

Liv Kari Mastad

«Hvilke erfaringer har lærere med oppfølging og tilrettelegging for elever med Asperger syndrom i skolen?»

En kvalitativ studie av fire læreres erfaringer med oppfølging og tilrettelegging for elever med Asperger syndrom i skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

NTNU

Trondheim, våren 2015

Veileder: Ellen Saur

Forord

Det er nå omtrent 16 år siden jeg ble kjent med begrepet Asperger syndrom for første gang. Gjennom min jobb som barnehagelærer og videre med oppfølging og tilrettelegging for barn og unge i skolen har interessen og fasinasjonen min for denne gruppen økt. Mitt ønske om å forstå disse barna og de utfordringer de har, har gitt meg interesse og motivasjon til å innhente kunnskap på dette området.

Denne masteroppgaven har gjort det mulig for meg å utforske et tema jeg allerede har stor interesse for. For å utvide min horisont valgte jeg å vinkle forskningen inn mot de erfaringer pedagoger i skolen har. Jeg har ikke jobbet som lærer selv og mente det kunne være en fin måte å få innsyn i temaet fra en annen synsvinkel enn den jeg kjente til fra før.

Som tittelen sier så er det snakk om erfaringer. Det vil si at det ikke finnes noen fasit, men individuelle opplevelser i møte med elever med Asperger syndrom. Erfaringer av egne og andres opplevelser kan være viktige å ta med seg i det videre arbeidet med oppfølgingen av disse elevene. Jeg håper derfor at denne masteroppgaven kan gi leseren nyttige refleksjoner til eget arbeid eller samvær med personer med Asperger syndrom.

I et prosjekt som en masteroppgave blir mange mennesker involvert og disse vil jeg takke nå.

Først og fremst informantene som tok seg tid til å være med. Takk for at jeg ble så godt mottatt og at dere delte deres erfaringer og kunnskap med meg.

Jeg vil takke mine foreldre som alltid har stilt opp ved behov for barnepass, henting og bringing i barnehage og ikke minst for gode middager i en hektisk tid.

En stor takk til Inga Berit, Laila og mamma for korrekturlesing og oppmuntrende ord og gode tilbakemeldinger.

Og ikke minst vil jeg takke min mann og mine tre barn for stor tålmodighet under dette arbeidet.

Også en takk til min veileder for raske tilbakemeldinger.

Verdal, mai 2015

Liv Kari Mastad

Sammendrag

Dette er et kvalitativt intervjustudie av fire informanter der jeg ønsker å få belyst hva det er som opptar lærere med ansvar for elever med Asperger syndrom i skolen. Formålet med oppgaven er å få innblikk i erfaringer og opplevelser hos informantene i forhold til deres ansvar for oppfølging av elever med Asperger syndrom.

Problemstillingen lyder:

Hvilke erfaringer har lærere med oppfølging og tilrettelegging for elever med Asperger syndrom i skolen?

Relevant teori om Asperger syndrom og teori knyttet til opplæringen i skolen danner grunnlaget for analyse av empiri. Forskningen viser at lærerne bruker mye tid og energi på å tilrettelegge for elever med Asperger syndrom. Alt må være godt tilrettelagt, forberedt i god tid og ha en overordnet, men også detaljert struktur over seg. Dette for at opplæringen skal bli forutsigbar for eleven. Støttesamtaler blir sett på som veldig viktig i dette arbeidet og bør bli prioritert. Persepsjonsvanskene disse eleven ofte sliter med, får ifølge lærerne konsekvenser både for eleven selv, medelevene og opplæringen som helhet. Elever med Asperger syndrom bør ha trygge og forutsigbare voksne rundt seg til å ivareta og videreutvikle deres sosiale utfordringer.

Innholdsfortegnelse

Forord

Sammendrag

1	Innledning	9
1.1	Begrunnelse for valg av tema og problemstilling	9
1.2	Presisering av begreper	10
1.3	Formålet med studien	10
1.4	Klargjøring av forforståelsen og eget ståsted	11
1.4.1	Presentasjon av eget ståsted	11
1.4.2	Redegjørelse av egen forforståelse	12
1.5	Oppgavens disposisjon	13
2	Teori	15
2.1	Autismespekterforstyrrelser (ASF)	15
2.2	Diagnose	16
2.3	Asperger syndrom (AS)	16
2.3.1	Språk- og kommunikasjonsvansker	17
2.3.2	Forholdet til andre mennesker	17
2.3.3	Reaksjoner på omgivelsene	18
2.4	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	19
2.4.1	Struktur og forutsigbarhet	21
2.4.2	Støttesamtaler	21
2.5	Kunnskap og samarbeid i skolen	22
2.5.1	Tilhørighet i gruppen	23
2.5.2	Foreldresamarbeid	23
3	Metode	25
3.1	Valg av metode	25

