danning til ei form for sjølvinnsikt som ikkje berre handlar om kjennskap til seg sjølv, men som også krev kunnskap om verda og samfunnet. Ein føresetnad for danning er difor kunnskapstileigning og opplysning (Grundtvigsk forum, 2022). I nyare tid har forskarane Knutas & Solhaug (2010) sett nærare på danningsomgrepet i folkehøgskulen, og dei definerer danning som «prosessen der den enkelte vert utfordra fagleg og sosialt gjennom møtet med andre» (Knutas & Solhaug, 2010). Ein meir individretta definisjon finn vi hos Klafki, som så poetisk seier at danning handlar om å ta omsyn til enkeltelevars særeigenheit og sørge for at indre krefter får utfalde seg optimalt i høve til den enkelte sitt potensiale (Bachmann & Haug, 2006, s. 29). Filosofiprofessor Jon Hellesnes skil danning frå utdanning ved å hevde at utdanning har ein start og ein slutt, medan danning er ein prosess som ikkje kan avsluttast (Ohrem & Haddal, 2011, s. 47).

2.4.2 Kva kjenneteiknar folkehøgskule?

I Noreg er det 84 folkehøgskular spreidde over heile landet, og ferske tal viser at rundt 9,7 prosent av 19-årskullet vel folkehøgskule. Skulane vel sjølve sin eigen profil og sitt eige verdigrunnlag. Søkjarane kan velje mellom skular som profilerer eit kristent grunnsyn og ofte er eigd av kristne organisasjonar, og skular som ikkje byggjer på eit særskilt livssyn, såkalla

frilynte skular . Folkehøgskulen er ein eittårig karakter -og eksamensfri skule der dei fleste elevane bur i internat på skulen. På landsbasis kan ein velje mellom 800 ulike linjer, i tillegg til ei rekkje valfag og interessefag. Linjetilboda strekkjer seg frå friluftsliv- og idrettsfag til kunstfag, reiseliv, mediefag, berekraft, miljø og solidaritet (Folkehøyskolene, 2024). I tillegg er der over 20 folkehøgskular som tilbyr eigne tilrettelagte linjer der ADL (aktivitetar for dagleglivet) er ein sentral del av linjetilbodet (Folkehøgskolene, 2024).

I folkehøgskulen står det sosialpedagogiske arbeidet sterkt, og den store vektlegginga av elevsamvær utanom obligatorisk undervisningstid er særskilt for skuleslaget. Sosialpedagogikk i folkehøgskulen er kjenneteikna ved at det er «et faglig arbeid utført av undervisningspersonale som bringer internatet inn som en del av den helhetlige læringsarena» (Vinje & Simble, 2018, s. 46). Dette kan dreie seg om planlagt sosial interaksjon gjennom aktivitetar på fritida, tilsyn og samtalar, men også gjennom at læraren er tilgjengeleg og brukar pedagogisk teft for å få gode møter med elevane (Vinje & Simble, 2018).

Dei fleste skulane har andreårselevar, også kalla stipendiatar, som har leiartrening gjennom praksis i miljøet. Det sosialpedagogiske ansvaret ligg hos pedagogen, men stipendiatane er viktige brikker når det gjeld styrking av det sosiale fellesskapet gjennom aktivitetar og arrangement og ved bruk av internatet som læringsarena (Folkehøgskolene, 2024).

Lærarrolla i folkehøgskulen har på lik linje med lærarrolla i skulen generelt, vore gjennom store endringar med tanke på korleis læraren si profesjonelle rolle skal vere. Barr & Tagg (1995) oppsummerte denne endringa på fylgjande måte: «from the sage on the stage to the guide on the side», med andre ord ei endra lærarrolle frå vismann på scena til ein medvandrande rettleiar (Barr & Tagg, 1995). Læraren som tilretteleggar og prosessleiar har fått godt fotfeste i folkehøgskulen, men kunnskapsformidlaren står framleis støtt, til trass for at dialog, opplevingar og erfaringar ofte trumfar førelesningar, klasserom og bøker (Ohrem & Haddal, 2011, s. 35).

I EU si utredning «Memorandum on lifelong learning» (2000) vert læring gjennom heile livet løfta fram som sentralt, mellom anna grunna krav frå arbeidslivet om auka kunnskap i samfunnet. Her vert tre former for læring omtalt: formell læring som er intensjonell (t.d formell læringsinstituasjon med formelle kvalifikasjonar), ikkje-formell læring som også er intensjonell (t.d fritidsaktivitetar) og uformell læring som ikkje er intensjonell (t.d sosiale relasjonar og daglegdagse gjeremål). Det som er unikt med folkehøgskulen, er at skulen har både formelle og uformelle trekk i sine læringsarenaer. Til dømes vert den uformelle læringa

intensjonell ved at livet i internatet vert inkludert i skulen sin praksis og pedagogiske planlegging (Ohrem & Haddal, 2011, s. 36).

Det er også verd å nemne folkehøgskulen som rituell arena. Ritual er kjenneteikna ved «handlingar som vert gjentekne med regelmessige mellomrom der handlinga ikkje fyrst og fremst skal oppfylle eit mål» (Ohrem & Haddal, 2011, s. 124). Det å oppretthalde eit kulturelt eller sosialt fellesskap, føre tradisjonar vidare eller markere overgangar, kan vere viktige funksjonar ved rituala, og i folkehøgskulen har ein gjennom året mange ritual. Måltida, opnings- og avslutningsfestar, bursdagsfeiringar og julefestar kan vere døme på slike ritual. Slik kan eit velfungerande folkehøgskulemiljø erstatte noko av den tradisjonelle familien sine verdiar og setje dette inn i ein sosialpedagogisk samanheng, noko som gjev ein særeigen form for pedagogikk (Ohrem & Haddal, 2011, s. 125).

2.4.3 Tilrettelegging i folkehøgskulen

I folkehøgskulelova (2002) finn vi at skulen så langt det er mogleg og rimeleg, skal legge læringsmiljøet til rette for elevar med særskilte behov, og det vert understreka at læringsmiljøet skal vere utforma etter prinsippet om universell utforming (Folkehøyskoleloven, 2002,§5a).

Som tidlegare nemnd, er det meir enn 20 folkehøgskular i landet som tilbyr tilrettelagte linjer for elevar med særskilte behov. Dei fleste elevane søkjer om ekstra tilretteleggingsstøtte frå NAV eller kommune. Fire folkehøgskular mottek særtilskot frå staten fordi ein større del av elevane har funksjonsvanskar, og desse skulane er tettare bemanna. Dette gjeld folkehøgskulane Nord-Norge, Lundheim, Ål og Peder Morset (Folkehøgskolene, 2024).

Mange folkehøgskular tilbyr også tilrettelegging for enkeltelevar inn på ordinære linjer dersom eleven ynskjer det. Alle som er elevar på folkehøgskule vel ei linje med eit særskilt fagfokus, og i linjetid er alle i aktivitet på sine linjer. I tillegg har skulane ei rekkje fellesfag og valfag, og her har dei fleste skulane tradisjon for at alle elevane deltek.

Unge funksjonshemmede undersøkte i 2019 kor tilgjengeleg den norske folkehøgskulen er for elevar som har funksjonsnedsettingar eller kroniske sjukdommar (Unge funksjonshemmede, 2019). Rapporten slo fast at folkehøgskulen kan ha stor betydning i overgangen til vaksenlivet, og at elevane utviklar sjølvstende og ansvarskjensle. Det å etablere nye og viktige nettverk, få relevant kompetanse, større motivasjon, sjølvtillit, meistringskjensle og eit betra forhold til diagnosen si, er positive tilbakemeldingar som vert trekt fram. Likevel er der

mange barrierar på vegen for elevar med funksjonsnedsettingar. Til trass for at 98% av folkehøgskulane oppgav å ha erfaring med å legge til rette for elevar med lære- og konsentrasjonsvanskar (irekna Asperger syndrom) og 67% har erfaring med å legge til rette for elevar med psykisk utviklingshemming/ autisme, var det berre 30% som kunne gje eit fullverdig tilbod til denne gruppa (NOU 2020:1). Til trass for at det ikkje er spesifisert kva som ligg i fullverdig tilbod, er tala urovekkjande.

Unge funksjonshemmede retta etter denne kartlegginga kritikk mot folkehøgskulane fordi mange unge med funksjonsnedsettingar opplever at dei ikkje har likestilte moglegheiter til å vere elevar på ordinære linjer og at folkehøgskulen har eit uutnytta potensiale når det gjeld tilbodet til denne gruppa (Unge funksjonshemmede, 2021). Som ei hjelp på vegen utarbeida dei «Veileder for unge med funksjonsnedsettelser og kroniske sykdommer på folkehøyskole», der dei gjev råd og relevant informasjon til skulane om korleis dei bør legge til rette på ein best mogleg måte. I denne veiledaren vert det understreka at folkehøgskulane har ei rekkje fordelar som høver godt for mange i målgruppa, ved at dei er meir fleksible enn andre skular. Som eit døme trekkjer ein fram at der er fordelar ved å bu på skulen dersom ein treng tilrettelegging i form av fleire pausar gjennom dagen (Unge funksjonshemmede, 2021).

Utvalet bak «En folkehøgskole for alle» kom med tilråding om å utvide formålsparagrafen med setninga «Folkehøgskolen skal bidra til økt livsmestring og mangfold, og være åpen for alle.» (NOU 2022:16, s. 19). Det vert oppfordra til å rekruttere ei meir mangfaldig elevgruppe som kjem alle samfunnslag til gode, og det vert hevda at kontrastane mellom danning og utdanning, teoretisk og praktisk kunnskap, er like aktuelle i vår tid som då folkehøgskulane vart starta. Dette vert grunngjeve med at det er ein underrepresentasjon av personar med funksjonsnedsettingar, innvandrarbakgrunn og personar frå hushald med lav inntekt, og at folkehøgskulane i si marknadsføring avspeglar ei for homogen gruppe (NOU 2022:16).

2.4.4 Forsking i folkehøgskulen

Der er forska lite på folkehøgskulen samanlikna med andre delar av utdanningssystemet (NOU 2022:16, s. 15). Med tanke på dei store økonomiske ressursane samfunnet og den enkelte elev brukar på eit folkehøgskuleår, vert det med rette stilt spørsmål ved at det ikkje har vore meir merksemd retta mot det som gjeng føre seg i folkehøgskulen (Knutas & Solhaug, 2010). For elevar med særskilte tilretteleggingsbehov er der ytterlegare store

økonomiske ressursar i sving, og det er difor av samfunnsmessig nytte å sjå om elevutbyte er foreinleg med ressursane ein brukar.

Med unntak av rapporten frå Unge funksjonshemmede (2019) som eg tidlegare har vist til, har eg ikkje funne forsking om ASF og folkehøgskule i norsk samanheng. Der er gjort noko forsking om ASF i svensk folkehøgskule, og nokre av desse forskingsresultata vil eg presenterte om litt. Men fyrst vil eg trekke fram nokre norske forskingsprosjekt og undersøkingar som har sett på utbyte folkehøgskuleelevar har av eit folkehøgskuleår. Sidan dette også kan ha relevans for elevar med ASF, ser eg på dette som viktig bakgrunnskunnskap.

2.4.4.1 Epsiundersøkjinga om elevtilfredsheit i utdanningssektoren

Resultat frå Epsi rating, som måler foreldre- og elevtilfredsheit i utdanningssektoren, viser at folkehøgskulen har hatt dei mest nøgde elevane i Noreg 9 år på rad med 74-81% tilfredse elevar. Epsiundersøkinga studerer kva som skaper nøgde kundar i offentlege og private verksemder og kva som byggjer berekraftige verksemder. Dei har årleg samanlikna foreldre- og elevtilfredsheit i barneskule, ungdomsskule, vidaregåande skule, folkehøgskule, samt høgskule og universitet, i tillegg til barnehage og førstegongsteneste. Årsakene til at dei er tilfredse, forklarar elevane med faktorar som utvikling av sosiale ferdigheiter, inkluderande og trygge fellesskap, variert læring, faglærarar med kompetanse som evnar å engasjere elevane, utvikling av sjølvstende og personleg utvikling som sentrale årsaker til at dei er tilfredse (Epsi Rating, 2023).

2.4.4.2 Elevar sitt utbyte av folkehøgskulen

Eit av dei større forskingsprosjekta som er gjennomført i norsk folkehøgskulesamanheng, er Knutas & Solhaug (2010) si undersøking om kva utbyte elevane har av folkehøgskulen. Forskingsprosjektet var eit samarbeid mellom forskarane, folkehøgskulerådet, Program for lærarutdanning og NTNU Samfunnsforsking a/s, og kombinerte spørjeundersøking med utdjupande fokusgruppeintervju i etterkant. Siktemålet var å finne uttrykk for kva effekt folkehøgskulen har på elevar, samt å kome nærare ei forståing av danningsomgrepet i folkehøgskulen (Knutas & Solhaug, 2010).

Resultata peika på at fagleg læring, sosialt engasjement og demokratisk deltaking ser ut til å vere dei viktigaste faktorane når det gjeld elevar sitt utbyte av eit folkehøgskuleår. Forskarane

fann at folkehøgskulen bidreg til sjølvtillit og eigenverd, personleg modning og sosial læring, og trakk fram at elevane sit att med sosial kapital etter eit skuleår (Knutas & Solhaug, 2010).

2.4.4.3 Tom Tiller om høg trivselsprosent og låge fråfallstal i folkehøgskulen

Aksjonsforskar og professor Tom Tiller (2014) har forska på kva faktorar som kan forklare den høge trivselsprosenten og dei lave fråfallstala i folkehøgskulen, og resultata er presenterte i boka «Læringskoden – fra karakterer til karakter». Ved hjelp av brev frå tidlegare elevar har han kome fram til 7 imperativ som utgjer ein positiv skilnad for læring: Å styrke læringsgleda gjennom mangfald og fellesskap, å styrke dei kreative miljøa, å ha med seg kjerneverdiane inn i dagleglivet, å gjere kvarandre gode, å alltid vere ein lærling i livet, at ulikskap skal vere likeverdet sin garantist og at relasjonane er alfa og omega (Tiller, 2014).

Tiller peikar på at funna hans viser ein klar samanheng mellom fagleg læring og verdiane danning og karakterbygging. Han trekkjer fram at fellesskapet på folkehøgskulen fungerer som ein slags grunnmur for læring, og at i dette fellesskapet kan heile mennesket få sin plass (Knutas & Solhaug, 2010). Viljen til å lære koplar han med medverknad, å ta ansvar og moglegheit for kreativ utfalding, og han viser til at gevinsten av eit folkehøgskuleår er livskompetanse. Tiller uttrykkjer seg skeptisk til haldningar om at «kosen» på folkehøgskulen står i vegen for kunnskap, og hevdar at desse kan gå hand i hand. Han siterer ein av elevane i undersøkinga som uttrykte at han vart møtt med «ei gedigen bøtte med kjærleik» i folkehøgskulen, og konkluderer med at dette er eit av kjenneteikna skuleslaget har hatt heilt frå starten av (Tiller, 2014).

2.4.4.4 Forsking på autisme i svensk folkehøgskule

I nabolandet vårt Sverige har dei gjennomført fleire forskingsprosjekt med ASF-elevar som går på folkehøgskule. Forskarane Hugo & Hedegaard (2021) har studert erfaringar unge vaksne med høgtfungerande autisme har når det gjeld inkludering i folkehøgskulen, og konkluderte med at folkehøgskulen lukkast i å imøtekome behova til desse elevane. Lærarar som ser, stadfestar og forstår det individuelle, undervisning med struktur og føreseielegheit for den enkelte elev, eit trygt og omsorgsfullt miljø, gode støttefunksjonar, utvikling av sjølvstende ved å bu for seg sjølv, samt god kontakt med arbeidsliv og sosialt liv utanfor skulen, er faktorar som vert trekt fram. Mange av elevane uttrykkjer at dei for fyrste gong i livet har opplevd inkludering, og at dei har fått meistringstru knytt til vidare akademisk

arbeid. Forskarane peikar samstundes på risikoen for institusjonalisering, som kan føre til at desse elevane vert avhengige av det trygge og omsorgsfulle miljøet i folkehøgskulen for å fungere godt (Hugo & Hedegaard, 2021) .

I eit anna forskingsprosjekt har dei sett på folkehøgskulen som støttande miljø for elevar med høgtfungerande autisme. Igjen vert ei trygg og omsorgsfull atmosfære trekt fram, i tillegg til klar struktur og at individet, meir enn diagnosen, vert plassert i sentrum. Eit for snevert fokus på klasserom og kursinnhald kan opplevast for restriktivt for elevar med ASF. Forskarane har studert 21 elevar som har undervisning i eigne klasser, noko som etter UNESCO sin definisjon av inkludering (1994) vert rekna som ekskluderande. Det eg finn særleg interessant i denne undersøkinga, er forskarane sin konklusjon om at subjektiv sosial inludering kan skapast og erfarast i folkehøgskulen til trass for ekskludering i form av klasseromsskiljer. I staden for konstant inkludering i ordinære klasser, får ASF-elevane tilbod om å vere ilag med dei andre elevane i aktivitetar utanfor klasserommet gjennom måltidsfellesskap og ulike kulturelle arrangement, noko som styrkjer den sosiale treninga (Hedegaard et al., 2021).

Hedegaard & Hugo (2018) står også bak ein rapport om utdanning som støttande miljø for elevar med høgtfungerande autisme, der dei ser på faktorar knytt til utdanninga i folkehøgskulen som er sentrale for at desse elevane skal kunne etablere seg i arbeidslivet. Studien er bygd på 21 intervju med deltakarar med høgtfungerande autisme, samt 3 fokusgruppeintervju med lærarar og anna personell på tre ulike folkehøgskular som har tilrettelagte kurs og linjer for elevar med høgtfungerande autisme. Dei spør kva som krevst av utdanninga for at desse elevane skal etablere seg i arbeidslivet etter gjennomført utdanning. Noko som utmerkar seg i denne rapporten, er personalet si vektlegging av omstillingstid, tida elevane treng for å omstille seg til å studere, forhalde seg til faste tider, møte krav og til å bygge meinstringstru og sjølvkjensle. Vidare vert samtalestøtte i form av ein nærverande vaksenperson trekt fram som sentralt, samt praktisk støttefunksjon som kan hjelpe med vekking, minne om å kome seg i seng om kvelden eller ha støttefunksjon når eleven skal møte nye miljø (Hedegaard & Hugo, 2018).

2.5 Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har eg sett nærare på ASF, inkluderingsomgrepet, autismevennlege miljø, konteksten folkehøgskule og aktuell forsking som er gjort i dette feltet. Det har danna seg eit tydelegare, men også samansett, bilete av kva eit autismevennleg miljø kan dreie seg

om. Framleis står eg utan ein klar definisjon, og ein kan slå fast at til liks med inkludering er også autismevennleg miljø eit komplekst omgrep. Det er knytt multidimensjonale faktorar til omgrepet, som til dømes fysisk miljø, sosial samhandling, identitet, verdiar, struktur, lærarrolle, motivasjon, meistring, økonomiske ressursar, medverknad og sjølvstende. Dimensjonane i inkluderingsomgrepet (Haug, 2014) som handlar om å sikre fellesskapet, deltaking, medverknad og utbyte, er relevante, men for elevar med ASF må dei spesifiserast nærare og utviklast. Mange av tiltaka knytt til eit autismevennleg miljø er tiltak som kjem alle til gode og som dekkjer behov som alle menneske har, men det er også av stor verdi å ha kunnskap om det som er diagnosespesifikt.

Det som ser ut til å gjennomsyre alle dei andre momenta, er å sjå individet med ASF framfor diagnosen. Spesifikke individuelle behandlings-og treningsplanar ser ut til å ha eit gjennomgåande fokus i teorien. Like eins er struktur og gode planar moment som ofte er tilbakevendande. Pedagogar som evnar å skape oversikt gjennom gode planar, og gjennom å vere tydelege på når oppgåvene startar og sluttar, kan vere med å skape tryggleik og minske stresset for elevar med ASF. Det inneber at dei alltid må ligge nokre hakk framom med planlegginga og tenkje ut kva som kan vere nyttig å vite for elevane. Ei hjelp på vegen kan vere å bruke visualisering og operasjonalisere oppgåver i delaktivitetar (Martinsen et al., 2016). I samband med gode struktureringstiltak, ser det ut til at det å ha fokus på overgangar og «omstillingstid» er sentralt (Hedegaard & Hugo, 2018). Også i fasar der livet endrar seg, slik som overgangen der ein skal flytte for seg sjølv, må ein berekne god tid til førebuing og planlegging av detaljar (NOU 2020:1). Dei sensoriske tilpassingane i det fysiske miljøet er eit anna punkt som ser ut til å vere diagnosespesifikt. Sidan mange personar med ASF kan ha vanskar knytt til desse områda, spelar det ei rolle korleis det fysiske miljøet er innretta (Garner et al., 2022). Stab og omsorgspersonar med kompetanse på ASF vert løfta fram som vesentleg, og for å betre den generelle livskvaliteten til personar med ASF, er eit meiningsfullt dag- og fritidstilbod avgjerande (Billstedt et al., 2011).

I all opplæring for ASF-elevane er sosial deltaking og utvikling av språk- og kommunikasjonsferdigheiter ein viktig del. I denne samanhengen har læraren ei sentral rolle. Ikkje berre skal læraren vise forståing og kommunisere klart og tydeleg med ASF-eleven, men læraren skal også støtte og hjelpe eleven med sosiale samhandlingsprosessar (Martinsen et al., 2016).

KAP. 3 METODE OG DATAINNSAMLING

I arbeidet med å svare på problemstillinga: «Kva erfaringar har lærarar i folkehøgskulen med å skape autismevennlege miljø?», er det det på sin plass å seie noko om metodane eg har nytta i studien. Metode handlar om «vegen til målet», og eg startar kapittelet med å gjere greie for den kvalitative metoden og grunngjevinga mi for å nytte denne metoden i min studie. Fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv vert så handsama, før eg går nærare inn på min vitskapsteoretiske ståstad. Deretter skildrar eg prosessen rundt innsamling av data og analyseprosessen. Avslutningsvis kjem eg inn på forskingsetiske vurderingar eg har gjort undervegs.

3.1 Kvalitativ metode

I mi problemstilling spør eg etter kva erfaringar folkehøgskulelærarar har med å skape autismevennlege miljø. Til trass for at der knapt eksisterer forsking om ASF i norsk folkehøgskulesamanheng, kan skuleslaget vise til fleire tiår med praksis der det har blitt tilrettelagt for denne elevgruppa. Mitt føremål med studien er difor å få fram kunnskap kring erfaringar og opplevingar i feltet, samt refleksjonar og tankar knytt til dette arbeidet. Det vil eg gjere ved å gå til ei gruppe som har eit særskilt ansvar for denne tilrettelegginga, nemleg lærarane på dei tilrettelagte linjene i folkehøgskulen. I folkehøgskulen spelar læraren ei sentral rolle i vidareutvikling og sikring av fagleg kvalitet, og som bidragsytar til inkludering slik at folkehøgskulen kan vere open for alle. Ei kvalitativ metode eignar seg godt for å finne svar på det eg er på jakt etter, og eg vil i det fylgjande grunngje kvifor.

Kvalitativ metode er kjenneteikna ved at ein studerer livet frå innsida og slik søkjer forståing for sosiale fenomen (Thagaard, 2018, s. 11). Den kvalitative metoden har styrkar ved at den er oppteken av nærleiken til studieobjekta og dei naturlege omgjevnadane dei er i, og at ein kan gå djupare ned i tematikk. Metoden er fleksibel slik at ein kan arbeide med problemstillinga undervegs i prosessen og revidere planen for prosjektet medan ein utviklar data. Nærleik og sensitivitet til kjeldene pregar forskinga, og forskaren og intervjupersonane utviklar data i eit samarbeid (Thagaard, 2018).

Intervju er ein profesjonell samtale som byggjer på samtalar frå dagleglivet, og intervju som metode høver godt når ein er på jakt etter subjektive erfaringar og refleksjonar (Kvale & Brinkmann, 2015).

I eit semistrukturert intervju utviklar forskaren ein intervjuguide på førehand, men opnar samstundes opp for meir djupneinformasjon undervegs i samtalen (Krogtoft & Sjøvoll, 2021). Eg ynskte å ta utgangspunkt i spørsmål basert på teori eg sat på knytt til problemstillinga, men samstundes gje rom for at intervjupersonane kunne kome med nye moment undervegs. Eit semistrukturert livsverdintervju er særleg eigna når ein er interessert i å få fram tema frå dagleglivet der ein søkjer å forstå intervjupersonane sine perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Når eg som forskar får tak i forteljingar og hentar fram djupnekunnskap, vil tekstdata (transkriberte intervjudata) høve betre enn taldata, noko dei fleste kvalitative tilnærmingane har felles. Ved at deltakarane i studien bidreg med å dele sine erfaringar, og eg som forskar fordjupar meg i desse tekstane, analyserer dei grundig og presenterer dei for omverda, samarbeider vi om å formidle kunnskap om sosiale fenomen. Dette samarbeidet krev eit tillitsforhold mellom forskar og deltakar, og kvalitative metodar er godt eigna i slike høve (Thagaard, 2018, s. 12).

3.1.1 Fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv

Dei kvalitative metodene støttar seg til teoriar som søkjer å forstå sosiale fenomen og som er opptekne av tolking og erfaring, og her er fenomenologien og hermeneutikken sentrale. Desse vitskapsteoretiske retningane oppstod på 1800-talet og høyrer til vitskapane innan humaniora og samfunnsfag (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 79). Retningane har mykje til felles, men medan fenomenologien er interessert i å skildre menneska sine opplevingar og erfaringar med fenomen i deira livsverd, er hermeneutikken oppteken av å tolke meining (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).

Fenomenologien la i starten stor vekt på medvitet og opplevingar, og utvikla seg etterkvart til å inkludere *livsverda*; dagleglivet slik det umiddelbart framstår for den enkelte (Kvale & Brinkmann, 2015). Ein forskar som har eit fenomenologisk perspektiv, kan vere med på å utvikle generelle forståingar om fenomen ved å skildre felles erfaringar hos personane dei studerer (Thagaard, 2018, s. 36).

Når eg skal finne ut kva erfaringar lærarar i folkehøgskulen har med å skape autismevennlege miljø, må eg etter beste evne legge vinn på å forstå korleis den enkelte lærar opplever sin situasjon. Å forstå røyndomen slik den vert oppfatta i eit førstepersonsperspektiv, er sentralt i fenomenologien (Brinkkjær & Høyen, 2011). Som forskar kan ein gjere seg tankar om eigne erfaringar, men merksemda bør fyrst og fremst rettast mot å forstå perspektiva til personane

ein studerer og skildre deira livsverd slik den vert opplevd av dei. Fenomenologisk reduksjon handlar om å møte skildringane fordomsfritt og akseptere at dei er subjektive sanningar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) skisserer 12 nøkkelpunkt om kvalitativt semistrukturert intervju inspirert frå fenomenologien: Det kvalitative semistrukturerte intervjuet skal krinse rundt intervjupersonane si livsverd, forskaren skal registrere og fortolke meininga med det som vert fortalt og måten det vert fortalt på og intervjuet skal søkje kvalitativ kunnskap ved å rette søkjelyset mot nyanserte skildringar. Vidare skal ein oppfordre intervjupersonen til å vere deskriptiv og spesifikk i sine skildringar, og forskaren skal stille med bevisst naivitet, fordomsfriheit og vere open for nye og uventa fenomen. Intervjuet skal vere fokusert rundt utvalde tema utan at det vert for styrande, og forskaren skal vere observant på fleirtydigheit og om det kan skuldast vanskar i kommunikasjon, ambivalens eller generelle objektive motsetning. Å opne for forandring dersom intervjupersonane endrar haldningar og skildringar til tema, vert også karakterisert som den bevisste naiviteten., og vere medviten på den menneskelege situasjon i form av at interaksjonen mellom forskar og intervjuperson gjer at ein påverkar kvarandre. Ikkje minst er det forskaren si hovudoppgåve å sørge for at intervjupersonen får ei positiv oppleving undervegs, og forhåpentlegvis ny kunnskap og innsikt gjennom prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hermeneutikk tyder å fortolke, og var opphavleg ei lære om korleis ein skulle fortolke tekstar. Dilthey (1833-1911) gjorde den til ei metode for dei humanistiske vitskapane gjennom å ta til orde for at åndsvitskapen har ein annan karakter enn naturvitskapen. Hans -Georg Gadamer (1900-2002), ein av hermeneutikken sine fremste teoretikarar på 1900-talet, vidareutvikla hermeneutikken og la vekt på at vi aldri kjem utan fordomar/forforståing til ei tekst, eit menneske eller til andre kjelder (Brinkkjær & Høyen, 2011). Både personlegdom og bakgrunnen ein har sosialt, kulturelt og historisk vil verke inn på forforståinga, og utifrå den lagar vi oss ein forståingshorisont som vi nyttar når vi tolkar (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 190). Ein kan gå utifrå at folkehøgskulepedagogikken er inspirert av hermeneutikken, ved at den løftar fram «den levande vekselverknaden» mellom lærar og elev, som byggjer på eleven si forforståing (Ohrem & Haddal, 2011).

Sidan hermeneutikken handlar om å fortolke, må forskaren legge vinn på å forstå kulturen i verda der fenomena førekjem. Den hermeneutiske sirkel inneber at ein vekslar mellom å sjå delar og heilskap i ein samanheng, ei tolkingsmetode som ofte vert nytta i kvalitativ forsking (Brinkkjær & Høyen, 2011). Når ein til dømes arbeider med analyse av eit datamateriale,

tolkar ein ved å veksle mellom å fordjupe seg i datamaterialet og vende attende til forforståinga. Etter kvart som ein får ny innsikt, vil også forforståing utviklast (Thornquist, 2018).

I arbeidet med å forske ved hjelp av intervju, må eg vere medviten på motsetningane mellom det fenomenologiske og det hermeneutiske perspektivet. Med fenomenologisk tilnærming må eg lokke fram intervjupersonane si forståing og ikkje påverke dei i form av mine forforståingar, medan i hermeneutisk tilnærming er nettopp mi forforståing sentralt i tolkingsprosessen. Omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering er difor sentrale når ein skal vurdere kvaliteten i forskinga, og dette vil eg gå nærare inn på seinare (Thagard, 2018, s. 19).

3.1.2 Vitskapsteoretisk ståstad

Som spesialpedagog i folkehøgskulen vil mitt perspektiv påverke både problemstilling, metodeval, forklaringsmodellar og sjølve målet med forskinga. Den vitskapsteoretiske forankringa handlar om vår vitskaplege ståstad, som igjen påverkar synsvinkelen og perspektivet på kva vi ser eller ikkje ser (Fuglseth, 2021, s. 246).

Innan vitskapsteorien er vår oppfatning av verda og røyndomen (ontologi) og utvikling av kunnskap om verda og røyndomen (epistemologi) sentrale omgrep (Malterud, 2021, s. 27). Filosofen og vitskapsteoretikaren Thomas Kuhn (1970) tek til orde for at vitskapen utviklar seg i ulike sprang ved at ulike epokar blir dominerte av tankegangar eller omgrep som får stor gjennomslagskraft. Desse tidsskilja kallar han for paradigmer (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 185). Kvart paradigme har sin eigen epistemologi og ontologi, og sidan det er gjensidig påverknad mellom data ein utviklar i forskinga og den vitskapsteoretiske referanseramme hos forskaren, er det av stor verdi at ein gjer greie for epistemologisk og ontologisk ståstad (Thagaard, 2018).

Dei kvalitative metodane byggjer på eit fortolkande paradigme der forskaren er ein viktig reiskap på jakt etter det subjektive (Malterud, 2021, s. 27). Min ståstad er påverka av både fenomenologiske og hermeneutiske strøymingar og pregar både intervju og analyseprosess. Eg har også henta inspirasjon frå det kognitive perspektivet ved å gå til nevrobiologien for å sjå på moglege årsaksforklaringar knytt til vanskane personar med ASF har. Det er likevel ingen tvil om at eg gjennom min ståstad som folkehøgskulelærar er sterkast påverka av det sosiokulturelle læringssynet. Tanken om at individet lærer gjennom det sosiale fellesskapet,

og at denne lærdomen er med på å forme kognitive funksjonar, er sentral i mitt pedagogiske virke.

3.2 Innsamling av data

3.2.1 Utval og rekruttering

Som ein del av forskingsmetoda må eg finne ut kva gruppe av personar eg ynskjer at resultata skal vere gyldige for, også kalla populasjonen. Thagaard (2018) understrekar at kvalitative undersøkingar ofte har med eit avgrensa tal personar, og at det difor er avgjerande å bruke ein utveljingsprosess som høver til problemstillinga. I mitt tilfelle var populasjonen lærarar som arbeider på tilrettelagte linjer i folkehøgskulen, og eg ynskte å få tak i medlemar som representerte denne gruppa. Eit tilgjengelegheitsutval auka sjansane mine for å få tilgjengelege intervjupersonar til prosjektet, sidan rekrutteringa til eit slikt utval baserer seg på sjølveleksjon (Thagaard, 2018).

På dei 20 tilrettelagte linjene i norske folkehøgskular arbeider der lærarar med erfaringar eg var på jakt etter, og eg brukte difor folkehøgskulane sine nettressursar og sende e-post til alle lærarar ved desse linjene med informasjon om forskingsprosjektet (jmf. vedlegg 2). Eg følgde ein mal som var anbefalt av SIKT, der viktige overskrifter var føremålet med prosjektet, kven som stod ansvarlege for prosjektet, kvifor vedkomande vart spurt om å vere med og kva det innebar for intervjupersonen. Kontaktinformasjon til meg, rettleiar ved Høgskulen og SIKT vart lagt ved, i tillegg til eit samtykkeskjema som intervjupersonane måtte skrive under på før gjennomføring av intervjuet (jmf. vedlegg 3). Eg la i tillegg ut informasjon på folkehøgskulekontoret sine nettsider og facebooksida for tilrettelagt undervisning i folkehøgskulen, og fekk omtale av forskingsprosjektet i folkehøgskulen sitt tidsskrift «Steg».

Det var ingen som melde seg som intervjupersonar etter at denne informasjonen var sendt ut, så neste steg var å prøve på nytt med personlege e-postar, og deretter telefonoppringing dersom det ikkje førte fram. Etter denne runda sat eg att med 3 intervjupersonar og kunne starte intervjuprosessen. Då desse intervjua var i hamn, konkluderte eg med at eg trong noko meir datamateriale. Her var «snøballmetoden» til hjelp her, ved at ein person med kvalifikasjonar som ikkje hadde høve til å delta i studien, tipsa meg om ein annan aktuell intervjuperson (Thagaard, 2018, s. 56).

Dei fire intervjupersonane representerte begge kjønn og hadde spreiing i alder, geografi og arbeidserfaring.

3.2.2 Intervjuguide

Det var mange omsyn som måtte takast i utarbeiding av intervjuguide (jmf. vedlegg 1). Eg valde å starte med nokre enkle spørsmål om intervjupersonen sin bakgrunn og enkle faktaspørsmål knytt til organisering av linja. Å starte med nøytrale, «ufarlege» spørsmål kan vere ein fruktbar dramaturgi på ein intervjuguide, sidan sterke kjensler oftast ikkje er knytt til slike spørsmål og ein dermed kan få ein roleg start på intervjuet (Thagaard, 2018, s. 100).

Etter denne innleiinga tok eg føre meg spørsmål knytt til omgrepet autismevennleg miljø. Til trass for at eg hadde arbeida med å operasjonalisere omgrepet i delemne, valde eg å starte med tre opne spørsmål der intervjupersonane kunne kome med sine refleksjonar knytt til eit autismevennleg miljø og praksisfeltet utan at eg la føringar. Dei fekk mellom anna definere omgrepet «autismevennleg miljø» slik dei oppfatta det. Ein slik «bevisst naivitet» hentar inspirasjon frå fenomenologien og inneber at forskaren freistar å møte intervjupersonen utan fordomar og slik opnar opp for nye fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Dei neste fire spørsmåla om autismevennlege miljø, samt dei tre neste emna med overskriftene struktur og føreseielegheit, relasjonar, meistringstru og læring, var spørsmål eg utarbeidde med utgangspunkt i teoriar og forsking henta frå kunnskapsgrunnlaget. Ved at forskaren held seg til sentrale emne i forskingsprosjektet, freistar ein å oppretthalde kvaliteten i intervjuet og sørge for at det er fokusert rundt vesentlege emne, samstundes som ein stiller opne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eg la vinn på å formulere spørsmåla på ein forståeleg måte utan for mange akademiske ord. Grunngjevinga for dette var at eg hadde tileigna meg kunnskap rundt tematikken, medan dei eg intervjua ikkje hadde hatt same tilgang til denne forkunnskapen. Dette asymmetriske maktforholdet ville eg motverke ved å bruke eit meir daglegdags språk (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.3 Gjennomføring av intervjua

Før eg gjekk i gang med forskingsintervjua, valde eg å gjennomføre eit pilotintervju med ein kollega. Eg ynskte å erfare korleis intervjuet kunne fungere både med tanke på tid og innhald,

og det å få teste ut diktafonappen var også eit viktig moment. Planen min var at intervjuet skulle vare omlag 1 t, men det enda med å vare i 1,5 t. Eg reflektere over at praten truleg glir lettare med ein kollega ein har felles erfaringar med, men likevel skjerpa dette meg i forkant av møtet med intervjupersonane. Trass at tidsramma skar seg, gav testpersonen tilbakemelding om at eg var lyttande i prosessen og at spørsmåla var opne, relevante og lette å forstå, noko som gav meg frimod i møte med dei komande intervjusituasjonane. Etter pilotintervjuet valde eg å behalde spørsmåla i intervjuguiden, men heller gje ei omtrentleg tidsramme for dei ulike spørsmåla under intervjuet.

To av intervjua var på arbeidsplassen til intervjupersonane, medan dei to andre var på annan stad som lærarane føreslo. Den geografiske spreiinga gjorde at eg måtte reise langt for å få gjennomført nokre av intervjua, og det fall seg difor naturleg at intervjupersonane fekk velje møtestad som passa best for dei.

Før intervjuet starta, informerte eg om korleis opptaket ville gå føre seg og at vi sikta oss inn på rundt 1 time. Under intervjuet brukte eg både diktafon via nettskjema og bandopptakar, slik at eg skulle vere sikra dersom teknikken svikta. Nokre av intervjupersonane uttrykte på førehand uro for at dei ikkje hadde nok fagleg kompetanse eller erfaring til å bidra i forskinga, og eg la difor vinn på å skape ei trygg atmosfære heilt frå start der eg løfta fram verdien av personlege erfaringar og refleksjonar i forsking (Thagaard, 2018, s. 99).

Sidan dei fyrste spørsmåla i intervjuguiden handla om meir nøytrale emne som utdanning, bakgrunn og organisering av linjene, fekk eg eit inntrykk av at dei kom greitt i gong. Undervegs var der rikeleg med rom for intervjupersonane til å kome med lengre refleksjonar og legge til meir om det var ynskjeleg. Ved nokre høve merka eg at der var sterke emosjonar til stades hos intervjupersonane. Eg følgde med på kroppsspråk og gestar og såg dette i samanheng med det som vart sagt, noko som gjev eit allsidig grunnlag for forståing (Thagaard, 2018). Om det var noko av det dei fortalte eg var usikker på om eg hadde forstått rett, stilte eg oppfølgingsspørsmål der dei kunne utdjupe. Sjølv om eg i eige hovud fortolka utsegn undervegs, var eg forsiktig med å legge mine tolkingar fram undervegs. Det var ei utfordring å vere lyttande samstundes som eg skulle forhalde meg til ei tidsramme og drive intervjuet framover, men eg prøvde å anslå ei omtrentleg tidsramme på dei ulike emna undervegs.

Eg opplevde intervjupersonar som raust delte erfaringar og som var aktive og initiativrike i samtalen, noko som kan tyde på at dei var trygge i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018).

3.2.4 Transkibering

Dei tre fyrste intervjua vart gjennomførte tett på kvarandre, og eg starta transkripsjonen etter dette. Ein transkripsjon er «ei konkret omdanning av ein munnleg samtale til ei skriftleg tekst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Eg hadde lagra intervjua på nettskjema og noterte først ned ordrett det eg høyrte på lydopptaka, inkludert dialektord og personlege talemåtar, nøling og fyllord. Transkripsjonen vart lagra direkte i Onedrive Høgskulen i Volda for å sikre at ikkje informasjon kom på avvegar.

Etter at transkripsjon av det fjerde intervjuet var gjennomført, tok eg meg tid til å lese gjennom alle intervjua fleire gongar for å få nærleik til datamaterialet. Neste steg var at eg markerte sitat i intervjua som eg fann relevante for forskingsemnet mitt. Desse sitata valde eg å redigere forsiktig ved å fjerne typiske dialektord, nøling eller stotring. Grunngjevinga for dette er at det er ein risiko for at intervjupersonar kan risikere å bli stilt i eit dårleg lys på grunnlag av det språklege, i tillegg til at merksemda til innhaldet kan bli forstyrra (Malterud, 2021). Eg redigerte også bort opplysningar som kunne gjere at intervjupersonane vart gjenkjent, til dømes særskilt talemåte, namn på linje, nokre gongar kjønn, utdanning og liknande for å sikre konfidensialitet. Eg sat no att med ei rekkje sitat som eg skulle nytte i den vidare analyseprosessen.

Det å jobbe seg gjennom transkriberinga opplevde eg svært verdifullt. Gevinsten av å transkribere sjølv er at ein får oppleve intervjusituasjonen på ny, og gjere seg nye refleksjonar undervegs (Malterud, 2021). Sidan eg også transkriberte mine eigne spørsmål og kommentarar, vart dette ein sjølvransakande prosess som eg lærte mykje av, og som gjorde at eg meistra intervjukunsten betre for kvart intervju.

3.3 Analyseprosessen

Eg valde å analysere det rikhaldige datamaterialet ved hjelp av tematisk analyse. Tematisk analyse er «ei metode for å identifisere, analysere og skildre mønster og tema i datamaterialet» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Sidan denne metoden ikkje har ei klar oppskrift, kan det vere utfordrande å evaluere eller samanlikne med andre tematiske analyser, så det er vesentleg at ein er tydeleg på korleis ein har gått fram.

For å kunne svare på problemstillinga «Kva erfaringar har lærarar i folkehøgskulen med å skape autismevennlege miljø?», nytta eg meg av både deduktive og induktive metodar. I ein

analyseprosess arbeider ein deduktivt når ein lagar kategoriar med omgrep henta frå teorien eller problemstilling, medan ein med ei induktiv tilnærming kodar data utan å få dei til å passe inn i det teoretiske kodegrunnlaget som forskaren har utarbeida (Braun & Clarke, 2006). Til trass for at den induktive metoden er sterkare knytt til empirien enn teorien, vil ein forskar aldri kunne lausrive seg heilt frå si teoretiske referanseramme under analysearbeidet. Like eins vil ein aldri heilt kunne skilje ut det erfaringsbaserte når ein arbeider deduktivt, så dei to metodane utfyller kvarandre og kan vere med på å få fram kunnskap som er basert både på teori og erfaring ute i felten. Abduksjon er ståstaden mellom teori og empiri, og ved å nytte ei abduktiv tilnærming kan eg bruke teorien til å forstå datamaterialet og samstundes nytte funn i datamaterialet som kan vere med på å utvikle teorien (Thagaard, 2018, s. 184).

Eg starta med deduktiv framgangsmåte ved å lage koder utifrå teorigrunnlaget. Det vart laga koder basert på stikkord frå dei sosialkonstruktivistiske teoriane, men også frå teoriar knytt til autismespekterforstyrringar, NOU 2020:1, teori og forsking frå folkehøgskulen, samt koder knytt til forsking om autismevennlege miljø. Eg oppretta ei excel-liste der eg la inn hovudemne i første kolonne, deretter underemne i andre kolonne og koder i tredje kolonne. I fjerde, femte, sjette og sjuande kolonne la eg sitat etter eit fargekodesystem der kvar farge representerte ein intervjuperson. Som eit døme la eg inn ASF under overskrifta *emne*, utfordringar unge vaksne (henta frå NOU 2020:1 og Helverschou, 2007) under overskrifta *underemne* og koden strukturert skulekvardag (henta frå NOU 2020:1) under overskrifta *koder*, og la deretter sitat med fargekode under dei aktuelle intervjupersonane.

Nokre av sitata vart plassert i fleire temagrupper fordi dei var fleirtydige. Etter dette sorteringsarbeidet sat eg att med ein del sitat som ikkje passa heilt til kodene frå teorien, men som kom frå intervjupersonane sjølve. Eg arbeida då etter ei induktiv tilnærming, laga nye koder og la dei til i lista. «Tett på», avtalar og rettleiing av medelevar og kollegar er døme på nokre av dei nye kodene som var meir empiribaserte.

Eg enda opp med ei svært omfattande kodeliste på nærare 150 koder. Fleire av kodene handla imidlertid om det same, så i neste etappe gjorde eg eit sorteringsarbeid der eg samla koder i kategoriar som var tematisk like og sitata som høyrte til der. Til dømes samla eg sitat som handla om struktur og føreseielegheit i same grupper. I denne prosessen oppdaga eg også at eg hadde koder utan sitat, noko som var eit funn i seg sjølv. Døme på slike koder er «Å styrke dei kreative miljøa», «risikoen for institusjonalisering» og «visuelt ryddig».

I tankekaoset som følgde med når eg skulle bryte ned intervjua i tallause mindre einingar og plassere desse under dei rette kodene, kjente eg behov for å ta fram intervjua på nytt og minne

meg sjølv på det eg heilt frå starten såg på som det mest essensielle i datamaterialet. Desse momenta hadde eg notert ned under emnet «umiddelbare og interessante funn i datamaterialet». Eg leita fram utsegner og ord som gjekk att hos alle intervjupersonane, og nye funn som overraska meg. Motstridande utsegn mellom intervjupersonane eller motstridande utsegn hos den enkelte var også med.

Etter sorteringsarbeidet var eg no nede i 12 ulike hovudgrupper:

1) Medverknad/ deltaking/ demokrati/ likestilling
2) Individuell tilrettelegging
3) Overgangar/ samhandling mellom tenester
4) Det sosiale fellesskapet: Inkludering, relasjonar, sosial deltaking
5) Sjølvkjensle/ meistringstru/ sjølvstende/ autonomi
6) Særpreg folkehøgskulepedagogikk/ danning
7) Struktur og planar
8) Lærarrolla/ «Tett på»
9) Sjølvinnsikt/diagnose/ ynskje om å vere i anna klasse
10) Tidsfaktoren
11) Læraren som medvandrande rettleiar for elevar, medelevar og kollegar
12) Fysiske omgjevnader

Neste steg var å minske kategoriane ytterlegare slik at eg kunne ende opp med færre hovudområde. Eg enda til slutt opp med fire hovudkatergoriar som grunnlag for analysedelen, der dei fire kategoriane fekk eigne underpunkt:

1) Organisering av dei tilrettelagte linjene

2) Den særeigne folkehøgskulepedagogikken

3) Lærarkompetanse og erfaringar med å skape autismevennleg miljø

4) Motivasjon og styrking av emosjonell og psykologisk tilstand

3.4 Vurdering av forskingskvaliteten

For at forskinga mi skal vere truverdig, er det avgjerande at eg som forskar skildrar framgangsmåtane mine på ein måte som vekkjer tillit, og her spelar omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering ei stor rolle (Thagaard, 2018). Eg vil i det fylgjande sjå nærare på

innhaldet i desse omgrepa og få fram detaljar som kan seie noko om kvaliteten på forskinga som er gjort.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelegheit og inneber at data i minst mogleg grad er påverka av tilfeldige målefeil (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 99). I mi masteroppgåve har eg etter beste evne gjeve ei grundig skildring av prosessen rundt utvikling av data. I detalj har eg skildra kva det teoretiske grunnlaget er bygd på, korleis eg har informert om forskingsprosjektet, skaffa intervjupersonar, gjennomført intervjua og ikkje minst korleis eg har gått fram når eg har analysert data. Slik har eg prøvd å argumentere for reliabiliteten gjennom ein transparent forskingsprosess (Silverman, 2017).