3.2	Utarbeidelse av intervjuguide	25
3.3	Søking om tillatelse	26
3.4	Utvalg	26
3.5	Valg av informanter	27
3.6	Gjennomføring av intervjuene	29
3.7	Transkripsjon og analyse	30
3.8	Etikk.....	31
3.9	Troverdighet	33
4	Empiri	35
4.1	Struktur og forutsigbarhet.....	35
4.2	Støttesamtaler	38
4.3	Persepsjonsvansker	39
4.4	Samarbeid med hjemmet	40
4.5	Måloppnåelse.....	42
4.6	Inkludering.....	43
4.7	Kunnskap om Asperger syndrom i skolen.....	45
5	Oppsummering av funn.....	47
6	Drøfting av funn.....	49
6.1	Struktur og forutsigbarhet.....	49
6.2	Støttesamtaler	53
6.3	Persepsjonsvansker	54
6.4	Samarbeid med hjemmet	55
6.5	Måloppnåelse.....	57
6.6	Inkludering.....	60
6.7	Kunnskap om Asperger syndrom i skolen.....	63
7	Avslutning.....	65
	Litteraturliste	67

Vedlegg	70
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene	70
Vedlegg 2 Intervjuguide	72
Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD	74

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Fokuset for denne masteroppgaven er erfaringer lærere har med elever med Asperger syndrom i skolen. Oppgaven knytter seg til den økt andel barn og unge med vansker innenfor autismspekteret, deriblant Asperger syndrom. Noe som skyldes økt oppmerksomhet og kunnskap på området (Folkehelseinstituttet, 2014). I tillegg er det en økt fokusering på tilpasset opplæring og likeverdige muligheter i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Gjennom media, tidsskrifter og fokus hos pedagoger i skole og hjelpetjenesten opplever jeg en økende grad av tiltak rettet mot elever med Asperger syndrom i skolen. Lærernes opplevelser og erfaringer av tilrettelegging for denne gruppen elever er det lite om. Det er dette jeg i min forskning ønsker å sette søkelyset på.

Jeg ønsker å se på hvilke erfaringer lærerne har i sitt arbeid med elever med Asperger syndrom. Hvordan de opplever skoledagen sett i lys av de utfordringene disse elevene har og deres egen funksjon som lærer og tilrettelegger for disse elevene. Deres uttalelser vil bli utgangspunktet for det videre arbeidet og fokuset i oppgaven ut fra følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har lærere med oppfølging og tilrettelegging for elever med AS i skolen?

1. Hvordan opplever læreren å ha en elev med Asperger syndrom i klassen.
2. Hva er det læreren ser på som sentralt i oppfølgingen av elever med Asperger syndrom i skolen.

Dette er ingen forskning hvor man finner riktige eller gale svar. Her er det mange forskjellige synspunkter, opplevelser og erfaringer som spiller inn. Og ikke minst de individuelle forskjellene både hos lærere og ikke minst de elevene disse lærerne har erfaring med. Selv med diagnosen Asperger syndrom er det svært store individuelle forskjeller fra individ til individ. I denne oppgaven kommer jeg ikke til å vurdere kvaliteten på informantenes og skolens arbeid med disse elevene.

1.2 Presisering av begreper

Pedagoger i barnehage og skole har de siste årene blitt kjent med Asperger syndrom og de utfordringer dette fører med seg for barnet og omgivelsene. Det har vært økt fokus på kunnskap og tilrettelegging, men i svært varierende grad og omfang. I 2013 ble DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders*) sine diagnosekriterier for autismespekterforstyrrelser endret. Asperger syndrom kom da inn under paraplybegrepet Autismespekterforstyrrelser. (Glenn regionale senter for autisme, udatert). Men det er disse barna, som fortsatt både i dagligtale og artikler blir betegnet med diagnosen Asperger syndrom som blir utgangspunktet for denne oppgaven. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet Asperger syndrom også i denne masteroppgaven.

Det er svært varierende i hvilken grad elever med Asperger syndrom trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging i skolen. Noen elever har ikke behov for assistentstøtte eller spesialpedagogisk hjelp, men en trygg, godt strukturert og tilrettelagt hverdag. Hvis eleven i tråd med opplæringsloven § 5-1 har rett til spesialundervisning, har eleven videre en rett til et opplæringsstilbud som er likeverdig med tilbud som andre elever § 5-1 i Opplæringsloven. Som kontaktlærer har en ansvar for å følge opp elevens faglige utvikling, selv om andre [assistent og spesialpedagog] kommer inn og ivaretar deler av faglig oppfølging og undervisning. Med utgangspunkt i lærerens ansvar og viktige rolle i opplæringen for disse elevene har jeg valgt å sette fokuset på lærerens erfaringer.