Då eg sende ut informasjon om prosjektet, måtte eg passe på at eg ikkje gav for mykje informasjon, i tilfelle det kunne påverke det endelege resultatet. I utarbeiding av intervjuguiden måtte eg også vere medviten på korleis eg stilte spørsmåla for å unngå at spørsmålsstillinga skulle prege resultatet, og slik tok eg omsyn til ekvivalensspørsmålet (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 101). I eit av intervjua fekk eg kommentar på at eit oppfølgingsspørsmål var leiande, men intervjupersonen var heldigvis trygg nok til å korrigere meg, og det endelege svaret vart dermed ikkje påverka av denne «målefeilen».

Tidspunkta intervjua vart gjennomførte på kan ha verka inn på forskinga. Det fyrste intervjuet vart gjort heilt i slutten av skuleåret, dei to neste i starten på ferien og det siste i slutten av ferien. På denne tida av året kan folkehøgskulelærarar sjå gevinsten av arbeidet ein har lagt ned gjennom heile året, så ein kan sjølvsagt spekulere i om ein hadde fått det same resultatet på starten av skuleåret når alt er nytt og ekstra krevjande. Dette handlar om stabilitetsaspektet ved reliabiliteten, at resultatet kan vere avhengig av tilfeldige svingingar i personen sine opplevingar (Kleven & Hjardemaal, 2018). Det er også grunn til å stille spørsmål om ein hadde fått liknande svar med eit anna utval. Sjansen for at eg har fått eit over snittet positivt og engasjert utval er relativt stor. Lærarar som er uerfarne, strevar med motivasjon og har ei kjensle av at dei ikkje meistrar arbeidet sitt, har kanskje ikkje det naudsynte overskotet eller viljen til å ta del i ein slik studie.

3.4.2 Validitet

Validitet handlar om kor vidt forskinga er gyldig og korleis vi tolkar resultata (Thagaard, 2018). Også her argumenterer Silverman (2017) for transparens, men då i ei meir teoretisk retning. Eg må som forskar skildre min teoretiske ståstad som ligg til grunn for mine tolkingar og konklusjonar. I drøftinga har eg prøvd å vise til alternative forståingar som andre kanskje ville konkludert med, noko som kan styrke validiteten (Silverman, 2017).

Innanfor det pedagogiske og psykologiske fagfeltet har der vore tradisjon for å drøfte validiteten opp mot tre kjernepunkt: innhaldsvaliditet, kriterievaliditet og omgrepsvaliditet (Kleven & Hjardemaal, 2018). Innhaldsvaliditeten er knytt til om utvalet av spørsmål dekkjer alle dimensjonane av fenomena vi ynskjer å undersøkje. I utarbeiding av intervjuguiden har eg prøvd å ta omsyn til innhaldsvaliditeten ved å sikre ei breidde i spørsmåla som er knytt til autismevennleg miljø, tufta på kunnskapsgrunnlaget. Likevel vil omfanget av denne studien ha avgrensingar som gjer at ein ikkje får belyst alle sider. Kriterievaliditeten ser på korleis målinga samsvarar med annan validert og observert informasjon. Grunna lite tilsvarande forsking på dette, er det krevjande å vurdere kriteriekvaliteten i prosjektet. Omgrepsvaliditet er grad av samsvar mellom omgrepet slik det er definert teoretisk og omgrepet slik ein har lukkast med å operasjonalisere det i forskinga. Sidan «autismevennlege miljø» er eit samansett omgrep, har eg nærma meg omgrepet frå fleire sider, såkalla triangulering. Dette er med på å styrke omgrepsvaliditeten (Kleven & Hjardemaal, 2018) .

3.4.3 Generalisering

I forsking vil det alltid vere interessant å sjå på om våre tolkingar av det vi har studert i ein situasjon er overførbart til andre samanhengar, og dette vert kalla generalisering (Thagaard, 2018, s. 19). Ei analytisk generalisering kan hjelpe oss på vegen, og i drøftingsdelen har eg prøvd å gjere greie for dette gjennom å tolke data og setje dei inn i ein større samanheng. Som forskar med bakgrunn i arbeid med ASF-elevar i folkehøgskulen, kan eg for eigen del slå fast at store delar av funna er overførbare til min eigen jobbsituasjon, men sidan eg har formulert problemstilling og laga spørsmåla, er ikkje det så oppsiktsvekkande. Dersom andre lesarar med kjennskap til fenomena eg har skildra kan overføre tolkingane til liknande situasjonar dei har erfaring med, har eg oppnådd analytisk generalisering (Thagaard, 2018).

3.5 Forskingsetiske vurderingar

Som forskar har eg ansvar for å fylgje forskingsetiske normer gjennom heile prosessen (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 28). Sjølv om mi forsking rettar seg mot lærarar og deira erfaringar, handlar den indirekte om menneske med ASF. Når eg skulle utforme problemstillinga eller skildre ASF-diagnosen og utfordringar knytt til denne, måtte eg difor vere medviten på faren for å skape stigma. Eg har undervegs gjort etiske refleksjonar knytt til språkbruk, og har etter beste evne prøvd å sørge for at eg er med på å løfte denne gruppa fram i respekt og ikkje gjere deira situasjon verre. Til trass for at eg er medviten om dette, er der alltid ein fare for at eg overser deira perspektiv, og eg må difor vere lydhøyr for innvendingar.

Sidan eg skulle gjere opptak av stemmene til intervjupersonane og det vert rekna for personopplysningar, måtte eg melde prosjektet inn til Sikt, personverntenester for forsking, tidlegare NSD (NESH, 2021, s. 18). Som svar fekk eg ei automatisk vurdering (jmf. vedlegg 4) som vert gjeven ved låg personvernulempe knytt til handsaming av personopplysningar. Her vart det understreka at det skal informerast om handsaming av personopplysningar og samtykke. Det gjorde eg i samband med rekrutteringsprosessen, der eg sende ut eit skriv med informasjon om at det var frivillig å delta, at ein når som helst kunne trekke seg, samt informasjon om personvern og korleis personopplysningar vert oppbevart. Då utvalet var klart, henta eg inn skriftleg samtykke til å delta i forsking, der eg også ba om løyve til å handsame opplysningane til forskingsprosjektet var over. Lydopptaket vart gjort via diktafonapp og nettskjema til SIKT for trygg lagring, og vert sletta etter at forskinga er ferdig.

Under transkribering av lydopptaka gav eg intervjupersonane pseudonym heilt frå starten for å unngå at personopplysningane kom på avvegar. For at intervjupersonane skulle kjenne seg trygge på at data vart handsama på ein profesjonell og etisk forsvarleg måte, lagra eg intervjua i One Drive på Høgskulen i Volda. Det var likevel utfordrande å ta vare på konfidensialiteten til intervjupersonane. Folkehøgskulemiljøet er lite og gjennomsiktig, særleg når det kjem til dei tilrettelagte linjene, og eg måtte difor ta bort ein del opplysningar som kunne sporast attende til intervjupersonane eller personar dei omtala i intervjua sine. Døme på dette var kjønn på elevar, om utvalet kom frå frilynte eller kristne skular og namn på linjer. Eg kunne heller ikkje bruke mange av dataopplysningane som handla om bakgrunn, sidan eg då stod i fare for å avsløre intervjupersonane.

KAP. 4 ANALYSE

I arbeidet med analysen jaktar eg på svar på problemstillinga «Kva erfaringar har lærarar i folkehøgskulen med å skape autismevennlege miljø?». Eg innleiar med eit kort kapittel om organisering av dei tilrettelagte linjene for at lesaren skal få bakgrunnskunnskap om konteksten lærarane opererer i. For at datamaterialet ikkje skal verte for omfattande, vel eg å referere desse opplysningane som faktaopplysningar utan sitat. Deretter presenterer eg data knytt til det som er særeige ved folkehøgskulepedagogikken, sidan dette kastar lys over erfaringsgrunnlaget. I hovuddelen av analysen presenterer eg lærarane sine erfaringar, refleksjonar og tankar med å skape autismevennleg miljø og avslutningsvis data knytt til autonomi, meistringstru og kompetanse.

4.1 Organisering av dei fire tilrettelagte linjene

Alle lærarane fortel om ein lengre prosess i samband med inntak av elevar, og det ser ut til at dei fylgjer same prosedyre. Skulane ber om ekstra dokumentasjon i samband med søknaden, der tidlegare tilrettelegging, diagnose og ei kartlegging av eleven sine ressursar og hjelpebehov er sentrale punkt. Det ser ut til å vere stor konsensus i kriteria for å få plass på tilrettelagt linje: Elevane må kunne bu på rom åleine gjennom døgnet og utføre stell som påkledning, dusj og personleg hygiene, eventuelt med noko rettleiing. Lærarane understrekar at dei ikkje har ressursar til personleg assistanse på desse områda, og dersom søkjarar har til dømes har rørsleshemming, må søkjaren vurdere om aktivitetane linja tilbyr vil gje utbyte for eleven med tanke på funksjonsnivå. Etter at søknad er motteken og kriteria for inntak er vurdert, vert elev og foreldre/føresette inviterte til skulen på omvising og intervju. Intervjupersonane trekk alle fram at dette møtet er av stor verdi.

Dei fleste skulane har 6-8 elevplassar årleg på den tilrettelagt linja. Tre av fire antyda at det i snitt er 40-50% elevar i desse klassene som har ASF, medan ein meinte det var 25-50%. Alle linjene er ekstra bemanna, hovudsakleg gjennom midlar frå Nav. Avhengig av størrelsen på klassa, har skulane minimum to-tre lærarar tilsette på linja, der noko av ressursen også går til administrativt arbeid. Tre av fire skular har to eller fleire miljøarbeidarar som går i turnus, anten i heiltidsstilling eller deltidsstilling. Vidare har samtlege skular andreårselevar (stipendiatar) i teamet, men bruken av stipendiatane varierer frå skule til skule. Nokre skular

har to til tre faste stipendiatar knytt til linja, medan resten av stipendiatane har enkelte oppgåver knytt til linja. Andre skular let alle stipendiatane rullere på oppgåver knytt til linja.

Alle elevane på tilrettelagt linje bur på einerom, i motsetnad til dei fleste andre elevane som bur på tomannsrom. Det varierer om elevane bur samla i ein korridor i internatet, eller om dei er spreidde rundt om i internatet.

Tilhøvet mellom fellesfag og linjefag ser ut til vere fordelt med om lag halvparten linjefag og halvparten fellesfag gjennom veka på alle fire skulane. Elevane deltek på valfag og laurdagsseminar stort sett på lik linje med dei andre elevane. Det varierer frå skule til skule om elevane er med på andre fellesfag og fellesturar, og som vi skal sjå seinare i analysen, argumenterer dei ulikt for dette.

Når det gjeld eksterne samarbeidspartnerar, viser intervjupersonane til ulike instansar dei samarbeider med gjennom skuleåret utifrå elevbehova. Pårørande, vaksenhabiliteringa, spesialisthelsetenesta (psykolog og psykiatrisk sjukepleiar, akuttpsykiatrisk team), fysioterapeut, vidaregåande skular, kommunale instansar, heimesjukepleie og NAV er døme på samarbeidsinstansar som vert trekt fram. Samarbeidspartnerar har også blitt nytta for å evaluere det tilrettelagte tilbodet for ASF-elevar i folkehøgskulen.

4.2 Den særeigne folkehøgskulepedagogikken

I det fylgjande vil eg ta føre meg data som er knytt til det særeigne ved folkehøgskulen. Det vil handle om data som tek føre seg folkehøgskulepedagogikken, lærarrolla, internatet som læringsarena og jamaldringane si rolle.

4.2.1 Stor pedagogisk og verdimessig fridom

Det at skuleslaget har stor pedagogisk fridom og har ein utvida læringsarena som strekkjer seg over heile døgnet vert i hovudsak trekt fram som noko positivt av lærarane:

> Det som eg trur er mest spennande med folkehøgskule og måten vi kan få jobbe på, er jo dette at vi har all verdens moglegheiter til å tilrettelegge, for vi har ikkje rammeplan og desse rammene som vanleg skule har (…)Vi mogleggjer ADL-opplæringa med dei rammene som vi har på folkehøgskule, der vi er så tett på og der vi kan fylgje eleven i *alt* i *alle* situasjonar med ei trygg vaksengruppe som er tett på. Og ja, det mogleggjer

> *så* mykje læring (…) Dei må ikkje tilpasse seg oss og vår tid, vi er der når dei treng det. Det er ein veldig spennande og kjekk måte å jobbe på (Marit).

Samstundes er lærarane tydelege på at den store fridomen ein har på skulen, kan gjere det vanskeleg for ungdomar med større hjelpebehov å få plass på folkehøgskule. Andreas utdjuper dette: «Vi har ikke kapasitet til å være personlige assistenter for elevene, så de må være selvhjulpne i forhold til hygiene og slike ting. Vi gir veiledning og støtte, men ikke personlig assistanse». Ein annan lærar løftar fram at dei frie rammene på folkehøgskulen kan skape vanskar for dei som treng tryggare rammer:

> Og så gjer vi jo individuelle vurderingar, men det krev litt å skulle leve så fritt som ein gjer på folkehøgskule. Vi må kunne vere sikre på at vi kan ha trygge nok rammer sånn at dei skal ha det bra (Marit).

Den pedagogiske fridomen gjer at lærarane kan bruke styrkane og særinteressene til ASF-elevane på ein positiv måte i undervisning:

> Hyperfokuset (særinteressa), som kan bli sett på som ei svakheit fordi eleven pratar om det to timar i strekk, ingen stoppar han og han plagar livet av alle rundt seg…*kan* kanaliserast til å brukast på ein god måte. Dersom ein har lyst til å spele pianokonsert, så kan ein få lov til å spele pianokonsert, for vi har ikkje karakterar og sånt å forhalde oss til slik som i vidaregåande (Helene).

Dei mange praktiske valfaga er mellom anna ein arena der styrkane kan kome fram, noko Helene understrekar: « Nokon av våre elevar kan jo skikkelig skinne i idrett eller synging eller vere heilt i toppen av gamet i enkelte valfag, og det synest medelevane er så kjekt å oppleve.»

Men fleksibiliteten byr også på utfordringar, særleg dersom avtalar vert endra:

> I folkehøgskulen er vi veldig fleksible. Viss det er fint ver, så seier vi: Ja skitt, då fer vi på fjellet i dag! Og for nokon som får timeplanen sin ein fast kveld i veka, skriv den ned i boka si: dette skal eg gjere, då skal eg vaske klede, då skal eg klare å dusje, då skal eg ha på meg dei kleda…prøvar å lage eit system for det som er veldig kaos i hovudet, og så skal vi plutseleg fare på fjelltur fordi…Men du har jo dusja om morgonen og du har jo ikkje vaska turbuksa di og du…Ahhhhh! (Helene).

Det at skuleslaget kan velje eigen profil og verdigrunnlag vert løfta fram som ein styrke, og ein av lærarane som arbeider på ein folkehøgskule med kristent verdigrunnlag, skildrar det på denne måten:

> Internatskule er ein skule der ein får fylgje heile mennesket, og på kristne internatskular får ein lov til å kome med trua si som ofte er ein del av livet, og får lov til å vere open om det, så det er veldig gjevande for meg (Helene).

Helene trur også at dette kan vere ein stor verdi for enkelte av ASF-elevane med kristent livssyn:

> Det har jo noko å seie for meg at vi har fått lov til å be for autisten vår nokre gongar. Og på telefonen sin så har eleven eit Jeremiavers «Han skal gi dere fredstanker og ikke ulykkestanker, Han skal gi dere fremtid og håp» (…) At vi får lov til å kome med heile oss og møte heile eleven på ein måte. Og eg trur eleven opplever det som veldig positivt, at det ikkje er noko å skjule, vi er opne bøker, og det er litt viktig (Helene).

4.2.2 Utvida læringsarena

Det tette levefellesskapet er noko intervjupersonane stadig kjem attende til og som er eit særpreg for folkehøgskulen og liknande internatskular. Lærarane skildrar varierte og allsidige aktivitetar både i undervisning og på ettermiddag- og kveldstid: Fotball, gymsal- og styrkeromsaktivitetar, kino og film, friluftslivsaktivitetar, gåturar, spel, formingsaktivitetar, kor, temasamlingar, utkledning og ritual som bursdagsfeiringar og juleavslutning. Marit løftar fram dette som ei viktig målsetjing: «Vi har fokus på å introdusere dei for eit breitt spekter av ulike aktivitetar. Det er mitt mål med året. Dei skal prøve ut *masse* forskjellig.»

I dei uformelle aktivitetane på fritida er der mindre lærartettleik, og stipendiatar og medelevar er viktige bidragsytarar. Dette kan i nokre tilfelle gjere at elevane opplever personleg vekst:

> Ja, for jeg tenker det fungerer jo best når vi pedagogene og lærerne ikke er der på en måte. Og jeg får høre etterpå at det var jo så fint å se eleven danse med de andre elevene. Jeg bare: Hæ??? Gjorde eleven det? Mens med meg så er eleven kanskje litt mer sånn dempa da, ikke sant? Eleven kan slå seg løs med de andre elevene, så det er litt sånn at når foreldrene og de voksne ikke er der så kan det virkelig løsne (…) De andre elevene har inkludert elevene i klassen vår *veldig.* Fått dem opp på scenen og trukket frem noen spesialiteter som de har (Ida).

Som eit ledd i eit variert læringstilbod, er overnattingsturar og reiseverksemd noko som er med på å forsterke det tette læringsfellesskapet på skulane, og Andreas fortel at dette er viktig: «De trenger mange døgn tett på, og det får vi best på reisedøgnene, så vi prioriterer det».

Livet på internatet vert skildra som ein viktig del av læringsarenaen, og her står likeverdet i fokus:

> Og så fellesskapet då sjølvsagt, følelsen av å bli inkludert og delta på lik linje, for det er ikkje sånn at når mine elevar skal vaske rom, så er det berre dei som skal vaske rom, alle hundre skal vaske rom, sant? Så det gjer det litt lettare (…) Å bli stilt krav til, og så oppleve at det same kravet blir stilt til alle dei andre, det er ikkje sånn at du skal gjere dette her fordi du er spesiell, så det er liksom den gruppedynamikken da, den gjer noko med evner og moglegheiter opplever vi (Marit).

I valfag og gruppearbeid kan også denne likeverdstanken gjere seg gjeldande:

> Skal det være et gruppearbeid her på skolen, så er det en selvfølge at elevene er integrert i grupper på lik linje med alle andre, at de ikke plasseres i en egen gruppe (…) Og velger de kajakk som valgfag, ja så padler de kajakk de også som alle andre. De velger klatring som valgfag og får topptaukort og sertifikat på lik linje med de andre. Og det opplever vi hele veien, så det er veldig viktig med disse faga hvor de er helt og fullt integrert, for da er de helt og fullt med (…) Så vi legger til rette hele tida utifra de behova de har, med måsetting at de skal delta mest mulig likt (Andreas).

4.2.3 Danning i tett fellesskap

Lærarane fortel at dei som jobbar i dei tilrettelagte teama lettare vert kjent med kvar enkelt fordi dei brukar mykje tid ilag. Ein lærar løftar fram tidsperspektivet og potensialet som ligg der når ungdomar får vere tett ilag eit skuleår:

> Vi har jo 9 måneder å gjøre det på. Altså, man kan bruke tida, lene seg tilbake og si: Ok, la oss se hva som skjer når den personen lever og bor sammen med så mange ungdommer et år. Akkurat i år har det vært helt magisk, for det har løsna *så* mye den siste måneden (Ida).

Det vert samstundes peika på at lærarar og stipendiatar i si rolle må vere observante på at dei kan stå i vegen for danning. Medelevar kan tilføre mykje god læring, og av og til kan det vere fornuftig å trå til side for at elevane skal blomstre. Men ein lærar set ord på utfordringa som

fylgjer når ein brukar medelevane som hjelparar, samstundes som ho reflekterer over at det kanskje nettopp er dette som er danning:

> Og det er klart, vi kan jo ikke bare lene oss tilbake og cashe inn pengene og så skal elevene gjøre jobben, men det å gi den veiledningen til elevene er jo opplæring. Altså, hva er det vi skal lære på folkehøyskole da? Det er jo å bli «gagns menneske» i livet, ikke sant? Det er jo livsmestring, at de skal kunne hjelpe andre. De skal kanskje ha egne barn, så det er jo å bli voksen, ta ansvar. Å ta ansvar for medelever er også å ta ansvar for hele fellesskapet sånn at alle er med (Ida).

4.2.4 Læraren som rettleiar

Når intervjupersonane snakkar om si eiga lærarrolle, er det påfallande sterk vektlegging av læraren som rettleiar, både for ASF-elevar, medelevane til desse elevane, stipendiatane og kollegane rundt. Ein del av rettleiinga vert gjeve i samband med dei faste rettleiingstimane, men gjennom heile døgnet ser det ut til å vere eit stort behov for å gje støtte ASF-elevane med samtalar og rettleiing. Helene fortel: «Med nokre elevar har vi hatt daglege samtalar morgon og kveld om kva som skal skje i dag og på kvelden: Kva skjedde i dag? Korleis kunne vi ha gjort det annleis?»

Rettleiingsemne som vert nemnd er praktisk ADL-rådgjeving med vaskerutinar eller utstyrshandtering, nettbruk, gut/jente-problematikk, konfliktar eller misforståingar som oppstår i kommunikasjon, sjølvregulering, kjensleregulering, planlegging, valsituasjonar, mat og helse, personleg hygiene.

Medelevar på andre linjer treng også rettleiing frå lærarane på den tilrettelagte linja, og Ida fortel at dei tek kontakt for å få meir informasjon slik at dei kan forstå ASF-elevane betre, eller for å få hjelp om noko er krevjande: « Hvis eleven ikke vil være med eller hvis det er vanskeligheter, så kommer de jo til oss og spør». Konfliktsituasjonar eller utfordringar knytt til situasjonar på internatet er ein gjengangar. Marit fortel at ho då oppmodar medelevane til å vere direkte i samhandlinga og forklare ASF-elevane på ein forståeleg måte kvifor dei vert slitne og at dei treng tid for seg sjølv. Helene trur at aksept for ASF-elevane er eit nøkkelord:

> Aksept for at dei kjem til å seie ting som kjem litt feil ut. Aksept for å ikkje ha kontroll på alt, at ting kan bli litt vanskeleg og at dei er nøydde til å gå frå situasjonen (…) Dei klarer ikkje å styre seg sjølv. Dei har ein oppførsel som *er* krevjande. Og eg ser at dei gongane eg har snakka med medelevane rundt, så har det ført til så mykje meir aksept

> og forståing, og dei har blitt inkludert på ein heilt annan måte. Ein får på ein måte symptomlindring for den som har autisme og ikkje klarer å regulere dette her (Helene).

Stipendiatane er rekna som tilsette, må skrive under teieplikt og får mykje av den same informasjonen som andre tilsette om ASF-elevane, men sidan dei er viktige bindeledd, treng dei ekstra opplæring om ASF-elevane og tilretteleggingsbehova deira. Lærarane på linja er også sentrale i dette arbeidet. I tillegg er der tilsette i kollegiet som treng rettleiing for at arbeidet med ASF-elevane skal gli betre. Andreas fortel at lærarar på andre linjer ikkje får høve til å bruke like mykje tid med ASF-elevane, og det er ikkje uvanleg at dei treng rettleiing: «Vi har også mange andre lærere som har mye erfaring, men de er jo ikke så tett på, så selv om de er erfarne lærere, så kan de av og til ha behov for veiledning.».

Ein lærar fortel at ho tek på seg denne rettleiingsrolla til trass for at ho opplever at det ikkje er hennar jobb:

> Eg gjer det til ein del av min jobb. Det er jo ikkje ein del av min jobb, men eg opplever at veldig få har forståing av kva autismespekterforstyrring eigentleg går i. Dei ser på dei som frekke og late, at dei ikkje vil møte opp, at det er eigne reglar for dei (Helene).

Når det gjeld arbeidet som lærar på tilrettelagt linje i folkehøgskulen, skin det gjennom eit stort engasjement hos intervjupersonane, og alle skildrar jobben som spanande og meiningsfull. Det kjem likevel fram at arbeidet er krevjande, med få pausar gjennom året:

> Eg elskar elevane mine! Men eg blir innimellom ekstremt frustrert og lei og irritert. Altså, vi står i ein ganske tung jobb. Vi skal tole mykje, vi skal tole masse avvising…ikkje det at det handlar om oss, men du skal likevel tole å stå i det. Det handlar jo om at det er eitt eller anna som er utfordrande og vanskeleg for dei. Men åååh, eg synest det er så kjekt! Ja, det trur eg kanskje er ein suksessfaktor, at vi som står i den jobben her *verkelig* brenn for det og trivest med det, for den er ganske tung, du er veldig på, det er få pausar, men det er så masse latter og det er så masse tull og det er så masse fjas og dei har så god humor, og dei toler masse tull og fjas fordi vi blir så trygge på dei (Marit).

> Det er intenst, og det merker vi når de har reist. Jeg snakker litt med de andre lærerne og miljøarbeiderne, og det går fjorten dager hvor de nesten er i litt sånn vakum før de begynner å kunne senke skuldrene fordi man er på en måte aktivert hele tiden så lenge elevene er på skolen. Men jeg tror ikke vi kunne ha oppnådd det samme hvis det ikke var sånn, så det må jo være sånn (Andreas).

Andreas fortel også at dei har blitt trygga av eksterne aktørar på jobben dei gjer:

> Vi var usikre de første åra på om arbeidet vårt ga resultater og om det var riktig målgruppe å ta inn disse ungdommene, for diagnosen står jo uansett fast og man kan ofte oppleve at de ikke har noe særlig utvikling. Så vi ba om veiledning fra spesialistene på habiliteringstjenesten på dette, og fikk veldig klar og tydelig veiledning på at det var riktig målgruppe, at det var et viktig år for elevene og at de hadde stor utvikling (Andreas).

4.3 Lærarkompetanse og erfaringar med å skape autismevennlege miljø

I dette delkapittelet har eg samla data som handlar om autismekompetanse hos lærarane og deira subjektive opplevingar knytt til det å skape eit autismevennleg miljø. Data er organisert etter hovudemne som i kunnskapsgrunnlaget vert trekt fram som sentrale i dette arbeidet.

4.3.1 Stab og omsorgspersonar med spesifikk autismekompetanse

Sett i høve til kunnskapsgrunnlaget, ser det ut til at intervjupersonane har ei relativt reflektert forståing i sitt arbeid med elevar som har ASF-diagnose. Samtlege understrekar det store spekteret i samband med diagnosen ASF, og legg stor vekt på å bli kjent med den enkelte elev. Når lærarane skildrar ASF-elevane, ser dei ut til å vere særleg opptekne av ASF-kjenneteikn som viser seg i sosial samhandling, slik som vanskar med sjølvregulering og sjølvinnsikt og kommunikasjonsvanskar. Vanskar knytt til kognitiv fleksibilitet vert også nemnd, og stadig oppstår situasjonar der ASF-eleven låser seg:

> Så er det dette med hvis det låser seg då, kva skal ein gjere då? Det er sånn vi finn ganske fort utav, kva det er den eleven treng, om eleven treng litt tid, eller berre treng at vi er der eller treng at vi skiftar fokus. Det er desse klassiske kva, kvar, kvifor, kven, korleis, kor lenge, kva etterpå…at ein har fokus på det (Marit).

Dei kognitive vanskane kan gjere at ASF-elevane har vanskar med å sjå seg sjølv utanfrå slik at dei har utfordringar knytt til å akseptere si eiga diagnose og hjelpebehov. Helene seier det slik: «Personar med autisme ser ut som alle andre og har ofte stort hjelpebehov, men klarer ikkje å innrømme det for seg sjølv». Ho tek til orde for at ein av og til møter deira behov ved å vere stille saman med dei, men peikar på at det kan vere utfordrande for mennesketypar som arbeider i folkehøgskulen: «Ofte treng dei berre at vi sit der og er stille litt. Og

folkehøgskulen tiltrekk seg ikkje så mange av den sorten kanskje…den tiltrekk seg mange sånne boblande menneske…».

Lærarane sine erfaringar tyder på at dei er observante på at ASF-elevane kan ha vanskar med kognetive prosessar, og dei hjelper elevane ved å lage planar og støtte dei med struktur i kvardagen. Alle skulane praktiserer teammøter og fagmøter regelmessig for å dele kompetanse og oppdatere seg på elevane og deira behov. Enkelte skriv rapport som vert vidareformidla til dei neste som kjem på vakt. Det vert også vist til kurs og fagsamlingar om ASF som tilsette deltek på med jamne mellomrom, både i regi av folkehøgskulane sine fagforeiningar og eksterne aktørar. Der er likevel utsegn hos enkeltlærarar som tyder på at kunnskapsstøtta kunne ha vore betre:

> Så vi spring frå brann til brann, og det er veldig lite opplæring. Vi rekrutterer jo elevar frå heile landet, og kvart år er det ei ny diagnose eg aldri har høyrt om før (…) Sjeldne diagnosar, alt mogleg forskjellig, så kvart år prøver vi oss på noko nytt (…) Eg opplever at då eg kom hit så var der ingen med spesifikk kompetanse om autisme, og at min kompetanse kjem frå at eg har personleg erfaring med ein autist. Men eg synest jo ikkje at det er godt nok. Altså, eg har aldri hatt noko opplæring om dette gjennom lærarutdanninga mi eller noko sånt, og det er alltid litt skummelt å bruke erfaringa frå *ein* person, særleg med ASF. Har du møtt éin, så har du møtt éin, ikkje sant? (Helene).

I tillegg til den spesifikke autismekompetansen, vert personale med erfaring trekt fram som ein stor ressurs i arbeidet med ASF-elevar:

> I det arbeidet her er det veldig verdifullt med erfaring, for der de mer uerfarne miljøarbeiderne og assistentene opplever vansker, der kan jeg eller de erfarne lærerne gå inn og så er det ikke noe vanskelig. Altså, jeg føler absolutt at en av suksessfaktorene hos oss er at vi har et veldig rutinert personale (Andreas).

Skulane har sett i system at dei som er tilsette får naudsyn informasjon om elevane på den tilrettelagte linja før skulestart, og elevsaker vert også diskutert i lærarstaben undervegs i året. Likevel kjem det fram at andre lærarar og tilsette som ikkje er like tett på som linjelærarane, kan ha utfordringar i samhandling med ASF-elevane. Tidsfaktoren, samt det å setje realistiske krav til elevane, er moment som vert trekt fram:

> Vi jobbar med å unngå at andre tilsette set grenser og krav som eleven ikkje er forberedt på, og det klarer vi fordi vi er så tett på, men når vi er saman med ei anna klasse og ein annan lærar for eksempel, då kan vi merke at det kan skje sånne kræsjar.

> Og det er jo ikkje farleg, då kan vi lære av det også, men vi er kjempeopptatt av å ta vekk flest mogleg av desse stressfaktorane (Marit).

> Tidsfaktoren er jo en utfordring fordi det tar jo litt tid å bli nok kjent med hver enkelt, og de som jobber i teamet kommer fort inn i det fordi de er så tett på. En av hovudutfordringene er jo da at de ulike faglærerene ikke kjenner elevene så godt, og da kan det fort være at skoleassistenten får mer ansvar for å tilrettelegge undervisninga enn den burde (Andreas).

Dei andre jamaldringane som er elevar og går på andre linjer, har ikkje tilgang til den same informasjonen om ASF-elevane som dei tilsette grunna teieplikta, og dette vert trekt fram som eit dilemma. Ida forklarar medelevane at tilsette er i skvis mellom personvern og andre sitt behov for informasjon, men ho utfordrar dei ved å peike på likeverd: « Det ville ikke vært naturlig for meg å si noe om noen av dere andre på andre linjer til hele skolen, ikke sant? Utfordringer en har eller diagnoser eller…det kan vi jo ikke gjøre». Ho oppfordrar dei så til å snakke med elevane i den tilrettelagte klassen sjølv slik at dei kan fortelje det dei ynskjer om seg sjølv. For å nå ut til dei andre elevane slik at dei får meir kompetanse om elevar med ASF, legg ein på nokre skular opp til at elevane i den tilrettelagte klassa lagar presentasjonar av seg sjølve i form av filmar, intervju og liknande. På andre skular har dei valt å ha ein meir generell informasjon om den tilrettelagte klassen fyrste veka på skulen.

4.3.2 Struktur og planar

Struktur, føreseielegheit og planar i kvardagen er ord som er vigsla stor merksemd i datamaterialet. Dei tilrettelagte klassene får eigen vekeplan utdelt ved starten av veka, og dersom enkeltelevar har behov for ein individuell plan i tillegg, er dette noko som vert tilbode på fleire av skulane. Til trass for ein skulekvardag som vert karakterisert som fleksibel, med mykje folk og delvis kaos, trekkjer intervjupersonane fram at til dømes vekeplanar, daglege møter der planar for dagen vert gjennomgått og ritual som morgonsamling og faste måltid er med på å skape struktur i kvardagen på skulen.

> Altså, i utgangspunktet så er jo folkehøyskolen lite autismevennlig fordi det er veldig mye mennesker på små flater og veldig høyt aktivitetsnivå og veldig mye spontanitet, så vi var veldig usikre i starten da vi tok inn noen med ASF hvordan dette ville fungere. Så har vi erfart at ved å lage så tydelige rammer som det lar seg gjøre i dette miljøet her, så fungerer det likevel godt (Andreas).

Også i undervisninga er struktur og repetisjon eit verkemiddel:

> Hvis vi for eksempel har friluftlivsundervisning på sjøen, starter vi med å øve på bekledning til hva slags klær til hva slags vær, slik at de gradvis øver inn rutiner før vi jobber med de andre faglige tinga. Så i en litt kaotisk eller vanskelig setting som skolen er, så opplever vi at alle finner seg til rette ved hjelp av struktur og forutsigbarhet ved at ting gjentas (Andreas)
>
> Vaskelister. Kva skal eg gjere først og kva skal eg gjere sist? Det står på ei liste og så kan du krysse av undervegs. Og så har vi ein grunn for at den lista er sånn, og så får dei opplæring i det (Marit).

Saman med faste planar og repetisjon, er der også tydelege innslag av modellæring i ADL-undervisninga, og der er døme på at ein arbeider innanfor den nære utviklingssona:

> Vi jobber oss gjennom den skriftlige instruksen sammen i starten, og til å begynne med gjør vi dette sammen, og så gradvis gjør de det mer og mer selvstendig, men det er nøyaktig samme måte fra første til siste gang de gjennomfører en romvask (Andreas).

Som eit ledd i struktureringstiltaka, er dette med overgangar nemnd. Lærarane brukar mykje tid og ressursar på å førebu elevane før skulestart ved å invitere dei til skulen og ha samtalar og omvising med dei, men Helene set ord på at det å flytte heimanfrå likevel kan vere ein tøff overgang for mange: «Og så kjem dei hit. Ny plass å sove, ny seng, nytt rom, nye lærarar, ny mat, nye tider, nye innetider…*alt* er nytt på ein gong. Så eg opplever at den første tida kan vere spesielt krevjande.»

Overgangar gjennom dagen er også i fokus. Marit fortel: «For med ein gong dei skal flytte seg til eit anna punkt, så er det ein overgang som den enkelte brukar masse energi på. Så færrast mogleg overgangar.».

Til trass for eit stort fokus på struktur og planar, er der også utfordringar med ein fleksibel skulekvardag der det stadig skjer endringar, noko Helene set ord på: «Det at vi er så fleksible opplever eg som problematisk for personar med autisme, at vi alltid skal finne på noko nytt, og at kvar veke kan vere forskjellig.» Marit fortel om ein planlagt tur som måtte endrast på grunn av dårleg ver. Ho passa då på å finne den eleven som ho visste det var ekstra utfordrande for, varsla avviket, forklarte kvifor det vart slik og spurte så kva eleven tenkte om det og korleis dei skulle løyse det.

4.3.3 Spesifikk individuell tilrettelegging

Noko som gjennomsyrar datamaterialet, er at lærarane stadig kjem attende til at elevane er ulike og dermed har behov for individuell tilrettelegging. Nokre elevar får individuell plan i tillegg til vekeplanen, og det vert vist til at enkeltelevar kan få visuelle planar med bilete i tillegg til tekst ved behov. I tillegg gjennomfører alle skulane faste, individuelle rettleiingstimar gjennom heile skuleåret som ein del av undervisningstilbodet på linja:

> Alle er jo på, men vi har ein veiledar i tillegg, og på vekeplanen på faste tidspunkt så har dei veiledning der dei har ulike punkt som dei skal gå gjennom, alt ifrå korleis ta vare på skoa dine til gjerne sosialt fellesskap, kven du skal ha kontakt med, kva er normal mengde meldingar å sende,…Skal du sende 20 viss du ikkje får svar, alle desse tinga der (Marit)

Det kjem fram at kva som vert sett på som viktig kan endre seg gjennom skuleåret, og lærarar og elevar kan ha ulike perspektiv:

> I starten har vi eit fokus, på slutten eit anna type fokus, så det å møte eleven der eleven er, det som er viktig for dei eller ting *vi* meiner er viktig for dei. Og det er jo av og til samanfallande og av og til er det ein kræsj, og då må vi jobbe med det, for det er jo vår plikt å gje dei det dei skal få i løpet av eit sånt år. Det er jo ikkje berre eit koseår der dei skal få gjere akkurat som dei vil (Marit).

Helene trekk fram ein positiv effekt av den individuell tilrettelegginga: « Så du kan gjere tilrettelegging og treffe folk med ulike diagnoser som vi har, så du tilrettelegg ikkje nødvendigvis berre for autisme, men det kjem alle til gode.»

Eit fenomen som ofte vert nemnd, er individuelle avtalar. Det vert understreka at desse avtalane må gjerast med samtykke frå elevane sjølve, sidan folkehøgskulen ikkje kan bruke tvang. Av og til vert også heimen involvert i desse avtalane. Avtalane er ofte knytta til utfordringar med sjølvregulering, som t.d søvn, pengebruk, nettbruk eller kosthald.

Det vert også gjeve døme på at det vert gjort faglege individuelle tilpassingar, til dømes ved at enkeltelevar som kan ha utbyte av det, kan få delta i fellesfag til trass for at resten av klassen ikkje deltek:

> Noen ganger har elever med ASF vært med på de fellesfaga som har et litt mer samfunnsfaglig tema, som den tilrettelagte klassen vanligvis ikke er med på. Noen ganger kan de som har ASF ha godt utbytte av det. De har interesse for det, og det er et

> samtale- og diskusjonsfag, så da blir de også veldig godt kjent med de andre. Og det er opplevd som utelukkende positivt (Andreas).

I nokre tilfelle legg også skulane til rette for at enkeltelevar kan gå i andre klasser, anten på utvalde opplegg eller på permanent basis med oppfølgjing. Dei kjem med fleire døme på at dette kan vere positivt for ASF-elevane, men Helene set ord på utfordringar knytt til eit sånt klassebyte: «Men så sit eg med kollegaen min og ho seier: «Eg skjønar det ikkje! Det går heilt fint med den tilrettelagte klassen, men den eine eleven som får tilrettelagt i vanleg klasse har mest hjelpebehov av alle saman!».

Lærarane freistar å ta omsyn til den enkelte elev sin kapasitet, og det å få omstillingstid og ikkje haste for fort fram i opplæringa vert vektlagt:

> Å observere, og så deltek dei på eit eller anna tidspunkt når dei føler seg klar. Dersom vi pushar og krev kan det vere at dei ramlar heilt ut, for dei går litt i lås. Det er ei gruppe som ein kanskje lett kan stille for store krav til, og då ramlar dei ut, eller så stiller vi altfor lave krav, og då får dei jo ikkje utvikla seg. Og den balansen der, den finn vi jo ut av fordi vi er så tett på (…) Ja, vere på vakt for stress, sørge for eit alternativt opplegg innimellom, det er ikkje nødvendigvis ein negativ ting. Det er ikkje sånn at alle skal gjere alt samtidig saman heile tida. Av og til så må ein ha litt tilpassa mengde (Marit).

Behovet for pause vert også omtalt, og det vert gjeve døme på at å ta seg pause med godt samvit er ein viktig del av opplæringa:

> Pausar for eksempel er viktig i forhold til desse her (…) Det skal ikkje vere slik at dei føler at «no må eg snike meg unna eller no må eg gøyme meg bort for eg kjenner at eg ikkje orkar meir…». Dei skal vere trygge på at det skal vere meistring: «Eg klarte å ta den pausen!» i staden for at dei skal kjenne på at «eg klarte ikkje meir, eg måtte gå ut…» (Marit).

Intervjupersonane skildrar ein skulekvardag der mykje skjer og der det er høgt tempo. Ein lærar fortel om følgjefeila som kan oppstå dersom ein ikkje tek omsyn til at ASF-elevar kan ha redusert kapasitet i kvardagen:

> Og det eg ser ofte i folkehøgskulen, det er at det blir sånne følgjefeil. Så ein elev kan vere med på ein lang dagstur ein dag som kan gå fint, men når eleven kjem heim om kvelden er han kjempesliten. Masse sosialt, og fysisk utsliten etter å ha gått langt. Klarer ikkje å pakke ut av sekken sin. Klarer ikkje å vere sosial, berre ligg på rommet

> og er heilt utslått. Ergo så klarer eleven ikkje å pakke til linjetur neste dag når klassen skal på sin første overnattingstur. Så når eg kjem på jobb om morgonen så har han ikkje fått pakka ut og ikkje fått vaska turtøyet sitt som er skittent og gjørmete. Han kunne ha gått med det, men det er skittent. Og eleven veit i hovudet sitt at no skal han pakke, så gå ned og ete frukost, så møte folk og så finne sykkelen sin, og så skal den festast også, og så er det tidspunkt å forhalde seg til, og så…det går ikkje! Eleven blir ikkje med på linjetur (Helene).

Det vert peika på at det å ligge i forkant som lærar, er sentralt.

4.3.4 Auke og sikre sosial deltaking

Skulane brukar mykje ressursar på å auke og sikre sosial deltaking, og Andreas grunngjev det slik:

> De skal lære seg å kunne, i så stor grad som de kan utvikle det, samhandle med andre slik at de skal kunne stå i en jobb og delta i et fellesskap, for det vil jo livet kreve av de, at de ikke blir unødvendig isolert fordi de ikke har fått den treninga (Andreas).

Der er mange forteljingar om elevar som vert inkluderte i miljøet, og alle intervjupersonane snakkar om skulen sin som ein inkluderande skule:

> Vi blir veldig fort tatt for den vi er og innlemma i fellesskapet (…) Vi har lyktes godt med integrering. De andre elevene på skolen opplever at hos oss så har vi en normalisert hverdag hvor det ikke handler så mye om å integrere den enkelte eleven, men det handler om at det er normalt fra dag én, at de er en del av både det sosiale miljøet og undervisninga (Andreas)

Lærarane karakteriserer to typer ASF-elevgrupper: Ei gruppe som er svært sosialt søkjande og som ofte kan bli intense i den store elevgruppa, og ei gruppe som trekkjer seg fort frå det sosiale og kan verke mindre motivert for sosial samhandling:

> Nokon tek jo luven frå dei andre fordi dei er så intense, mens andre seier aldri hei, og då kan man jobbe med det på det nivået eleven er (…) Ingen av dei får det jo til veldig bra og treng masse veiledning, og det er jo enormt med rom på folkehøgskule for å få testa ut mykje av det her (Marit).

Andreas poengterer at læringsevner og i kva grad autismespekterforstyrringa er et hinder for sosial samhandling ikkje heng saman: «Det kan godt være den flinkeste eleven som sliter mest, så derfor er dette med å bli kjent med hver enkelt vesentlig.»

Lærarane jobbar med ulike sosiale målsetjingar og trekkjer fram det å vere tett på som ein styrke for dette arbeidet:

> Vi jobbar med sosiale mål. Vi er så tett på at vi kan vere váre på når eleven har eit aukande frustrasjonsnivå, og at vi då kan skjerme, vi kan avlede, vi kan motivere, vi kan halde kjeft…Vi veit på ein måte kva det er denne eleven treng for å kome dithen at han klarer å delta igjen. Og det er fordi vi er så tett på og vi blir så innmari godt kjent med dei (Marit)

I starten på skuleåret kan mange medelevar vere tilbakehaldne og usikre på korleis dei skal samhandle med ASF-elevane, men lærarane uttrykkjer at det går seg vanlegvis fort til. Ein av skulane praktiserer at medelevar kan melde seg for støttekontaktfunksjonar for å styrke samhandling med elevar som treng tilrettelegging. Ikkje alle medelevar er like interessert i å vere hjelparar i undervisning under aktivitet, og Ida set ord på dette: «Det er mange elever som har nok med seg selv av de andre elevene også. De har ikke overskudd til å hjelpe noen andre, for de har kanskje aldri gjort denne aktiviteten selv.»

Stort sett skildrar lærarane positive tilbakemeldingar frå andre medelevar, men der er også utfordringar knytt til å ha ei tilrettelagt klasse i skulemiljøet:

> Eg opplever ei enorm rausheit. Ja. Og inkludering. Men så blir det av og til vanskeleg også. Nokon blir kanskje forelska i ein eller annan, eller har veldig lyst til å vere saman med nokon heile tida og bombarderer med meldingar eller dukkar plutseleg opp på rommet, så vi jobbar mykje med sånn grensesetjing, kva er ok, kva er ikkje ok, og…ja.. Det er mange utfordringar, men eg opplever ein veldig rausheit (Marit)

Helene fortel at det er vanskeleg at elevar med autisme knyter seg veldig til dei vaksne i miljøet fordi dei er rolegare, meir føreseielege og dei er på jobb. Ho meiner at ASF-elevar kan ha større utfordringar med å henge med i samtaleemne som jamaldringar er opptekne av, slik som sminking, festing og drikking, sosialt spel med kjærestar, vener og konkurranse. Dette karaktiserer ho for eit uoversikteleg felt for dei med ASF, og at det difor kan vere krevjande med jamaldringar.

Eit tiltak som mange skular nyttar for å fremje inkludering, er faglege opplegg der den tilrettelagte linja er saman med andre klasser. I desse opplegga tek ein grep for å sørge for at alle elevane vert inkluderte, også dei som er meir forsiktige av seg:

> Då er vi ilag med den linja og skal surfe eller vi skal prøve oss i klatreveggen eller vi skal på ein måte få ein smakebit av det dei gjer. Og det gjev eit mykje tryggare rom for å bli kjent, og så brukar vi å anbefale den klassa som då skal vere med oss at dei fordelar litt ansvar, for nokon av mine elevar tek mykje plass og andre vert nesten usynleg, og då er det fort gjort at dei som tek mykje plass får masse oppmerksomheit. Så då har vi erfart at dersom dei fordelar mine elevar litt seg imellom, så sikrar ein at alle blir sett (Marit).