Informantene i dette forskningsprosjektet har noe ulik utdanning og rolle i skolen. De favner likevel det fokuset jeg er ute etter i denne oppgaven. Jeg velger derfor å bruke begrepene informant om informantene og lærer om lærere generelt i empiri og drøfting.

Det som kommer frem gjennom denne forskningen blir konstruert i møte mellom meg som forsker og informantene, og min tolkning av deres beretninger. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet informanter og ikke deltakere. Dette på grunnlag av at de ikke er deltakere i forskningen og jeg forsker ikke på dem. Det er det de sier som er utgangspunktet for analysen (Nilsen, 2012).

1.3 Formålet med studien

Formålet med studien er å få innsikt i erfaringer og refleksjoner deltakerne gjør seg i forhold til oppfølging og tilrettelegging for elever med Asperger syndrom. Jeg ønsker å sammenligne

de ulike refleksjonene deltakerne gjør seg, om jeg finner sammenfallende tema og hva som gjør dette sentralt i deres arbeid med disse elevene. Det vil også være naturlig å se på lærerens erfaringer sett i lys av forskning på området. Jeg håper også at min forskning vil være interessant lesning for andre med interesse for Asperger syndrom og ikke minst personale i skolen. Jeg vil derfor gjennom hele prosessen prøve å tilfredsstille de akademiske kravene til dokumentasjon og høyt presisjonsnivå med en skrivestil som gjør forskningen lesbar for potensielle lesere som nevnt ovenfor (Thagaard, 2013).

1.4 Klargjøring av forforståelsen og eget ståsted

I kvalitativ forskning er forskeren som person det viktigste forskningsverktøyet (Dalen, 2011). Hvordan en som forsker skal få innsikt i informantens livsverden og få dem til å fortelle om erfaringer og opplevelser kommer an på hva som studeres og informantens tilgjengelighet, men også forskerens bakgrunn. Kjennskap til temaets sentrale emner og litteratur er viktig, men forskerens egne personlige erfaringer er også av stor betydning (Dalen, 2011).

Når man bruker kvalitativ metode kan forskningen aldri bli objektiv eller fri for verdier (Creswell, 2007; Nilsen, 2012). Som forsker bringer en med seg holdninger, erfaringer, kunnskap og teoretisk forståelse inn i studiet. Denne forforståelsen får konsekvenser for de valg vi tar under forskningen, hvilke spørsmål vi stiller og hva vi legger vekt på. En eventuell egeninteresse og erfaring på området det forskes på, gjør det også spesielt viktig at forskeren reflekterer over forskningsprosessen og redegjør for forforståelsen. Ved å klargjøre forforståelse og subjektivitet vil man bidra til at leseren av forskningsrapporten har mulighet til å vurdere forskningens troverdighet sett i lys av forskerens bakgrunn, forståelse og erfaringer (Glesne & Peshkin, 1992; Nilsen, 2012) I tråd med dette ser jeg det hensiktsmessig å redegjøre for min arbeidsfaring og forforståelse.

1.4.1 Presentasjon av eget ståsted

Etter endt videregående skole begynte jeg som assistent i barnehage. Jeg tok etter hvert barnehagelærer utdanningen og jobbet som pedagog i 14 år før jeg tok til med videreutdanning innen spesialpedagogikk. Jeg hadde nå fått praktisk erfaring med ordinær oppfølging av normalt fungerende barn, men også oppfølging og tilrettelegging for barn med ulike diagnoser og funksjonshemninger blant annet Asperger syndrom.

Min vesentligste erfaring og innlevelse i autismediagnosen har jeg ervervet gjennom oppfølging og nære bånd til et familiemedlem med Asperger syndrom. Veien fra undring om at det kunne være noe, til diagnose, tilrettelegging, omsorg og kjærlighet har jeg lært meg svært mye om både gutten og de utfordringer en slik diagnose bærer med seg. Et ønske om å forstå dette diagnosebildet og menneskene som er i denne situasjonen har gjort at jeg har tatt videreutdanning om autisme, vært på kurs, sett filmer og lest litteratur i ulike sjangre. Jeg er også engasjert i Autiseforeningen sitt arbeid for på den måten å få en så god og bred forståelse som mulig og samtidig ha dialog med andre i samme situasjon.

Gjennom min interesse for barn og unge med Asperger syndrom har jeg også jobbet i tiltak for funksjonshemmede. Og frem til masterutdanningen jobbet jeg i et vikariat som saksbehandler ved PPT. Her jobbet jeg spesielt med oppfølging og tilrettelegging for elever med Asperger syndrom. Det var også her tanken om å skrive en masteroppgave om elever med Asperger syndrom i skolen ble dannet. Blant lærerne opplevde jeg stor interesse og ønske om å skape en god hverdag for elevene med Asperger syndrom, men forståelsen for elevenes og foreldrenes utfordring varierte mye. Jeg begynte derfor å undre meg over hvordan læreren selv opplevde å tilrettelegge for disse elevene.