Ei anna utfordring som vert sett ord på, er at lærarar og stipendiatar kan stå i vegen for samhandling mellom ASF-elevane og medelevane og dermed hindre utvikling. Ida vel då å trekkje seg attende og heller rettleie medelevane slik at dei kan vere hjelparar:

> De andre medelevene trår til hvis det det ikke er en annen ansvarsperson der som en stipp eller en lærer (…) Jeg tror det er en nøkkel, at de vil være sammen med jevnaldrende, de ungdommene, og lære sammen med dem og mestre det samme, og da får de hjelp (Ida).

Ida fortel at ho som ny lærar på tilrettelagt linje reflekterte over det å samle dei ulike elevane i ei klasse var til hinder for utvikling. Ho konkluderer med at dei har positive erfaringar:

> Og jeg tenkte da jeg begynte å jobbe med den linja: Hvorfor har vi en sånn linje? Å sette sammen alle som har spesielle behov eller diagnoser og så forvente at de skal trives sammen, er *det* naturlig? (…) Men jeg opplever at på tross av at det kanskje er litt rart å skulle plassere sammen mange folk med diagnoser og behov i en gruppe og tro at det skal gå bra, så har vi jo faktisk erfaring med at det går veldig bra. De bor sammen på internatet og de får veldig ofte godt miljø der (…) De får veldig fort omsorg for hverandre også, og de søker jo hverandre (Ida).

Ho fortel også om ei episode om ekskludering, som endra hennar syn på korleis ho no tilrettelegg for klassen når dei er på tur med andre:

> Det var en fellestur hvor klassen min skulle bo på en hytte, og der skulle også de som hadde blitt syke fra andre linjer bo. Da kunne de syke bo der, for resten av elevene skulle ha friluftslivsaktiviteter og ligge ute i telt, mens min klasse skulle ligge inne på hytta sammen med de som var blitt syke. Og da fikk jeg en sånn følelse: Ser vi på dem

> som litt syke? Hvorfor kan ikke de ligge ute i telt? Så vi har endra på det der. Nå ligger de ute i hengekøye hvis de vil det (Ida).

Eit interessant funn, er at elevar med ASF kan ta avstand frå andre elevar i klassen sin og dermed kan vere med på å ekskludere medelevar. Dette ser ut til å henge saman med vanskar knytt til å akseptere eiga diagnose og eigne hjelpebehov:

> Men kanskje det å innse sin diagnose også. Denne eleven gjør ikke det (…) Eleven tar veldig avstand fra den tilrettelagte klassen, vil ikke identifiseres med de andre der, for han er jo ikke *sånn,* han er smartere. Og så tenkte jeg: kanskje hovedmålet til denne eleven må være å finne litt mer ut om hvem en selv er og hvem de andre er, og at det går an å være sammen med folk som er annerledes enn seg selv (Ida).

4.3.5 Språk- og kommunikasjonsopplæring

Språk –og kommunikasjonsopplæringa krinsar rundt oppfølgingssamtalar mellom lærar og ASF-elev, men læraren ser også ut til å ha ein slags tolkefunksjon når det gjeld å skape forståing mellom ASF-eleven og dei andre som er rundt. Ida seier det slik: «Så jeg tenker at de trenger en tolk, for de prosesserer så annerledes i hodet enn det vi skjønner. Og de trenger tid til å prosessere». Marit set ord på dilemmaet ved at det av og til kan verke som om opplæringa dreiar seg om at ASF-elevane skal tilpasse seg og forstå det allmenne: « Så dei lever i ei verd som er regulert av andre sine forventningar og andre sine krav, og så må dei tole at deira forventningar og deira krav, det tel liksom ikkje på same måte.»

For å forstå elevane betre, peikar nokre lærarar på at det er viktig å spørje ASF-elevane korleis dei har det framfor å irettesetje, sidan kroppsspråket deira kan vere vanskeleg å tyde. Samstundes viser ein annan lærar til at det også kan bli for mange spørsmål, og ho og teamet rettleiar sine kollegar ved å ta til orde for tydelegheit framfor mange spørsmål:

> Vi prøvar å fortelje kollegane våre at dei må vere tydelege, ikkje alltid stille spørsmål, men berre sei:» Kom, bli med! Sitt her! Vi treng ikkje vere med, vi kan berre sjå på, det går heilt fint». At det ofte kan vere betre (Helene).

Sjølv om der er ulike innfallsvinklar til korleis ein snakkar med ASF-elevar for å forstå, er der konsensus om at tydeleg kommunikasjon er vesentleg:

> Tydeleg kommunikasjon er viktig i denne gruppa her. Få, konkrete beskjedar (…) Så: «Rydd rommet ditt no». Det høyrest ut som ein streng beskjed, men det er ein tydeleg

> beskjed som ikkje gjev rom for vurdering, og det treng mange av dei innanfor autismespekteret. Det er ei hjelp (Marit).

Språk- og kommunikasjonsopplæringa er tidkrevjande for både læraren og elevane, men kan gje endring i positiv retning. At læraren tek seg tid til å lytte og let eleven få prosessere og kome med spørsmål eller respondere er vesentleg:

> Tida er en nøkkel, og det er det jeg tenker når man sier i starten at det er en fordel at de bor et sted i 9 måneder. Det er nå en ting, men at det tar lang tid å svare på spørsmål eller å kunne stille et spørsmål… Da har vi kanskje gått allerede når den personen er klar til å vite hva han skal spørre om (Ida).

> Det er selvfølgelig utfordringer i forhold til samhandling, for de som har vansker med å samhandle med de andre elevene har det gjennom hele året. Det å innøve funksjonelle måter å kommunisere på, det tar mye tid, så det opptar ganske mye av veiledningstida til lærere gjennom hele året. For de kan gjerne fungere godt i undervisning og rutiner, men de kommer jo i en del konflikter, og da er det det man må bruke tid på (…) Så har du andre som i sin kommunikasjon gjør at det tar veldig lang tid før de andre forstår kommunikasjonen, men når de først forstår den, så begynner de å samhandle veldig mye og har det veldig sosialt og har veldig godt utbytte (Andreas).

Lærarane skildrar ulike utfordringar som ASF-elevar har i kommunikasjonen med medelevar: Vanskar med å forstå kroppskontakt er eit døme på det:

> Jeg opplever kanskje at de ikke helt forstår hva de andre mener eller tenker, og det er ikke så lett å vite hvor nær man kan være fysisk for eksempel, med klemmer. Så er det kanskje noen man har hatt mye kontakt med, og så plutselig så trekker de seg tilbake, og så forstår de ikke hvorfor de gjør det (Ida).

Når medelevane opplever vanskar med kommunikasjonen, kvir mange av dei seg for å seie ifrå når der oppstår utfordringar i internatet:

> På internatet tenker jeg også på kroppshygiene, at kanskje medelever reagerer på at det lukter litt og at det lukter litt på rommet, og så tør de kanskje ikke si fra helt, eller vet ikke helt hvordan de skal hjelpe dem, for det er ikke bare å knipse med fingrene og så blir de velfungerende, ikke sant? De trenger veiledning (Ida).

Det er ingen som snakkar om mobbing i fellesskapet. Tvert om vert det fortalt om elevar med mobbehistorie som opplever ein ny kvardag på folkehøgskule:

> Og veldig mange av våre elevar beskriv at dei har vore mobba og utestengt, og så kjem dei hit, og så skjer det ikkje her. Og kva er greia med det? Veldig mange seier at no følte eg meg sett, no følte eg at eg var ein del av miljøet, og det har så *enormt* mykje å seie for utviklinga og sjølvfølelsen til desse elevane, og som igjen mogleggjer opplæring i ADL, for dei er tilgjengelege for det (Marit)

4.3.6 Fysiske omgjevnader

Intervjupersonane ser ut til å legge mindre vekt på betydninga av det fysiske miljøet enn dei miljømessige faktorane på skulen når dei skildrar eit autismevennleg miljø. Lydskjerming i internatet og stillare soner vert nemnd, og dette med romplassering på bygget er noko alle er opptekne av. Medan nokre lærarar legg vekt på å skjerme elevane på romma i internatet på grunn av støy eller at dei ikkje skal vere for intense saman med dei andre, plasserer andre lærarar romma tett på dei andre i håp om å oppnå betre samhandling og likeverd, eller for å gjere det praktisk når det skal ytast hjelp:

> Dei er på internatet på lik linje med dei andre, men vi har vald å samle romma, mest fordi vi opplever at det er mest praktisk når vi skal yte bistand, men også fordi mange av dei finn god støtte i kvarandre og at dei til ei viss grad kan velje skjerming (…) Vi har hatt fokus på at dei skal kunne få lydskjerme seg (Marit).

Ein skule har prøvd ein kombinasjon av eige internat for tilrettelagt klasse og eit par plassar for elevar som treng tilrettelegging i ordinært internat. Dette har bydd på utfordringar fordi det tidvis vert gjeve meir hjelp i det tilrettelagte internatet enn i det ordinære, og medelevane i det ordinære internatet difor har kjent på at dei har fått for mykje ansvar.

På ein skule er klasserommet plassert bevisst sentralt i skulebygget med mål om å fremje meir sosial samhandling:

> Vi har plassert klasserommet så sentralt som mulig, og har rigga det som et aktivitetsrom slik at det er et populært sted å oppholde seg på i fritida. Så da er det både en trygg base for elevene som trenger trygghet, og så er det et attraktivt rom å være på for *alle*, ikke bare de som går i den tilrettelagte klassen (…) Nærheten til der de bor og der de har klasserom til der det største fellesskapet er, den plasseringen er også veldig gunstig da. Det er vanskelig å unngå å være en del av fellesskapet, og da går det fortere (Andreas).

Ein lærar viser til at dei brukar visuell tilrettelegging, og til dømes vert bilete av lærarar og stipendiatar med namn og faktasetningar hengt opp på infotavla slik at det skal vere lettare for elevane på tilrettelagt linje å hugse kven dei tilsette er. Denne tilrettelegginga kjem også andre elevar til gode. Men der er også forteljingar om sensorisk overbelastning som fylgje av det fysiske miljøet rundt elevar. Helene fortel om ein situasjon der ein ASF-elev vert handlingslamma på grunn av sterke sensoriske inntrykk, og vi får innblikk i korleis ho som lærar tolkar situasjonen og kva ho gjer med det fysiske miljøet rundt eleven:

> Og når eg kjem inn i dette området så ser eg at eleven ligg på sofaen med augene igjen og eit sånt vondt uttrykk (...) Så då går eg inn der, og så skrur eg vekk spot´ane i taket som er retta mot eleven, og så skrur eg ned lysstyrken og så går eg ut med klokka som tikkar og lagar skikkeleg sånn tikkelyd, og så skrur eg av vaskemaskina og så lukkar eg igjen vindauget, for det har blitt kaldt no, men eleven har ikkje klart å reise seg opp og lukke det …og så hentar eg ein kopp med vatn og så sett eg meg ned med eleven, og så er eg berre stille (Helene).

Matsalen er eit rom som vert nemnd i samband med utfordringar for ASF-elevane, både på grunn av støy og store folkemengder:

> Det kan vere vanskeleg å setje seg i matsalen av og til, for det er så mykje lydar og det er så mykje folk, og du sit, men du har ikkje ein fast plass, du sit på ein ny plass kvar gong. Det kan på ein måte vere vanskeleg å berre kome seg dit relasjonen vert starta (Helene).

Ein lærar kjem med døme på at det kan vere utfordringar i det fysiske miljøet som kan hindre eleven i å utføre oppgåver:

> Og for eksempel, kanskje det er ein elev som ikkje vaskar, og så kan vi gå inn og seie: «Ja men, du *må* vaske, alle andre vaskar. Vi må vaske for at det er sånn eller sånn.» Men så gløymer vi kanskje å spørje: Kvifor vaskar du ikkje? Eller kvifor støvsugar du ikkje? Kanskje veit dei ikkje korleis dei skal skru den på. Kanskje bråkar den for mykje. Så vi må finne ut kvifor, og så må vi legge til rette (Marit).

4.4 Motivasjon og styrking av emosjonell og psykologisk tilstand

Vi skal i det siste delkapittelet sjå nærare på resultat frå datamaterialet som handlar om korleis lærarane legg til rette for eit autismevennleg miljø ved å motivere for læring gjennom å styrke emosjonell og psykologisk tilstand hos ASF-elevane.

4.4.1 Meistringstru

Intervjupersonane snakkar mykje om meistring og kva som er med på å skape meistringstru. Ein sentral ingrediens i folkehøgskulen, er å få erfaringar med meistring, og dette ser vi fleire dømer på i datamaterialet:

> Det ligger hele tida bak at en opplevelse av mestring skaper både motivasjon og en selvtillit som jeg er ganske overbevist om at de har god nytte av når de skal ut i arbeidslivet og når de skal mestre sin egen hverdag (Andreas).
>
> Vi har heile tida fokus på mestring, ikkje prøving og feiling, men eit steg av gongen, og det at vi er så tett på gjer det lettare for oss å kunne legge til rette individuelt for det (Marit).

Å introdusere elevane til nye aktivitetar, er eit ledd i å bygge meistringstru:

> Vi har fokus på å introdusere dei for eit breitt spekter av ulike aktivitetar (…) Og tanken er at dei kanskje finn ein ny lidenskap. Kanskje finn dei noko dei faktisk meistrar eller dei tør å gjere noko dei syntest var veldig skummelt og får kjenne på den meistringa. Men også at om det seinare i livet dukkar opp ei moglegheit, at dei då klarer å seie ja i staden for nei, for det er jo ei gruppe som ofte seier nei fordi dei ikkje heilt veit kva det er (Marit).

Ida fortel at ho har erfaring med at enkelte elevar i denne gruppa har blitt overbeskytta i heimen og dermed ikkje har vorte stilt så høge krav til: «De har fått mye støtte og puter rundt seg hjemmefra, og det er ikke så rart heller, for foreldrene vil jo bare beskytte dem og gjøre det beste for dem. Mens vi er mer sånn: Ja, dette fikser du!»» For at elevane skal få meistringserfaringar, er ho tilhengar av å kaste dei ut i nye ting slik at dei kan få personleg vekst, til dømes ved å få utfordringar ute i naturen.

For å fremje meistringstru, er verbale positive og konstruktive tilbakemeldingar noko som vert brukt aktivt:

> Tilbakemelding, fokus på gjentatte positive tilbakemeldingar som gjerne treff. Det må vere konstruktivt for eleven, både på det sosiale og andre ferdigheiter. Og i og med at vi får sjå eleven i **alt** desse månedane dei er hos oss, så blir vi så godt kjent med dei at vi lettare kan gje dei tilbakemeldingar på dei tinga vi veit er viktig for eleven, og då er det lettare å ta det til seg eller oppleve meistring, og så ballar det på seg så det blir ein slik positiv spiral (Marit).

Det er imidlertid interessant å merke seg at det som læraren opplever som meistring ikkje treng å vere det for eleven:

> Eg hadde ein elev som syntest det var vanskeleg å gå til ting, vere med på ting. Eleven har så lav sjølvtillit at det ikkje går, han har autisme. Og så tenkjer eg: Okey, men eleven møtte opp i matsalen, klarte ikkje å spise nokon ting, men møtte opp! Yes! Meistring! High five! Og det eleven har opplevd, er at han har kome seg dit, mot sin vilje, kanskje fordi eg har pusha, så forholdet mellom eleven og meg er litt sånn…ja. Eleven har sete der, har ikkje klart å snakke med nokon, har ikkje klart å spise, det er feil etter feil etter feil, det er *inga* meistring. Og eg trur at vi har kome oss ut og vi har meistra. For ei misforståing av situasjonen! (Helene)

Risikoen for at meistringa kan få seg ein knekk når elevar får lov til å prøve seg i ei anna klasse er også sett ord på.

> Og det har vi sett med enkelte elevar som i ei periode ynskjer sterkt å få lov til å vere ein del av ei anna klasse, og sjølvsagt gir vi moglegheita til det, men der ein har sett at det er mange ting som har blitt vanskeleg for den eleven å handtere, ting blir litt uføresett og litt mykje nye reglar eller aktivitetar dei skal gjere, og så ramlar ADL-ferdigheiter (Marit).

4.4.2 Medverknad og sjølvråderett

Intervjupersonane uttrykkjer at utvikling av sjølvstende er viktig i folkehøgskulen, og at ASF-elevane har medverknad i skulekvardagen. Dei får velje valfag og ulike interessefag, og lærarar gjev døme på at elevane er aktivt med på å forme klassereglar eller lage handleliste. Rettleiingsfunksjonen til læraren er sentral i dette arbeidet:

> De er jo med i starten og setter opp reglement og kjøreregler på hvordan de vil ha det på internatet, og da kommer det opp, litt leda fra oss, med det er ofte sånn…være

> snille med hverandre, ikke banne, sette skoa i gangen, ikke stjele mat fra kjøleskapet (Ida).

> Eksempelvis så organiserer vi butikktur. Da skal man sjekke hva man trenger i leiligheten og skrive handleliste, slik at handlinga på butikken ikke skal være impulsstyrt ut fra lyst man har til godteri, men den skal være strukturert og henge sammen med hvor mye penger man har tilgjengelig. Og så går vi samla til butikken, og så er vi til stede der og kan veilede og stille spørsmål ved valga de tar (Andreas).

Det vert peika på faren for omsorgssvikt dersom elevane skal bestemme alt sjølv. Ei anna utfordring som vert trekt fram, er elevane sin reduserte kapasitet til å ta val, og fleire av lærarane tek til orde for å fjerne det dei kallar unødvendige val i kvardagen:

> Det er ei utfordring, og det handlar om dette med beslutningar og val i dagleglivet, at for ein med autisme så vil eg prøve og fjerne alle unødvendige val for dei (…) Altså, det handlar om å fjerne dei uviktige vala, fordi då har ein meir kapasitet, mindre symptomtrykk, til å kunne ta viktige avgjersler som om du skal på den linjeturen eller ikkje (Helene).

> For enkelte elevar kan dette med hygiene vere ei utfordring, om det er dusj, vask eller skifting av tøy, og det kan vere ei friheit for enkelte at vi bestemmer. Vi skal skifte sokkar kvar dag. Då slepp ein å bruke energi på å ta ei vurdering «Er det skittent, er det ikkje skittent?» Altså, for nokon er det så godt med sånne faste reglar. Ferdig! Ja. Treng ikkje bruke energi på det. Så har du overskot til å gjere noko anna viktig (Marit).

Spørsmål rundt sjølvråderett kjem også opp i samband med elevar som går på tilrettelagt linje mot sin vilje eller når elevar ikkje godtek si eiga diagnose. Ida fortel om ein forsiktig elev som godtok at andre bestemte at han skulle gå i tilrettelagt klasse, men som til slutt klarte å uttrykke at han mista sjølvtilliten av det. Andre elevar er meir rebelske og protesterer høglydt. Som lærar må ein vere observant på begge typane og reflektere over korleis ein skal legge til rette i slike situasjonar:

> En person kan falle midt imellom elevene i den tilrettelagte klassen og de andre, så han eller hun helst vil være i en vanlig fungerende gruppe (…) Hvordan kan vi tilrettelegge for disse elevene slik at de skal kunne blomstre og utvikle seg? For jeg tenker: De kan jo ikke blomstre og utvikle seg i et miljø når vi presser de inn et sted de ikke vil være? (Ida).

Medelevar vert trekt fram som ein viktig bidragsytar i arbeidet med å styrke evne til sjølvstende hos ASF-elevane:

> De andre medelevene har en stor betydning ved at disse elevene har en opplevelse av å leve et ungdomsliv og være ungdommer i brytningstida hvor de skal ta selvstendige valg. De forholder seg ikke da lenger kun til voksne, sånn som de gjerne gjør de gruppene som blir litt mer stigmatisert i samfunnet og som ikke har det samme fellesskapet som andre ungdommer. Nå forholder de seg til jevnaldrende som alle er i samme prosess i forhold til å ta veivalg og stå opp for seg selv, så den opplevelsen som de har av å være et år i den prosessen, det tror jeg er det viktigste bidraget medelever gir (Andreas).

4.4.3 Sjølvtillit og eigenverd

Når lærarane snakkar om kva dei ser på som det viktigast med eit folkehøgskuleår, er det bygging av sjølvtillit, sjølvkjensle og sjølvbilete som går att:

> Så jeg tenker at det viktigste på folkehøyskole er det sosiale, at de får styrka selvfølelsen sin og selvbildet og selvtilliten, ja, at de er verdt å henge rundt. Det tror jeg jeg vil si. Det gjelder jo for alle (Ida)

> Og når eg snakkar med tidlegare elevar om kva dei sit igjen med, det er jo den sjølvfølelsen som blei bygd for mange det året, eller bekrefta, og det sosiale fellesskapet dei var ein del av, og at dei set det høgare enn at dei lærte å finne ut kva dei trengde til leiligheita. Men det tenker eg er noko av det som gjer at dei har igjen har fått den sjølvfølelsen da, så det eine kjem ikkje utan det andre (Marit)

Det å akseptere sitt eige hjelpebehov og at dei er verd å få den hjelpa, vert sett på som heilt sentralt, og Helene viser til samanhengen mellom lav sjølvtillit og autisme:

> Og eg seier: Ja, eleven har autisme, han klarer ikkje å ta imot hjelp, klarer ikkje å skjøne at han er verd hjelp. Eleven har lyst til å sende meg heim frå jobb fordi han ikkje fortener at eg er på jobb for han» (…) Det er nesten sånn at den lave sjølvtilliten er eit større problem enn autismen på ein måte, og det kjem jo av at autisme og depresjon og angst ofte er sånne kormorbide tilstandar og at det heng saman (…) Det viktigaste dei skal lære på folkehøgskulen er å akseptere at dei vil ha eit hjelpebehov og akseptere at dei er verd det. At folk skal bruke tid på dei betyr nødvendigvis at folk

> brukar tid vekke frå nokon andre eller vekke frå seg sjølv, men dei er verd det. Det trur eg dei vil kome langt med (Helene).

Vonde tankar kring sjølvbilete og menneskeverd er barrierar som kan hindre utvikling og relasjonsbygging. Andreas seier det slik: «Selvbildet styrer på en måte mulighetene for relasjoner.»

Helene eksemplifiserer ved å fortelje om ein elev som ikkje likar tanken på at stipendiatane får løn: «Det kan vere vanskeleg med stippane, for dei får betalt for å vere ilag med denne eleven. Eleven ynskjer ikkje det heller. Han ynskjer berre å bli akseptert.» Elevar med dårleg sjølvtillit har mange tankar om kva andre tenkjer om dei:

> Når eg kjem inn i peisestova, kvar skal eg setje meg? Kven skal eg setje meg ilag med? Likar dei meg eller synest dei berre eg er til bry? Veldig mange tankar om sitt eige sjølvbilete og kva ein er verd og som vert opplevd som veldig øydeleggande for ein sjølv (Helene)

Samstundes er der fleire sukesshistorier som blir fortalt. Ida kallar det «magisk» når ho løftar fram ei forteljing om ein av elevane sine som ikkje hadde hatt vener før, men som opplevde at folk sverma rundt eleven då han kom til folkehøgskulen. Denne eleven vart svært populær, og Ida peikar på personleg vekst: «Eleven har vokst *så* mye på dette året!»

Lærarane vender seg utover til andre delar av samfunnet når dei snakkar om verdien til ASF-elevane:

> Denne elevgruppa kan også bli hjernekirurgar og gjere det fantastisk med sitt fokus og sin dedikasjon, og med si omsorg kan dei absolutt bidra til samfunnet, så samfunnet må skjerpe seg og ta imot dei. Det gjeld ikkje berre personar med ASF, det er mykje vi kunne ha gjort med meir kjærleik i samfunnet, men vi må ta imot dei (Helene).

> Eg kjenner på ein frustrasjon over at det er så mange som ikkje veit om at dette er ei moglegheit, at dette er eit tilbod, og som dermed blir frårøva dette. Det er ein altfor vanskeleg prosess i forhold til å få den retten her, og det er mange som går glipp av dette heilt unike, og eg meiner *nødvendige,* tilbodet. Det synest eg er kjempetrist og frustrerande. (Marit)

KAP. 5 DRØFTING

Eg har i analysedelen løfta fram hovudessensen av det intervjupersonane mine har fortalt knytt til problemstillinga «Kva erfaringar har lærarar i folkehøgskulen med å skape autismevennlege miljø?». Utifrå dette materialet er det tydeleg at folkehøgskulepedagogikken har eit stort potensiale til å fungere. Materialet er rikhaldig og tek føre seg ei rekkje emne. I arbeidet med datamaterialet merka eg meg likevel tidleg i prosessen at der var tematikk som lærarane stadig kom attende til i sine forteljingar. Omgrepa «tett på», «på lik linje» og «verd det» er så sentrale at eg har valt å la dei stå som overskrifter i dette drøftingskapittelet. Eg ynskjer å relatere desse omgrepa til Haug (2014) sine fire hovuddimensjonar i inkludering, sidan det å sikre fellesskapet, deltaking, medverknad og utbyte heng tett saman med eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen. Avslutningsvis vil eg presentere ein modell som er inspirert av Deci & Ryan (2017) sin sjølvbestemmingsteori, men som er tilpassa folkehøgskulekvardagen og læraren sitt arbeid med å skape autismevennlege miljø der.

5.1 «Tett på» - å sjå ASF-elevane i *alt* gjennom *alle* situasjonar

Eit omgrep som gjennomsyrar heile datamaterialet frå start til slutt, og som vert brukt av alle dei fire intervjupersonane, er uttrykket «tett på». Det er difor god grunn til å kna litt meir på dette omgrepet og sjå nærare på kva som kan ligge bak den hyppige bruken . Eg har valt å sjå nærare på lærar-elev-relasjonen, jamalderrelasjonen og internatet som læringsarena i denne delen av drøftinga.

Det er ingen tvil om at arbeidet med fellesskapsrelasjonar står sterkt i folkehøgskulen, og ifylgje Diseth (2019) er desse relasjonane med på å dekke relasjonsbehovet. Haug (2014) reknar det å sikre fellesskapet som ein av fire sentrale dimensjonar i inkludering, og utifrå datamaterialet kan vi slå fast at eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen i stor grad er retta mot dette målet. ASF-elevane på folkehøgskulen lever tett på jamaldringar og lærarar, og læringa har både formelle og uformelle trekk (Ohrem & Haddal, 2011). Dette aukar og sikrar sosial deltaking, noko som igjen verkar inn på relasjonsbygginga (Martinsen et al., 2016).

Dette til trass, vi høyrer at det å bygge gode relasjonar er krevjande for dei fleste ASF-elevane, og dei treng mykje rettleiing knytt til kommunikasjon og samhandling i kvardagen. Læraren er sentral i dette arbeidet, og læraren står fram som viktigare for ASF-elevane enn andre elevar (Martinsen et al., 2016).

5.1.1 Tett på læraren

I datamaterialet har det teikna seg eit bilete av lærarar som evnar å rettleie på sidelinja når val skal takast, lærarar som har overblikk, ser heilskap og som har kompetanse til å forstå korleis enkeltpersonar sitt val kan påverke dei andre i fellesskapet. Dette høver med det som vert sagt om at læraren si profesjonelle rolle i folkehøgskulen har endra seg, og at idealet i dag ber i dag preg av å vere meir ein «medvandrande rettleiar» enn ein førelesar ved kateteret (Ohrem & Haddal, 2011). Som rettleiar er også læraren i mange tilfelle ein tolk mellom ASF-elevane, medelevar og andre kollegar, noko som gjer læraren til ein nøkkelperson i arbeidet med å skape autismevennlege miljø i folkehøgskulen.

5.1.1.1 Trygge lærarar og gode overgangar

Datamaterialet viser at lærarane er saman med ASF-elevane gjennom store delar av døgnet, og at dei dermed vert difor godt kjent med dei. Dei er ikkje berre involvert i elevane i undervisninga på dagtid, men er saman med dei på fritida i hybelliv, måltidsfellesskap, reiser og arrangement. Som rituell arena overtek også folkehøgskulen nokre av familieverdiane til elevane og dette vert brukt i det pedagogiske arbeidet (Ohrem & Haddal, 2011). Lærarane skildrar ein gevinst av dette tette nærværet i form av mindre stress og meir tryggleik for elevane, samt moglegheit for ei tettare individuell tilrettelegging. Dette harmonerer godt med forsking som peikar på at ASF-elevar treng trygge vaksne som viser forståing for dei og rettleiar dei i det sosiale samspelet (Helverschou et al., 2007; Hugo & Hedegaard, 2021). Lærarane kjem tidleg på bana i den viktige overgangen der elevane skal flytte heimanfrå, og dei vektlegg betydninga av å vere tett på heilt frå søknadsprosessen startar. Det at ASF-søkjarane får høve til å møte og etablere ein relasjon med læraren før skulestart, tryggjer elevane og gjer at den krevjande overgangen til skulestart kan bli enklare. Verdien av ei planlagt flytting med ein klar plan som inkluderer støttepersonar og støttefunksjonar, vert understreka i NOU 2020:1, og forsking viser at dette kan vere med på å styrke både sjølvkjensle og sjølvstende (Helverschou et al., 2007). Ein god lærar-elev-relasjon som gjer elevane trygge, kan gjere ASF-elevane meir mottakelege for rettleiing og utvikling av ADL-kompetanse.

Lærarar fortel at elevar med autisme lettare knyter seg til den vaksne fordi det i mange tilfelle opplevast tryggare enn jamalderrelasjonar, og at dilemma difor kan oppstå der når læraren trekkjer seg attende for at ASF-eleven skal kunne samhandle med jamaldringar. Som lærar blir ein då ofte ståande i ein slags spagat der ein på den eine sida vil tryggje eleven og styrke

emosjonell og psykologisk tilstand ved å tilby nærleik, medan ein på den andre sida ynskjer at eleven skal meistre det som er nytt og utfordrande slik at læring og utvikling kan skje. Desse situasjonane har mange like trekk med samfunnsdebatten rundt resiliens og psykisk helse hos dagens ungdom. Vert dei unge overbeskytta og dermed lite motstandsdyktige av at foreldre eller andre oppdragarar vernar dei mot friksjon, eller er det nettopp denne hjelpa som gjer dei meir robuste og hjelper dei gjennom vanskar? Det er ikkje eintydige svar på desse spørsmåla, men forsking slå fast at dersom der er positive kjensler knytt til læringsprosessen og omgjevnader rundt eleven er med på å fremje psykologiske behov, kan elevane lettare takle nye utfordringar (Befring, 2019; Diseth, 2019). Dette er lovande for læringsmiljøet på folkehøgskulane, sidan data viser at ASF-elevane i stor grad ser på stipendiatar og medelevar som gode førebilete med evne til å skape tryggleik og gode relasjonar når læraren ikkje er tilstades.

5.1.1.2 Læraren som tilretteleggar for kompetanse, autonomi og relasjonar

Datamaterialet viser at folkehøgskulane arbeider iherdig med å oppfylle kompetansemåla til ASF-elevane, som dreiar seg om å utvikle ADL- og sosiale ferdigheiter. Struktur og planar er heilt sentralt i dette arbeidet, like eins føreseielegheit og koordinering, samt opplæring og rettleiing av stipendiatar og jamaldringar som har stort ansvar på fritida.

Lærarane i studien er opptekne av å tilpasse ulike læreutfordringar til elevane slik at krava er realistiske og dei skal oppleve meistring. Dette gjer dei ved å vere tungt inne tidleg i læringsprosessar, for så å trekke seg attende etter kvart som eleven meistrar. Vi finn døme på dette både i aktivitetar på sjøen og i ADL-treninga på internatet, der mykje tyder på at lærarane arbeider innanfor det Vygotskij kalla den nære utviklingssona, der sjølvstende vert styrka ved å gje tilpassa utfordringar etter kvart som læring skjer (Tetzchner, 2012a). Det vert teikna eit bilete av folkehøgskulelæraren som stillasbyggjar, som støttar eleven i læringsprosessar, let eleven stå på eigne bein når dei meistrar og stadig byggjer nye stillas slik at læring kan skje (Tetzchner, 2012a).

Lærarane legg til rette for at ASF-elevane skal få medverke i skulekvardagen sin gjennom å påverke innhaldet i undervisninga, moglegheit til å velje valfag og velje korleis dei skal løyse ulike oppgåver. I nokre tilfelle får enkeltelevar også velje tilrettelegging i ei anna klasse. Dette er i tråd med eit av dei fire hovudprinsippa i inkludering, som handlar om å sikre medverknad (Haug, 2014).

Samstundes høyrer vi at lærarar innimellom tek val for ASF-elevane for å forenkle kvardagen deira og avgrense tankekaos. Det vert peika på at ASF-elevane grunna svekka eksekutive funksjonar og mentaliseringsevne kan gjere feilvurderingar som vil gjere det vanskeleg for dei, og lærarane er tett på med rettleiing og avtalar knytt til sjølvreguleringvanskar som til dømes kosthald, pengebruk, nettbruk, gut/jente-problematikk og personleg hygiene.

I grensefeltet der ein ynskjer å få vere til hjelp samstundes som ein skal ivareta autonomien til eleven, kan det av og til vere krevjande å stå, og det er lett å trå feil. Ein lærar som ynskjer å styrke ASF-elevar sin emosjonelle og psykologiske tilstand, må sørge for å gje autonomistøtte slik at eleven har ei kjensle av indre kontroll, valfridom og fri vilje (Diseth, 2019). Sjølvbestemming er også eit sentralt prinsipp i FN sin konvensjon om rettar til menneske med nedsett funksjonsevne, som skal sikre likeverdige rettar, fremje respekt og verdigheit (Jüriloo, 2013). Ein medvandrande rettleiar som tilbyr autonomistøtte samstundes som han rettleiar eleven til å ta gode val, ser ut til å vere avgjerande med tanke på å styrke autonomien til ASF-elevar i folkehøgskulen.

Lærarane sine forteljingar syner at dei også er sentrale når det gjeld å legge til rette for at ASF-elevane skal få utvikle gode relasjonar på folkehøgskulen. Dei koordinerer aktivtetar, informerer medelevar og kollegar om metodar som kan nyttast for at kommunikasjonen skal bli bra, og dei trekkjer seg også attende for å ikkje stå i vegen når jamalderrelasjonar skal utviklast. Utifrå data ser det ut til at Deci & Ryan (2017) sin sjølvbestemmingsteori med kompetanse, autonomi og relasjonar som sentrale komponentar, står sterkt til i folkehøgskulen. Men i arbeidet med å skape autismevennleg miljø, er læraren som medvandrande rettleiar heilt avgjerande for at sjølvbestemmingsteorien skal kunne fungere.

5.1.1.3 Læraren som medvandrande rettleiar

I intervjua vert det formidla at lærarrolla på tilrettelagt linje i folkehøgskulen i svært stor grad handlar om å vere ein rettleiar. Læraren rettleiar ASF-elevane, stipendiatane, medelevane og kollegane og fungerer i mange situasjonar som ein tolk mellom elevane slik at utvikling skal kunne skje. Rolla ovanfor ASF-eleven inneber å lytte til og prøve å forstå eleven, forklare kva som skal hende og kvifor vi gjer som vi gjer, oppklare eventuelle misforståingar og bidra med emosjonell og psykologisk støtte. Humor og latter vert også trekt fram som viktige ingrediensar i relasjonsbygginga. Verdien av rettleiing og samtalestøtte for ASF-elevar vert poengtert i store delar av kunnskapsgrunnlaget (Hugo & Hedegaard, 2021; Martinsen et al., 2016; Ohrem & Haddal, 2011; Pajares, 2008; Tellevik et al., 2007). Sett i lys av utvikling av

sjølvstende, er dette også ei fornuftig støtte å tilby for ei gruppe som held fram med å vere avhengig av hjelp frå foreldre og andre vaksne livet ut (Billstedt et al., 2011).

5.1.1.7 Når «tett på»-pedagogikken vert for tett

Ein «tett på»-pedagogikk kan stå i fare for å truge autonomien til ASF-elevane i brytningstida der dei unge vaksne står på terskelen til vaksenlivet og skal ta sjølvstendige val. Dersom lærarane til ei kvar tid er tett på, kan ASF-elevane lene seg for mykje på lærarane og overlate vala til dei. Funn frå datamaterialet peikar på at enkelte lærarar bevisst vel å ta bort det dei kallar dei «uviktige» vala for ASF-elevane slik at dei skal ha kapasitet til å ta større val. Dette synet er antakeleg grunna i teorien om svak sentral koherens hos ASF-elevane, noko som gjer at dei kan ha ein tendens til å oppfatte detaljar framfor heilskap (Tellevik et al., 2007). Ved at læraren tek avgjersler på detaljnivå for ASF-eleven, er det nok med von om at dei skal frigjere kapasitet til å ta større avgjersler. Når vi veit at ASF-personar har svekka eksekutive funksjonar som kan skape vanskar med å skilje det viktige frå det uviktige, kan dette høyrest fornuftig ut (Tetzchner, 2012b). Likevel er det grunn til å stille spørsmål ved denne praksisen. For det fyrste føreset denne praksisen at nokon tek avgjersle om kva som er viktig og uviktig, og det er all grunn til å tru at læraren og ASF-eleven kan ha ulikt syn på dette i ein del saker (Billstedt et al., 2011). Sjølv om læraren evnar å vise stor forståing for eleven, er det sjansar for at læraren sitt utgangspunkt er å rettleie eleven til å sosialisere etter forventningar og krav som samfunnet rundt set, framfor å ta utgangspunkt i ASF-elevane sine eigne forventningar og krav. Dette kan føre til krevjande situasjonar i kvardagen, som vi har høyrt fortalt av lærarane. Det kan til dømes vere ein elev som etter læraren sitt syn ikkje tek det viktige valet om å vere med på linjetur fordi det etter elevens sitt syn var ein viktigare detalj at turbuksa ikkje var vaska. Eller læraren som meiner det er viktig å få eleven til matsalen for å sosialisere, medan eleven erfarer at høg lyd og mykje folk er så krevjande at det å vere på rommet for seg sjølv er mykje viktigare. Læraren må vere årvaken så han ikkje trugar autonomien til ASF-elevane i slike situasjonar. For kontrollerande omgjevnader kan hemme dei psykologiske behova og kan i verste fall føre til at elevar gjev opp eller mister motivasjon (Diseth, 2019).

5.1.2 Tett på jamaldringar

Til trass for at dei ulike klassene er skilde i delar av undervisninga, skildrar lærarane eit inkluderande fellesskap der ASF-elevane gjev uttrykk for at dei vert innlemma i det sosiale livet på skulen. Det ser ut til at det tolast at klassene er kvar for seg i linjetid dersom det er mange fellesskapsopplevingar totalt sett. Dette harmonerer med forsking som peikar på at subjektiv inkludering på trass av ekskluderande klasseromsskiljer kan skapast og erfarast i folkehøgskulen gjennom til dømes måltidsfellesskap og ulike kulturelle arrangement (Hedegaard et al., 2021).

Ifylgje intervjupersonane set dei fleste medelevane på folkehøgskulane pris på den tilrettelagte linja på skulen. Dei gler seg ilag med ASF-elevane når dei meistrar og får skine, og gjev uttrykk for at dei lærer mykje om seg sjølve i desse relasjonane. Lærarane uttrykkjer begeistring over at ASF-elevane får tilhøyrsle til ungdomsfellesskapet gjennom å sleppe seg lause saman med jamaldringar i uformelle aktivitetar og elevkveldar på fritida. Ifylgje Haug (2014) er det å sikre deltaking ein vesentleg dimensjon i inkludering, og den utvida læringsarenaen i folkehøgskulen gjer at der vil der vere ei rekkje tilbod om møtepunkt og aktivitetar mellom jamaldringar på ettermiddag- og kveldstid. Her er det sjeldan lærarar til stades, så dette kan vere ein god øvingsarena for elevar med ASF.

Forsking på Peer-mediated intervention (Platos & Wojaczek, 2018) viser at det å arbeide systematisk med vennskapsordningar for å forbetre sosial deltaking og livskvalitet for ungdommar med ASF, er av dei mest støtta og anbefalte evidensbasterte intervensjonane, og måten ein arbeider med jamalderrelasjonar i folkehøgskulen på, korrelerer i høgste grad med denne intervensjonen.

5.1.2.1 Saman i aktivitet

Lærarane har i datamaterialet delt forteljingar om jamaldringane si positive innverknad på ASF-elevane si utvikling. Dei sørger for å setje i sving ei rekkje fritidsaktivitetar, noko som vert peika på som helsefremjande, og som utviklar sjølvbilete og sosialt tilhøyrsle (NOU 2020:1). Grunna svekka eksekutive funksjonar, kan det å ta initiativ til slike aktivitetar på eiga hand vere krevjande for ASF-personar, og då kan det vere godt at nokon inviterer deg med, dreg deg ut av rommet og inn i fellesskapet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). På folkehøgskule er det kortare avstand mellom rommet til elevane og der fritidsaktivitetane skjer enn ute i samfunnet, så terskelen kan opplevast mindre. Men jobben er ikkje gjort når

ein har fått med ASF-elevane dit aktiviteten startar. Lærarane fortel at i tillegg til å få hjelp med å kome seg dit relasjonen startar, må aktiviteten vere meiningsfull og mogleg å meistre. Dette rører ved to av dei sentrale inkluderingsprinsippa, både å sikre deltaking og å sikre utbyte (Haug, 2014).

Datamaterialet viser at særinteressene til desse elevane opptek dei mykje, men det er ikkje alltid desse harmonerer med interessene til medelevar. I tillegg høyrer vi om vegring for nye situasjonar og at elevane kan låse seg i møte med det ukjende. Når stipendiatar og medelevar utan kompetanse og livserfaring skal handtere dette, kan det verte krevjande.

Ein lærar deler tankar rundt det å trekkje seg attende for å sleppe jamaldringar til, og redsla for kva andre kan tenkje dersom læraren mottek løn, men får elevar til gjere jobben. Data viser at det ikkje er latskap som er årsaka til tilbaketrekkinga, men derimot ein reflektert tanke om at danning kan skje når medelevar i fellesskap vert utfordra fagleg og sosialt, og at verdien av å ta ansvar for medmenneske er ein viktig del av dette danningsoppdraget. Folkehøgskulen har heilt frå den vart grunnlagt og fram til i dag løfta fram den fellesskapsorienterte definisjonen på danning, med fokus på faglege og sosiale prosessar som skjer i møte mellom menneske (Knutas & Solhaug, 2010; Ohrem & Haddal, 2011). I møte med datamaterialet er det tydeleg at lærarane er rotfesta i denne danningstanken framfor den meir individretta definisjonen som rettar søkjelyset mot individet, slik til dømes Klafki gjer (Ohrem & Haddal, 2011).

Det er avgjerande at folkehøgskulane held fram med å tilby eit rikhaldig aktivitetstilbod som gjer at mangfaldet av elevar kan finne aktivitetar dei kan utforske og meistre, og dermed sikre utbyte. Forsking stadfestar at det er mangel på meiningsfulle aktivitetar for denne gruppa, og at det difor er av stor verdi at ungdom med ASF får delta i slike aktivitetar og oppleve meistring (Billstedt et al., 2011). Mykje tyder på at variert læring i eit trygt og inkluderande fellesskap er en av folkehøgskulane sine styrkar, og at skuleslaget slik sett kan møte dette behovet for mange ASF-ungdomar (Epsi Rating, 2023).

5.1.2.2 Tolmod, omstillingstid og utfordrande kommunikasjon

I datamaterialet finn vi at det til tider krevst tolmod når ein skal vere saman med ASF-elevar. Mange av desse elevane kvir seg for å prøve det som er nytt og ukjent, og nokon treng tid til å observere og samanlikne før dei prøvar seg. Når dei så prøvar seg, er repetisjon og mengdetrening ofte naudsynt. Det er ingen tvil om at tolmodet til både medelevar og lærarar

vert utfordra, for dette med tidsfaktor ser ut til å vere nemnd ved fleire høve. Det kan dreie seg om tida ASF-elevane treng til å utføre aktivitetar, tida dei treng til å respondere eller tida dei treng på å endre kommunikasjonsmønster. Dette fenomenet vert i forsking frå svensk folkehøgskule kalla «omstillingstid», tida ASF-elevane treng for å omstille seg til noko nytt, til å møte krav og utvikle sjølvstende og sjølvkjensle (Hedegaard & Hugo, 2018). For medelevar med høgt tempo og stor aktivitetslyst, kan dette vere krevjande. Å vere saman i læreprosessar krev difor omstillingstid både for ASF-elevane og medelevane, der ASF-elevane ofte har utfordring med å auke tempoet, medan medelevane si utfordring kan vere å senke tempoet.

Medelevane på skulane vert i stor grad skildra som respektfulle og hjelpsame, men vi høyrer også at kommunikasjonen med ASF-elevane kan vere utfordrande. Misforståingar skjer, og medelevar ber om rettleiing frå lærarane på teamet for å ordne opp i ulike dilemma knytt til internatlivet. Det kan dreie seg om at kommunikasjonen ber lite preg av gjensidigheit, forståingsvanskar knytt til non-verbal kommunikasjon og sosial kontekst, noko som vert eksemplifisert ved kven som kan ha fysisk nærleik til kven. Dei fleste medelevar kommuniserer med høgt tempo, handterer perspektivtaking som fremjar gjensidigheit og likeverd, og dei handterer avansert kommunikasjons som til dømes humor og ironi (Helverschou et al., 2007; Tellevik et al., 2007). Her kjem ofte ASF-elevane til kort, og at dette er ekstra utfordrande i eit skuleslag der unge vaksne møtest midt i brytningstida mellom born og vaksen, med forelskingar og alt som høyrer med, seier seg sjølv. Vanskane er knytt til det ein i forsking kallar mentaliseringsvanskar, kognitive vanskar og vanskar med kognitive prosessar (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Desse vanskane er vedvarande, og ASF-elevane vil difor alltid trenge hjelpetiltak med språk og kommunikasjon og sosial ferdigheitstrening (Martinsen et al., 2016). Som eit ledd i å skape autismevennleg miljø i folkehøgskulen, er difor læraren som medvandrande rettleiar også sentral for jamaldringane til ASF-elevane på skulen.

5.1.3 Tett på i internatet – det fysiske miljøet sin innverknad

Lærarane ser ut til å legge ein god del mindre vekt på det fysiske læringsmiljøet enn det psykososiale miljøet på skulane, noko som er med å understreke at det sosiokulturelle læringssynet i folkehøgskulen står sterkt. Til dømes nemner ingen noko om orden og system, noko som forsking rundt fysiske, autismevennlege miljø vektlegg (Garner et al., 2022). Nokre

refleksjonar knytt til det fysiske miljøet vert likevel løfta fram, særleg knytt til rom, plassering og sensoriske omsyn.

Alle skulane praktiserer einerom for elevane på tilrettelagt linje, og lærarane understrekar at dette er gjort for at dei skal kunne trekke seg attende og få ro. Mange med ASF vert fort overbelasta på grunn av sensoriske vanskar, og uformelle situasjonar som pausar, friminutt og det å vere uformelt saman kan krevje mykje energi for desse elevane (Helverschou et al., 2007). Det private einerommet på folkehøgskule kan ha same funksjon som det som i forsking vert kalla for «laderom» (McAllister & Sloan, 2016). Ved å hente krefter på rommet, kan ein få overskot til å vere meir sosial, og sosial motivasjon kan aukast.

Praktiske vanskar knytt til utstyr eller innordningar kan dukke opp, og ein lærar minner om at ein då må spørje eleven kvifor det stoppar opp i samband med praktisk arbeid. Ein annan lærar viser til at desse elevane ofte treng å vite kvar utgangen er for å føle seg trygge. Matsalen vert nemnd som eit område som kan vere krevjande å vere i for ASF-elevane på grunn av støy og store folkemengder, og sensorisk overbelastning vert også skildra i detalj. ASF-personar kan ha svekka motorikk, og forsking rundt universell utforming og autisme viser at ein bør ta omsyn til dette både med sikkerheitstiltak og god merking. Dette er med på å styrke mangfaldet og auke respekten for ulikskap (Garner et al., 2022).

Eit interessant funn knytt til det fysiske miljøet, er at ein på den eine skulen har plassert klasserommet til den tilrettelagte linja så sentralt som mogleg og i det mest aktive området på skulen. Her har dei rigga klasserommet som eit aktivitetsrom der elevane på tilrettelagt linje får halde på med valfrie aktivitetar etter undervisning, samstundes som det skal vere tilgjengeleg og attraktivt for medelevane. Teamet har ved denne plasseringa teke eit val om at tilgang til det sosiale fellesskapet skal vege tyngre enn dei sensoriske omsyna. Det at elevane kan ha ei trygg base på klasserommet samstundes som dei får tilgang til det store fellesskapet ved at andre oppsøker dei, vert av læraren løfta fram som ein viktig premiss for inkludering. I dette tilfellet rommar ein alle dei fire ingrediensane for inkludering ved å sikre både fellesskapet, deltaking, medverknad og utbyte for elevane (Haug, 2014). Klasserommet kan slik bli ståande som eit symbol på at bevisstgjering rundt universell utforming kan smelte saman med pedagogiske visjonar og vere med på å skape autismevennlege miljø som kjem den enkelte elev til gode.

5.2 På lik linje – normalt frå dag éin

Det andre omgrepet eg vil ta føre meg frå datamaterialet, er omgrepet «på lik linje». Desse orda kjem også ofte att i utsegner frå lærarane, og det er tydeleg at likeverdsidealet står høgt i folkehøgskulen. Eg vil si dette kapittelet sjå nærare på korleis eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen let ASF-elevane ta del på lik linje samstundes som dei kan få vere deltakarar på eigne premissar. Vidare stiller eg spørsmål ved om folkehøgskulen verkeleg er for alle og om ASF-elevane er på lik linje når dei skal ta val for framtida. ser eg på autonomiutfo få tilretteleggingshjelp og eg stiller spørsmålet ved om folkehøgskulen verkeleg er open for alle. Elevane si moglegheit for å velje linje vil også verte drøfta, samt likeverdet når ungdomane skal møte framtida.

5.2.1 På lik linje med individretta tilrettelegging

Lærarane skildrar fleire situasjonar der ASF-elevane får like moglegheiter som dei andre elevane. Dei fortel om ASF-elevar som deltek på lik linje med dei andre i sjøaktivitet, vasking i internatet og ulike gruppeaktivitetar, og det vert uttrykt at ei av målsetjingane er at deltaking på ein mest mogleg likeverdig måte skal vere normalt frå dag éin. Dette harmonerer godt med det forsking seier om inkludering, nemleg at aksept, tilgang og deltaking i fellesskapet er sentrale ingrediensar (Haug, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020).

Samstundes har vi høyrt at ASF-elevane har utfordringar som gjer at dei treng særskilt tilrettelegging, særleg innan områder knytt til sosial samhandling og kommunikasjon. Dette talar for at lærarane må legge til rette på ein annan måte for desse elevane, noko som gjer at dei også vert handsama på ein annan måte enn medelevane i ein del situasjonar.

Som eit ledd i å auke forståinga for denne tilrettelegginga, informerer lærarane medelevar og kollegar om diagnosar og deler kunnskap om korleis ein kan legge til rette og kommunisere på ein god måte. Ein lærar fortel at medelevane grunna teieplikta ikkje kan få den same informasjonen og ofte etterlyser meir, men då svarar læraren med å trekkje fram likeverdsprinsippet, personvern og samtykke. Personvernopplysningar om elevar med tilretteleggingsbehov skal ikkje delast utan deira samtykke, noko mellom anna FN´s konvensjon til menneske med nedsett funksjonsevne (CRPD) er med på å understreke gjennom å fremje likeverd, fridom og respekt (Jüriloo, 2013).

Lærarane sine forteljingar vitnar om at elevar med ASF er svært ulike og at dei dermed må sjåast på som enkeltindivid og få individuell tilrettelegging. Dei tre kjernevanskane knytt til gjensidig sosialt samspel, kommunikasjon og avgrensa stereotyp, repeterande åtferd og interesser, gjer seg gjeldande i stor eller liten grad, og ein må passe seg for å tilby same hjelp til alle med diagnosen. Individuelle behandlings- og treningsplanar er løfta fram som ein viktig faktor når ein skal skape autismevennlege miljø (Billstedt et al., 2011). Det er lett å einast om at aksept og tilgang til fellesskapet bør vere mest mogleg likt, slik Mitchell (2014) understrekar, men Hugo & Hedegaard (2021) løftar fram at det å sjå, stadfeste og forstå det individuelle og legge til rette for det, er ein av dei viktigaste faktorane for å lukkast i arbeidet med å skape eit autismevennleg miljø. Skal inkludering av elevar med ASF oppfyllast, må det difor vere rom for dette perspektivet innanfor dei fire hovuddimensjonane knytt til fellesskap, deltaking, medverknad og utbyte. Kanskje er det då noko i Tom Tiller sitt imperativ om at ulikskap skal vere likeverdet sin garantist? Til trass for at folkehøgskulen set fellesskapet høgt, ser det ut til at den enkelte sitt tilretteleggingsbehov har stor plass, og ein individuell behandlingsplan treng ikkje å stå i kontrast til lik tilgang til fellesskapet. Tvert imot kan tilpassa læreplan og undervisning sikre utbyte til elevane og hjelpe dei inn i fellesskapet ved å ta omsyn til deira eigenart (Haug 2014).

5.2.2 På lik linje - folkehøgskulen for alle?

I datamaterialet kjem det fram at søkjarar med store hjelpebehov ikkje får plass på dei tilrettelagte linjene. Dette kan til dømes ramme ASF-personar med moderate eller sterke funksjonshemmingar eller med alvorlege kormorbide lidingar. Forklaringar som vert gjevne er manglande personalressursar til å kunne yte personleg assistenthjelp, i tillegg til at den store fridomen i skuleslaget ikkje høver for alle. Unge funksjonshemmede (2019) har kritisert folkehøgskulen for dette og meiner det strir imot prinsippet om like moglegheiter. Sidan folkehøgskulen har teke til orde for å vere for alle, er ikkje kritikken vanskeleg å skjøne. Dette kan skape forhåpningar som vert knuste hos unge med moderate eller sterke funksjonshemmingar. Mange av desse er allereie i ein sårbar situasjon, og det å love noko ein ikkje kan halde kan skape djupare sår for ei allereie utsett gruppe. Likevel, når ein ser kva eit autismevennleg miljø bør innehalde, kan ein heller ikkje ta for lett på krava det stiller til lærarane og skulane. Funn frå datamaterialet tyder på at lærarar som arbeider på tilrettelagte linjer stadig må handtere nye diagnosar og nye situasjonar, og at dei allereie står i ein krevjande jobb der dei ofte kjenner på at dei ikkje rekk over. Redselen for å ta seg vatn over

hovudet kan nok gjere sitt til at ein takkar nei i frykt for at totalbelastninga blir for stor og at ASF-ungdommane ikkje skal få den tilrettelegginga dei treng. Lærarar som ikkje har overskot til å styrke elevane sine emosjonelle og psykologiske tilstand, kan i verste fall hindre utvikling av både kompetanse, relasjonar og autonomi (Pajares, 2008). Det kan også truge likeverdet og hindre motivasjon og læring.

Ei anna reell frykt er at dei andre elevane i klassen ikkje får dekt sine tilretteleggingsbehov dersom ein elev med store hjelpebehov krev det meste av merksemd og tilretteleggingsressursar. Dette er eit kjent dilemma frå andre i andre skulesystem og handlar også om politikk og leiarskap. For å kunne innlemme fleire i fellesskapet, treng folkehøgskulane å få tilført økonomiske ressursar til denne elevgruppa slik at dei kan ha kompetente tilsette tett på og utruste skulebygga med universell utforming. Barrierar knytt til økonomiske ressursar og mangelfull kompetanse kan vere til hinder for inkludering (Mitchell, 2005). Til trass for at mange av desse utfordringane ikkje har enkle svar, bør folkehøgskulen ta kritikken på høgste alvor og sjå på alternative løysingar for å få gje fleire ungdomar med funksjonsnedsettingar tilbod om eit folkehøgskuleår.

5.2.3 På lik linje og valsituasjonar

Alle lærarane fortel at elevane på den tilrettelagte linja bur på einerom og ikkje får høve til å velje tomannsrom. Skulane vik her frå «på lik linje»-praksisen sin, og det kan vere grunn til å sjå nærare på årsakene til dette sidan ein ved denne praksisen potensielt kan frårøve elevane sjansane til å utvikle relasjonar og samarbeidsevner på eit dobbeltrom slik som dei andre medelevane får. Dette kan truge prinsippet om like moglegheiter og rokkar ved aksept og tilgang (Mitchell, 2005). Å sikre medverknad er også ein av dei fire hovuddimensjonane i inkludering (Haug, 2014).

Forsking knytt til ASF peikar på fleire argument som talar for at dette er eit fornuftig val. ASF-elevane treng kvile og god søvn, dei treng ein stad der dei kan lade og halde på med sine særinteresser, og dei treng struktur i form av system og rutiner på rommet som kan skape oversikt i kvardagen (Helverschou et al., 2007). Ikkje minst er mykje av grunnlaget for eksistensen til dei tilrettelagte linjene at elevane skal trene på ADL-ferdigheiter og verte sjølvstendige, og då er det å ha eineansvar for oppgåver på rommet eit viktig kompetansemål.

Eit anna fenomen som er ein gjengangar i datamaterialet, er spørsmålet knytt til kva klasse ASF-elevane skal gå i. Ifylgje datamaterialet vil ASF-søkjarar med lærevanskar som regel få

tilbod om plass på ei tilrettelagte linje, noko som skil dei frå andre søkjarar som kan velgje linje. Dette vitnar heller ikkje om ein «på lik linje»-praksis. Funn viser at ei vanleg problemstilling er at nokre ASF-elevar ikkje vil gå i tilrettelagt klasse, men i ordinær linje. Enkelte får tilbod om dette, med støttefunksjonar, men ifylgje datamaterialet er der også døme på at dette kan vere vel så krevjande for eleven og støtteapparatet. For at ASF-elevane skal få tilpassa utfordringar, er dei avhengige av *stillas* i form av vaksne og kompetente jamaldringar (Tetzchner, 2012b). I motsetnad til dei tilrettelagte linjene, er dei ordinære linjene ikkje rigga med dei same tette ekstraressursane, og resultatet kan vere at utfordringane vert for store. Ekstraressursane frå NAV eller kommune vert dessutan ofte tildelt med føresetnad om at ASF-elevane skal ha butrening, og dermed er vala på sett og vis teke på førehand av andre utanfor eleven.

Fleire skildringar i datamaterialet viser til at ASF-elevar ikkje er fortruleg med diagnosen sin, og at enkelte ASF-elevar kan overvurdere seg sjølv og ikkje ynskje hjelp. Dette kan koplast til vanskar knytt til mentalisering, som fører til at ASF-elevar kan streve med å sjå seg sjølv innanfrå og andre utanfrå (Baron-Cohen, 1995). Her må ein av og til skilje faglege ferdigheiter frå språk-og kommunikasjonsferdigheiter. Til dømes fortel lærarar at ASF-elevar med god fysisk utrustning gjerne kan meistre godt det faglege i ein aktivitet, men i det sosiale samspelet vil dei aller fleste kome til kort. Det kan vere krevjande å delta på lik linje i dette samspelet når hovudutfordringa er språk og kommunikasjon.

Dei som er ansvarlege for inntak av elevar med tilretteleggingsbehov, må difor alltid stille seg spørsmålet om korleis tilhøvet mellom utfordringar og meistring vil balansere når ein vurderer klassebyte. Dersom ASF-elevar endar i ordinær klasse, må dei ansvarlege lærarane på desse linjene alltid sørge for at ein ivaretek dei tre tiltaka som handlar om behovet for struktur og planar, språk-og kommunikasjonstrening og auking og sikring av sosial deltaking (Martinsen et al., 2016).

5.2.4 På lik linje i møte med framtida

Ein lærar trekkjer fram verdien av at ASF- elevane får vere i same prosess som jamaldringane med tanke på vegval. Prosessen rundt vegval er likevel ikkje alltid lik når ein samanliknar ASF-elevane og dei fleste andre ungdommar si moglegheit for val. Ein liten prosent (1,7-2, 4) av elevar med høgtfungerande ASF går vidare til universitet eller høgskule, og forsking viser at dei aller fleste av desse treng mykje tilretteleggingshjelp på campus (Kaland, 2020). Mange

ungdomar med ASF har lærevanskar eller andre kormorbide lidingar som gjer at dei er hindra denne moglegheita. (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Ein kan dermed slå fast at dei fleste unge vaksne med autismespekterforstyrringar står utan dei same moglegheitene til å oppleve ei studietid som mange av sine jamaldringar. Denne livsfasen kan for mange romme både fagleg kunnskapstileigning, utvikling av vennskap og nettverk, styrking av sjølvstende gjennom å flytte ut og ha ansvar for eige liv, sosiale aktivitetar med jamaldringar på fritida, hybelliv og reiseliv. For personar med ASF som ikkje ynskjer å gå rett vidare i arbeid etter vidaregåande skule, står difor folkehøgskulen sitt karakter- og eksamensfrie tilbod i ei særstilling, og gjer at dei kan få oppleve å vere studentar eit år av livet sitt.

Funn i datamaterialet peikar på at prosessen med å få retten til å gå på folkehøgskule er vanskeleg. Medan medelevane kan sende inn ein søknad til folkehøgskule og få eit raskt svar, viser datamaterialet at ASF-elevane må gjennom ein omfattande søknadsprosess med utfylling av hjelpebehovsskjema, skulebesøk og intervju og søknad til NAV eller kommune for å få økonomisk støtte. Med tanke på at skulane får tilført ekstraressursar for tilrettelegging frå NAV eller kommune der målet er ei god tilrettelegging for den enkelte, er det forståeleg at prosessen er grundig. Likevel kan dette vere med på å forsterke ei kjensle av at ein ikkje står «på lik linje» med andre jamaldringar.

Med tanke på at Epsiundersøkjinga dei siste 9 åra har slått fast at folkehøgskulane har dei mest nøgde elevane samanlikna med andre skular, er det all grunn til å tru at eit autismevennleg miljø på ein folkehøgskule vil vere eit fruktbart tilbod for mange unge vaksne med ASF. Det å kjenne seg subjektivt nøgd handlar om generell livskvalitet, som Billstedt et al (2011) karakteriserer som ein av dei fem kjenneteikna på eit autismevennleg miljø. Ein gevinst kan også vere at elevar med høgtfungerande ASF som vil vidare på universitet og høgskular, kan utrustast gjennom butrening og sosial ferdigheitstrening slik at dei i mindre grad opplever vanskar på campus.

5.3 Verd det!

Når lærarane i studien samanfattar det dei tenkjer er det viktigaste ASF-elevane skal lære i eit folkehøgskuleår, løftar dei alle fram auka sjølvkjensle, sjølvtillit, sjølvbilete og eigenverdi. Til trass for at dei brukar litt ulike ord på det, er essensen at ASF-elevane skal bli trygga i at dei er verd noko, at dei er verd å henge rundt, verdige til å ta imot hjelp og verdige til å kunne ta del i eit fellesskap og bidra ute i samfunnet. Eg vil i dette siste kapittelet løfte fram korleis

lærarar kan bidra til meistringstru for ASF-elevane som ein del av det å skape eit autismevennleg miljø. Respekten for ulikskap og lærarar med brei kompetanse vert også handsama, før eg avsluttar med å presentere ein tilpassa modell inspirert av Deci & Ryan (2017) som viser lærarrolla i arbeidet med å skape autismevennlege miljø i folkehøgskulen.

5.3.1 Læraren som tilretteleggar for meistringstru

Lærarane er opptekne av elevane si meistring i skulekvardagen, både gjennom ADL-faga i undervisningstid og på fritida med jamaldringar. Dette er i tråd med Pajares (2008) som tek til orde for at å oppleve eiga meistring er sjølve grunnlaget for utvikling av meistringstru. I datamaterialet er der fleire forteljingar om ASF-elevar som slit med lav sjølvkjensle og som ikkje vil vere til bry, og det å gje elevane tru på seg sjølv og sine ressursar ser ut til å vere eit hovudmål for lærarane i arbeidet med å skape autismevennlege miljø. Å oppleve meistring er heilt sentralt i opplæring og styrkar motivasjon for læring (Bandura, 1986; Diseth, 2019). For gruppa med ASF-ungdomar som slit med angst og depresjon i tillegg, kan gode lærings- og meistringstilbod bli livsviktige, så dette må ikkje samfunnet ta for lett på.

Lærarane gjer nokre medvitne grep i undervisninga for at elevane skal oppleve meistring. Dei sørger for at ASF-elevane sine ressursar og talent får skine i fellesskapet. Dette gjev både lærarar og medelevar høve til å gje verbale og non-verbale tilbakemeldingar, noko Pajares (2008) trekkjer fram som vesentleg når ein skal byggje meistringstru. I rolla si som rettleiarar ser lærarane ut til å legge vekt på å styrke eleven sin sjølvtillit og sjølvkjensle ved å gje dei ros og oppmuntrande ord og trekke fram styrkar som elevane har. Særinteresser blir av og til henta fram av læraren for at ASF-elevar skal kunne blomstre i fellesskapet. For å gje elevane meistringstru, har lærarane også grundig innføring i nye aktivitetar, der dei let elevar få observere andre medelevar og samanlikne med eigne strategiar om dei treng det, og der det er mange repetisjonar for å auke ferdigheitene. Dette fenomenet er også ein av nøklane til å styrke meistringstrua ifylgje Pajares (2008).

Ikkje minst viser datamaterialet at lærarane arbeider systematisk med å styrke elevane sine emosjonelle og psykologiske tilstand gjennom å legge til rette for at dei skal få utvikle kompetanse, autonomi og relasjonar, noko som aukar sjansane for god sjølvkjensle (Deci & Ryan, 2017). Ein lærar som er tett på kan vere ei avgjerande støtte gjennom å lytte og hjelpe eleven til å dempe stress og handtere vonde kjensler, noko elevar med ASF har særskilt behov for (Diseth, 2019; Helverschou et al., 2007; Tellevik et al., 2007).

Kombinasjonen av nærverande trygge vaksne, jamaldringar som viser aksept og gjerne vil hjelpe, struktur midt i kaoset og eit mangfald av aktivitetar, ser ut til å vere ei god oppskrift på å styrke meistringstrua, og gjer folkehøgskulen til ein svært godt eigna arena for utvikling av sjølvtillit og eigenverd.

5.3.2 Ulikskap – likeverdet sin garantist

Lærarane peikar på at enkelte ASF- elevar i tillegg til å akseptere eiga diagnose og hjelpebehov, ser ut til å ha vanskar med å akseptere andre elevar i tilrettelagt klasse. Det kan verke underleg at ASF-elevar som er opptekne av å vere som dei andre, av likeverd og tilgang til ordinær klasse, på same tid indirekte eller direkte diskriminerer medelevar i den tilrettelagte klassen fordi dei er annleis. Denne mekanismen er knytt til empatiforstyrringar som gjer at dei kan ha vanskar med å forstå andre (Baron-Cohen, 1995). Det kan også skuldast det vide autismespekteret som gjer at elevar med til dømes høgtfungerande ASF opplever det vanskeleg å verte sett i same bås som ASF-elevar med psykisk funksjonshemming eller andre lidingar. Her har skulane og lærarane eit viktig oppdrag i å løfte fram bodskapen frå FN-konvensjonen om likeverd og respekt for mangfald (Jüriloo, 2013). I forsking frå norsk folkehøgskule har vi fått høyre at ulikskap er likeverdet sin garantist, og dette må ein arbeide med å implementere mellom elevane (Tiller, 2014).

Vi høyrer ei forteljing om ein ASF-elev som er kristen og som blir møtt av ein kristen lærar, der det å få vere open om trua si vert trekt fram som ein stor verdi av læraren. Forskar Tom Tiller (2014) har i eit av sine imperativ teke til orde for at kjerneverdiane må takast med inn i dagleglivet, og folkehøgskulane står her i ei særstilling fordi dei sjølve kan velje profil og sitt eige verdigrunnlag (Folkehøyskolene, 2024).

Respekt for identitet og mangfald bør også gjelde ungdommar som har sin identitet knytt til ei personleg tru, og for ASF-elevar med ei kristentru, kan det å kome til ein skule som profilerer kristent grunnsyn opplevast som positivt. At læraren kan møte alle sider av eleven utan at eleven må gøyme den sida av seg sjølv, vert framheva som verdifullt. Men også det at lærarar med ei personleg tru fritt kan vise denne sida av seg sjølv, vert omtalt som ein styrke. I ei tid prega av sekularisering der religionen har stadig trongare kår, vil nok dette vekke sterk motstand frå enkelte hald. Men i eit samfunn der mangfald, ikkje-diskriminering og respekt for ulikskap vert løfta fram som sentrale verdiar, er fenomenet med trusdimensjonen frå folkehøgskulekvardagen på sin plass å løfte fram.

Det er på same tid viktig å presisere at folkehøgskular som er tufta på andre verdiar, kan treffe elevar som identifiserer seg med deira verdiar, men i denne studien er der ikkje funn som kan presenterast knytt til det.

5.3.3 Verd lærarar med brei kompetanse

Vi høyrer i datamaterialet om lærarar som tidvis spring frå brann til brann og som er aktivert til ei kvar tid. Til trass for at fleire av intervjupersonane legg stor vekt på erfaringskompetansen dei har tileigna seg gjennom fleire år, kjem det også fram at dei har fått lite spesialpedagogisk opplæring gjennom både utdanninga si og i sitt virke. Ifylgje Mitchell (2005) kan mangelfull kompetanse vere ei av barrierane for inkludering. Når ein ser kor sentral læraren er i arbeidet med å skape eit autismevennleg miljø, er det grunn til å spørje kva slags kompetanse læraren i folkehøgskule treng for å kunne legge til rette for slike miljø.

Erfaringskompetansen i folkehøgskulen vert i datamaterialet løfta fram som positiv, og mykje tyder på at ein kan kome svært langt med erfaring og god folkehøgskulepedagogikk i botn i møte med elevar med ASF. Lærarane arbeider etter eit danningsideal der elevane vert utfordra fagleg og sosialt gjennom møtet med andre menneske, og det er tydeleg at denne pedagogikken ber frukter (Knutas & Solhaug, 2010). Elevar med ASF treng fyrst og fremst tilrettelegging innanfor ramma av det ordinære, og i folkehøgskulen er tilhøva unike for å kunne få det til. Folkehøgskulelærarar med erfaring har opparbeidd seg stor kompetanse på korleis ein skal arbeide med ASF-elevane for å få det sosiale til å fungere, og denne kompetansen er gull verd. Lærarar som ser individet framfor diagnosen, tek omsyn til at spekteret er stort og at kvart individ treng ulik tilrettelegging for å fungere godt.

Likevel er det ingen tvil om at lærarar som skal vere tett på ASF-elevane vil ha stor nytte av spesifikk kompetanse om ASF-diagnosen for å få auka forståing og kunne gje eit fullverdig tilrettelagt tilbod til denne gruppa, noko Billstedt et al (2011) understrekar. Ikkje minst har det vorte klart for meg gjennom arbeidet med denne oppgåva at lærarar treng rettleiingskompetanse, med tanke på kor stor del av arbeidet som går til rettleiarrolla.

Dei som er leiarar og fordeler ressursar har eit stor ansvar for å fordele ressursane på ein slik måte at ASF-ungdomane får kjenne at dei er «verd det». Det vert ikkje ei reell inkludering utan at den vertikale dimensjonen også sørger for inkludering (Haug, 2014). Det må visast vilje frå leiinga til å inkludere ASF-elevar gjennom å løyve økonomiske midlar til kompetente lærarar på linjene og til å utbetre det universelle miljøet på skulane.

5.3.4 Ein modell for lærarrolla i eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen

I dette siste kapittelet i drøftingsdelen vil eg presentere ein modell for lærarrolla i eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen. Som eit ledd i å skape autismevennlege miljø, har vi tidlegare sett på samanhengen mellom emosjonell og psykologisk styrking og Deci & Ryan (2017) sin sjølvbestemmingsteori med relasjonar, kompetanse og autonomi som tre sentrale faktorar. Desse faktorane heng igjen saman med inkluderingsprisnsippa, motivasjon og lærelyst og er difor ein nøkkel i opplæringa i folkehøgskulen.

Gjennom arbeidet med denne oppgåva, har det blitt stadig klarare for meg at Deci & Ryan sin sjølvbestemmingsteori så avgjort kan nyttast som inspirasjon i arbeidet med ASF-elevar i folkehøgskulen. Likevel kjem teorien til kort fordi desse elevane gjennom heile livsløpet vil trenge støtte på nokre felt. Eg dristar meg difor til å føreslå ein modell som er tilpassa med tanke på lærarrolla og arbeidet med å skape autismevennlege miljø i folkehøgskulen. Modellen er forma som ein trekant med relasjonar, kompetanse og autonomi på spissane. I midten er der ein sirkel som er i kontakt med alle desse tre punkta, noko som peikar på at læraren som medvandrande rettleiar er sentral i alle desse tre komponentane.

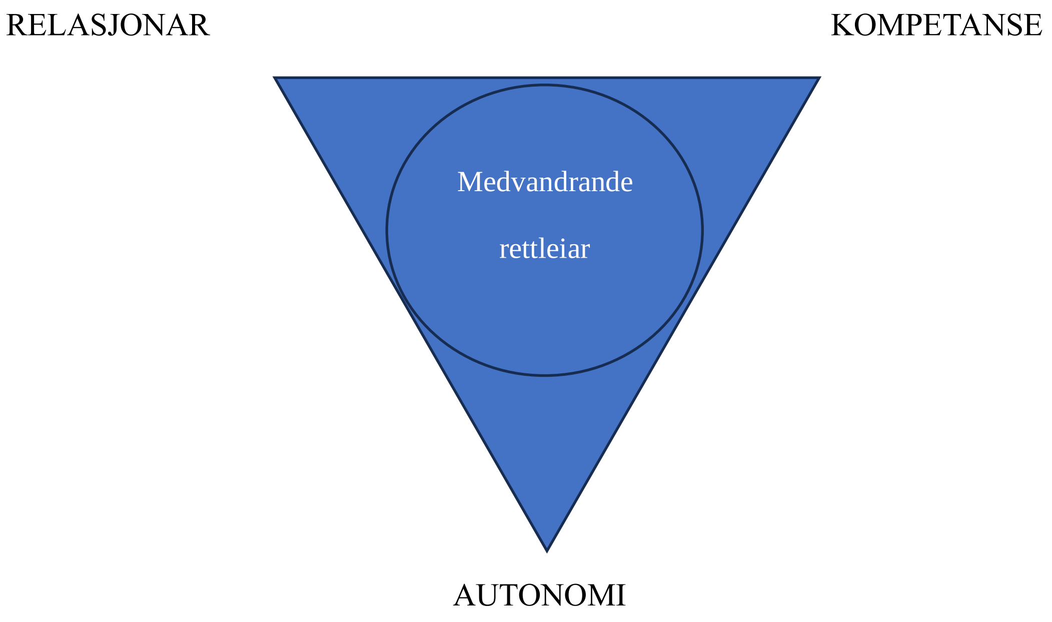

Fig. 1 Lærarrolla i eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen. Ein tilpassa modell etter inspirasjon frå Deci & Ryan sin sjølvbestemmingsteori.

KAP. 6 AVSLUTNING

Eg har i denne studien spurt etter kva erfaringar lærarar i folkehøgskulen har med å skape autismevennlege miljø. Utfordringa til ASF-elevane handlar i veldig stor grad om å få det sosiale til å fungere, og etter å ha arbeida med problemstillinga over tid, har det blitt klart for meg at eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen i stor grad kan bidra til læring på dette feltet. Læraren som medvandrande rettleiar er ein nøkkel i dette arbeidet.

Der har knapt vore forteljingar som tek føre seg arbeidet med ASF i folkehøgskulen. Sjølv om eit utval på fire lærarar kan synest lite representativt, så er ein femtedel av dei tilrettelagte linjene på folkehøgskulane i Noreg som er involvert i prosjektet. At desse erfaringane kjem ut til folkehøgskulane og til andre som arbeider med ASF-elevar i unge vaksne-alder, er verdifullt. Styresmaktene har i lang tid etterspurt meir forsking frå folkehøgkulesektoren. Når vi no veit meir om kva som går føre seg i dette feltet, kan det vere interessant at vi i framtida får høyre fleire av ASF-elevane sine stemmer og kva deira erfaringar med eit folkehøgskuleår er.

Etter kvart som ein grev seg djupare og djupare ned i ei problemstilling, kan ein fort verte leia bort frå det som var sjølve grunnlaget for å stille forskingsspørsmålet. Ein kan tenkje at det ein har brukt månader og år på å utforske ikkje har så stor verdi i den store samanhengen, og ein kan undre seg over om ein blir ein betre pedagog av eit slikt prosjekt. Men er det noko eg har lært i denne prosessen, så er det at ingen spørsmål og svar er forgjeves eller for små. Når forteljingane til mine intervjupersonar vert løfta fram, kan dei leve vidare i forsking, anten til å forsterke teoriar eller å svekke teoriar. Dei kan gje gjenklang eller skape diskusjon, og dei kan bidra til kunnskapsutvikling.

Oppsummert kan ein slå fast at folkehøgskulen har eit stort potensiale for å vere relevant for elevar med ASF. Verksemda sin ideologi byggjer på prinsippet om ein skule for alle, og viljen til å rekruttere ei mangfaldig elevgruppe er stor. Folkehøgskulen tilbyr ikkje berre fagleg tilrettelegging, men ein totalpakke der hybelliv, fridtidsaktivitetar, reiseliv og deltaking i daglege leve- og arbeidsfellesskap er viktige ingrediensar. Det er med på å fremje eit lærings- og meistringstilbod som mange unge vaksne med ASF kan trenge og som er sterkt etterspurt (NOU 2020:1). Inkluderingsprinsippa (Haug, 2014) som handlar om å sikre fellesskapet, deltaking, medverknad og utbyte står sterkt i folkehøgskulen, og desse prinsippa ser også ut til å vere sentrale for lærararne når dei skildrar eit autismevennleg miljø. Men

innanfor denne ramma må ein ikkje gløyme dei individretta tiltaka som personar med ASF treng, og det fysiske miljøet sin innverknad.

For å skape eit autismevennleg miljø i folkehøgskulen trengst det lærarar med kompetanse, både erfaringskompetanse, spesifikk ASF-kompetanse og rettleiingskompetanse. Jamaldringane på folkehøgskulen, både stipendiatar og medelevar på andre linjer, står i ei særstilling i arbeidet med ASF-elevane og har særleg mykje å bidra med når det kjem til fritidsaktivitetar og sosial samhandling i internatet.

Gjennom arbeidet med oppgåva har det blitt tydeleg for meg at ved å lytte til ASF-elevane sine draumar, trygge dei gjennom rettleiing, utruste dei med nye venger i form av språk-og kommunikasjonsferdigheiter og sosial trening, så vil dei lettare kunne flyge ut av reiret. Og dei kan flyge langt.

LITTERATURLISTE

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. N.J: Prentice-Hall.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. The MIT press.

Barr, R., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change magazine*, *27*(6), 12–25.

Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 168–195). Cappelen Damm akademisk.

Billstedt, E., Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (2011). Aspects of quality of life in adults diagnosed with autism in childhood: A population-based study. *Autism*, *15*(1), 7–20. https://doi.org/10.1177/1362361309346066

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2011). *Videnskapsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels forlag.

Deci, E.-L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Publication.

Diseth, A. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal.

Epsi Rating. (2023). *Utdanningssektoren 2023*. epsi rating. https://www.epsi-norway.org/utdanningssektoren-2021/

Festøy, A. R., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 52–73). Samlaget.

Folkehøgskolene. (2024). *Ett år du investerer i deg selv*. folkehøgskolene. https://www.folkehogskole.no/

Folkehøyskoleloven. (2002). *Lov om folkehøyskoler (folkehøyskoleloven)* (LOV-2002-12-06-72). Lovdat. https://lovdata.no/lov/2002-12-06-72

Fuglseth, K. (2021). Vitskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2., s. 245–263). Cappelen Damm Akademisk.

Garner, A., Burns, P., Carolan, L., Price, T., & Pearson, Z. (2022). Good business: Creating an autism-friendly community using the SERVICE principles. *Disability & Society*, 1–24. https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2077174

Gelbar, N. W., Smith, I., & Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports of induviduals with autism serolled in collage and university programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(10), 2593–2601.

Gjevik, E., Eldevik, S., Fjæran-Granum, T., & Sponheim, E. (2011). Kiddie-SADS Reveals High Rates of DSM-IV Disorders in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(6), 761–769. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1095-7

Grundtvigsk forum. (2022). *Velkommen til Grundtvigsk forum*. https://grundtvigskforum.dk/grundtvig

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(1), 5–25. file:///C:/Users/Windows/Downloads/s10803-005-0039-0.pdf

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering* (1.). Gyldendal Akademisk.

Hedegaard, J., & Hugo, M. (2018). *Utbildning som stödjande miljö för deltagare med högfungerande autism*. Myndigheten för ungdoms-og civilsamhällesfrågor (MUCF)

Hedegaard, J., Hugo, M., & Bjursell, C. (2021). Folk high school as a supportive environment for participants with high-functioning autism. *Studies in Adult Education and Learning*, *27*(2), 15–32. https://doi.org/10.4312/as/9817

Helverschou, S. B., Hjelle, H., Nærland, T., & Steindal, K. (2007). Sosiale problem hos mennesker med Asperger-syndrom. I H. Martinsen & S. V. Tetzchner (Red.), *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom (B.2): Perspektiv på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Gyldendal akademisk.

Hirvikoski, T., Mittendorfer-Rutz, E., Boman, M., Larsson, H., Lichtenstein, P., & Bölte, S. (2016). Premature mortality in autism spectrum disorder. *British Journal of Psychiatry*, *208*(3), 232–238. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.160192

Hollocks, M. J., Lerh, J. W., Magiati, I., Meiser-Stedman, R., & Brugha, T. S. (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, *49*(4), 559–572. https://doi.org/10.1017/S0033291718002283

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: Psychometric approaches and parental reports. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences*, *1522*(364), 1359–1367.

Hugo, M., & Hedegaard, J. (2021). Inclusion through folk high school in Sweden—The experience of young adult students with hugh-functioning autism. *Disability and rehabilitation*, *43*(19), 2805–2814. https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1717651

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell.

Jüriloo, K. (2013). Hvilken nytte har FN-konvensjonen? *Autisme i dag*, *40*(3), 16–17.

Kaland, N. (2020). En kort oversikt over studenter med en autismesprekterdiagnose (ASD) i høyere utdanning. *Psykologi i kommunen*, *2020*(1). https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/en-kort-oversikt-over-studenter-med-en-autismespekterdiagnose-asd-i-hoyere-utdanning-utfordringer-og-muligheter/

Kleven, T. A., & Hjardemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3.). Fagbokforlaget.

Knutas, A., & Solhaug, T. (2010). *«Som en sang i sinnet- som et eneste sollyst minne». Elevers utbytte av folkehøgskolen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/elevers_utbytte_folkehoegskolen.pdf

Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2021). *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2.). Cappelen Damm Akademiske.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.). Gyldendal akademiske.

Kaale, A., & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 523–547). cappelen Damm akademisk.

Loomes, R., Hull, L., Mandy, W., & Locke, P. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, *56*(6), 466–474.

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, *392*(10146), 508–520. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2

Malterud, K. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, Hildebrand, K., & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD): Utfordringer i tiltak og behandling* (1.). Gyldendal Akademisk.

McAllister, K., & Sloan, S. (2016). Designed by the pupils, for the pupils: An autism-friendly school. *British Journal of Special Education*, *43*(4), 330–357. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12160

Miano, S., & Ferri, R. (2010). Epidemiology and management of insomnia in children with autistic spectrum disorders. *Paediatric Drugs*, *12*(2), 75–84.

Milton, D. E. M., Martin, N., & Melham, P. (2017). Beyond Reasonable Adjustment: Autistic-friendly Spaves and Universal Design. *Autism and Intellectual Disability in Adults*, *1*(1), 81–85.

Mitchell, D. (Red.). (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. Routledge.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3.). Routlegde.

NESH,. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESH. https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/

Norsk barne-og ungdomspsykiatrisk forening. (2019, mars 21). *Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Autisemespekterforstyrrelser)*. legeforeningen.no. https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsatt-etter-inndeling-i-icd-10/gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/

NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse-og omsorgsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/91c0032472934440af6fd496cf12301d/no/pdfs/nou202020200001000dddpdfs.pdf

NOU 2022: 16. (2022). *En folkehøgskole for alle*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-16/id2940852/

Ohrem, S., & Haddal, O. (Red.). (2011). *Med livet som pensum* (1.). Cappelen Damm as.

Pajares, F. (2008). Motivatioanl role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. I D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 111–139). Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.

Platos, M., & Wojaczek, K. (2018). Broadening the Scope of Peer-Mediated Intervention for Individuals with Autism Spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(3), 747–750.

Posserud, M., Hysing, M., Helland, W., Gillberg, C., & Lundervold, A. J. (2018). Autism traits: The importance of “co-morbid” problems for impairment and contact with services. Data from the Bergen Child Study. *Research in Developmental Disabilities*, *72*, 275–283. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.002

Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5.). Sage.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environment*.

Tellevik, J. M., Martinsen, H., Nærland, T., & Tetzchner, S. V. (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger-syndrom. I S. V. Tetzchner & H. Martinsen (Red.), *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom (B.2): Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (s. 159–191). Gyldendal Akademiske.

Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2.). Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5.). Fagbokforlaget.

Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: For helsefag*. Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2014). *Læringskoden: Fra karakter til karakter*. Cappelen Damm.

Unge funksjonshemmede,. (2019). *Folkehøyskolen—Et år for alle? Om inkludering og tilretteleggging i folkehøyskolen*. https://ungefunksjonshemmede.no/ressurser/publikasjoner/utdanning/folkehoyskolen-et-ar-for-alle/rapporten/

Unge funksjonshemmede. (2021). *En inkluderende folkehøgskole: En veileder om inkludering og tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelser og kroniske sykdommer på folkehøyskole*. Unge funksjonshemmede. https://ungefunksjonshemmede.no/ungefunksjonsjemmede-no/wp-content/uploads/2021/04/folkehogskole-skjerm_oppdatert.pdf

Vinje, S., & Simble, K. (2018). Elevsamvær er ikke nødvendigvis sosialperdagogikk. *Magasinet Folkehøyskole*, *18*(1), 46–47.

https://www.frilyntfolkehogskole.no/app/uploads/2018/02/Folkeh%C3%B8gskolen-nr-1-2018.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling:

«Kva erfaringar har lærarar i folkehøgskulen med å skape autismevennlege miljø?»

1. Inneleiande spørsmål om bakgrunn

1.1 Kvifor søkte du deg jobb i folkehøgskulen?

1.2 Kva er grunnen til at du vel å arbeide med elevar med særskilte behov?

1.3 Kva type stilling har du hatt i folkehøgskulen?

1.4 Kva utdanning har du?

1.5 Har du anna erfaring med born og unge med særskilte behov du vil trekke fram?

2. Organisering av tilrettelagt linje

Eg vil no spørje deg nokre faktaspørsmål om organiseringa av den tilrettelagte linja

- Kor mange elevar tek de inn på den tilrettelagte linja?
- Kor mange av elevane i klassekulla vil du anslå har autismespekterforstyrring?
- Korleis er bemanninga på linja?
- Kva oppgåver har andreårselevane (stipandiatane) knytt til elevane på linja?
- Korleis er forholdet mellom linjefag og fellesfag?
- Korleis er busituasjonen for elevane på den tilrettelagte linja?
- Kva krav har de til funksjonsnivå når de tek inn elevar på linja?
- Har skulen samarbeidspartnerar som bidreg inn i arbeidet med ASF-elevane?

3. Autismevennlege miljø

3.1 Kva vil du seie er eit autismevennleg miljø?

3.2 Kva opplever du er hovudutfordringane i arbeidet med ASF-elevar i folkehøgskulen?

3.3 Kva er det ein lukkast mest med i dette arbeidet?

3.4 Kva gjer skulen for å informere om denne elevgruppa til medelevar og tilsette?

3.5 Kan du gje døme på opplegg som invovlerer ASF-elevane på ein måte som skapar forståing for diagnosen?

3.6 Kan du gje døme på ordningar som er sett i system slik at kollegar får kompetanse om ASF og kan drøfte utfordringar som oppstår i arbeidet rundt ASF-elevar?

3.7 Kva gjer de ved din skule for at overgangen til folkehøgskuleåret skal bli best mogleg for ASF-eleven?

4. Struktur og forutsigbarheit

Eit kjenneteikn ved personar med denne diagnosen er at dei er avhengige av struktur og forutsigbarheit. Kva er dine erfaringar med det?

5. Relasjonar

5.1.Korleis opplever du at medelevar og kollegar tek imot elevar med ASF?

5.2 Kva opplever du er utfordringa for ASF-elevar når det gjeld å skape gode relasjonar på folkehøgskulen?

5.3 Kan du beskrive tiltak de har lukkast med i arbeidet med å skape gode relasjonar mellom ASF-elevar og andre?

5.4 Kva erfaringar har du med lærar-elev-relasjonen til ASF-elevar?

6. Meistringstru og læring

6.1 Korleis arbeider de ved din skule for å gje ASF- elevane tru på eiga meistring?

6.2 Kva rolle spelar jamaldringar i dette arbeidet?

6.2 Korleis kan livet på internatet bidra til eit godt utbyte for elevar med ASF?

6.4 Kva gjer de ved din skule for å styrke sjølvbestemmelsen til elevar med ASF?

6.5 Kva tenkjer du er det viktigaste elevar med ASF skal lære i løpet av året på folkehøgskule?

7. Eventuelt

Er det noko meir du vil tilføye?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv til lærarar på tilrettelagt linje i folkehøgskulen

Vil du ta del i forskningsprosjektet:

«Korleis arbeider lærarar i folkehøgskulen for å legge til rette for eit autismevennleg miljø?»

Er du lærar på tilrettelagt linje i folkehøgskulen og arbeider med elevar med autismespekterforstyrringar (ASF)? Det er stort behov for meir kunnskap om korleis ein arbeider med tilrettelegging for desse elevane i folkehøgskulen., og eg vonar at du vil vere med på å løfte fram denne kunnskapen.

Føremål

I NOU 2022:16 er det forslag om å utvide formålsparagrafen med setninga: «Folkehøgskolen skal bidra til auka livsmestring og mangfald, og vere open for alle». Utvalet peika på at mangfald i bakgrunn og funksjonsnivå er ein ressurs, og at eit for lite mangfald i elevgruppa er ei av folkehøgskulen si største utfordring i dag. Unge funksjonshemmede sin rapport om inkludering i folkehøgskulen viser at berre 30 av 80 folkehøgskular kan gje eit fullverdig tilbod til elevar med autismespekterforstyrringar/ psykisk utviklingshemming, og dette står i sterk kontrast til ein folkehøgskule for alle. Ved å få fram erfaringar, opplevingar og refleksjonar frå lærarar ute i felten, vonar eg å kunne bidra til ny kunnskap og at fleire elevar med ASF får eit fullverdig tilbod i folkehøgskulen.

Ansvarlege for prosjektet

Det er Høgskulen i Volda som står som ansvarleg for prosjektet.

Prosjektet vert leia av masterstudent Ingfrid Grimstad, e-post: ingfrida@gmail.com

Rettleiar er Peder Haug, e-post: peder.haug@hivolda.no

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål fordi du arbeider på tilrettelagt linje i folkehøgskulen og gjennom det sannsynlegvis har arbeida med elevar med ASF. Eg sender i første omgang e-post, men vil også prøve å få kontakt med intervjupersonar via nettverket i folkehøgskulen.

Kva inneber det for deg å delta i forskningsprosjektet?

Eg vil gjennomføre eit intervju på ca 1 t knytt til tematikk rundt elevar med ASF i folkehøgskulen. Eg har laga nokre spørsmål på førehand, men er open for refleksjonar og spørsmål undervegs. I utgangspunktet ynskjer eg å møte deg fysisk, men det kan også bli aktuelt med intervju via zoom eller andre digitale plattformer dersom geografisk avstand set ein stoppar for eit fysisk møte.

Det er frivilleg å delta

Det er frivilleg å ta del i forskningsprosjektet, og du skriv under på ei samtykkeerklæring før oppstart. Du kan når som helst velge å trekke deg frå prosjektet, og alle personopplysningane dine vil då bli sletta.

Ditt personvern og korleis vi oppbevarar dine personopplysningar

Alle opplysningane om deg vil bli behandla konfidensielt. Det er kun meg som student og rettleiar Peder Haug som har tilgang på opplysningane, og dei vil verte sletta når masteroppgåva er godkjent (våren-24).

Lydopptak vil bli teke opp og lagra på diktafonapp via SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) sin portal, og transkripsjonen (nedskriving av lydopptaka) vil verte lagra på ein sikra One Drive-konto hos Høgskulen i Volda. Eg vil sørge for at ditt namn blir anonymisert slik at ikkje andre kan finne ut kven du som intervjuperson er.

Dine rettar

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Denne retten er basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har SIKT vurdert at handsaminga av personopplysningas i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan du finne ut meir?

Dersom du har spørsmål om forskningsprosjektet, eller du ynskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

Masterstudent Ingfrid Grimstad (e-post: ingfrida@gmail.com), mobil 95941557

Rettleiar Peder Haug (e-post: peder.haug@hivolda.no), tlf 70075280

Dersom du har spørsmål knytt til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: postmottak@sikt.no eller tlf. 73984040.

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjonen om prosjektet **Korleis kan lærarar i folkehøgskulen legge til rette for eit autismevennleg miljø?**, og har fått moglegheit til å stille spørsmål til prosjektet.

Eg samtykkar til:

□ å delta i intervju

□ at det vert teke lydopptak av intervjuet via diktafonappm frå SIKT

□ at transkripsjonen (nedskriving av lydopptaket) vert lagra på Høgskulen i Volda sin sikra One Drive-konto

□ at Ingfrid Grimstad kan bruke opplysningar om meg i forskningsprosjekt der eg ikkje vert gjenkjent

Eg samtykkar til at opplysningane mine kan handsamast fram til prosjektet er avslutta 01.06.2024.

……………………………………………………………………………………..

Stad/ dato Signatur

Vedlegg 4: Vurdering av behandling av personopplysningar

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut
04.04.2023
Referansenummer
839041

Vurderingstype
Automatisk

Dato
04.04.2023

Tittel
Masteroppgåve om korleis legge til rette for autismevennleg miljø i folkehøgskulen

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

Prosjektansvarlig
Peder Haug

Student
Ingfrid Grimstad

Prosjektperiode
01.04.2023 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

Meldeskjema

Grunnlag for automatisk vurdering
Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av

personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
    - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
    - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
    - Fagforeningsmedlemskap
    - Genetiske data
    - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
    - Helseopplysninger
    - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertredelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår mal til informasjonsskriv.

Informasjonssikkerhet
Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.
b2e10a108