1.4.2 Redegjørelse av egen forforståelse

Min viten, både via ervervet kunnskap fra litteratur og egne erfaringer har gitt meg forståelse av og innblikk i at symptomene på Asperger syndrom er forskjellige fra person til person. Ingen er like. De ulike symptomene viser seg i ulik grad fra person til person, og hvilke symptomer som personene utviser varierer også sterkt (Martinsen, Nærland, Steindal, Tetzschner, 2006). Det varierer også hvor fremtredende disse symptomene er. Symptomene kan også bli mer fremtredende hvis personen er trett, redd eller opplever situasjonen som stressende (Winter, 2008). Litteratur og egne erfaringer har lært meg at alle med Asperger syndrom må møtes og ivaretas på forskjellige måter ut fra hvilken livsverden de er i. Jeg har tro på at personer med Asperger syndrom har store muligheter for å utvikle seg og få et godt liv hvis nære personer og nettverket rundt ser og tilrettelegger for en god utvikling og personlig vekst. Tidlig og langsiktig planlegging og innlæring av nødvendige hverdagsrutiner er av erfaring viktig for å gi personen med Asperger syndrom muligheter for et rikt og fullverdig liv. Deres sterke sider må ivaretas og det må bygges opp under personens potensialer og interesser slik at selvoppfatning og egenverd er så positiv og sterkt som det lar seg gjøre. Men selv med langsiktig planlegging og aktiv trening på mange områder tror jeg

svært mange med Asperger syndrom vil ha behov for varig hjelp og tilrettelegging, dog i varierende grad. Den største utfordringen vil for mange være de sosiale vanskene som de sliter med. Å opprette vennskap og beholde dem er for mange svært krevende. Vansker med å tolke og forstå omverdenen vil nok for mange skape så store problemer at de får problemer på det psykologiske aspektet også, og vil da ha behov for at hjelpeapparatet er rede til å se og ta imot dem før vanskene blir for store.

Jeg tenker det er viktig at alle som jobber med oppfølging og tilrettelegging for personer med Asperger syndrom, ser på den jobben som en hjelp til disse personene for å få hverdagen deres til å fungere, og ikke et tiltak for å få dem så «normal» som mulig. Vi er alle forskjellige, og det er lov å være annerledes (Granum, 2008).

Min viten og kunnskap om Asperger syndrom ligger til grunn for ønsket om å forske på dette området. Jeg går inn i forskningen med et åpent sinn og uten kunnskap om informantenes egne tanker på dette området. Med tanke på studiens kvalitet og troverdighet går jeg inn for å studere dette fenomenet så fordomsfritt og nøytralt som det lar seg gjøre. Jeg skal gjennom hele prosessen være nøye med å føre logg og notere tanker som dukker opp for å bevisstgjøre meg selv på egne tanker og refleksjoner på området. Jeg går inn for at studiet skal være minst mulig farget av min forforståelse og at det ferdige produktet blir et sannferdig resultat av et godt forskningsarbeid.

1.5 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av 7 kapitler der *Innledning* er kapittel 1.

I kapittel 2 *Teori* trekker jeg frem teori om Asperger syndrom og de særtrekk som inngår i denne diagnosen. Jeg har også med teori rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning. Her blir også støttesamtaler og bruk av grupperom nærmere belyst. Den voksnes betydning for god opplæring og teori om struktur og forutsigbarhet sett i lys av de utfordringer personer med Asperger syndrom blir videre tatt opp. Skolens samarbeid, både innad og med andre instanser, og lærernes kunnskap om diagnosen blir videre presentert. Videre blir forhold til tiltak i skolen, progresjon, måloppnåelse og personal- og foreldresamarbeid belyst.

I kapittel 3 *Metode* redegjøres det for valg av metode og fremgangsmåte i forskningen.

I kapittel 4 *Empiri* presenteres det informantene har kommet med. Dette er oppdelt i tema utfra hva som har vært sammenfallende områder for alle informanter.

I kapittel 5 *Oppsummering av funn* blir de viktigste funnene sammenfattet og presentert.

I kapittel 6 *Drøfting av funn* har jeg sett på de elementene informantene har trukket frem og vurdert det i lys av teori rundt de særtrekk og utfordringer elever med Asperger syndrom har i skolen.

I kapittel 7 *Avslutning* oppsummerer jeg arbeidet og reflekterer over de funn som er blitt lagt frem. Jeg trekker også frem tanker rundt videre forskning innen Asperger syndrom.

2 Teori

Jeg er opptatt av læreres erfaringer med å følge opp elever med Asperger syndrom i skolen og i hvilken grad de opplever at deres kunnskap, tilrettelegging og oppfølging av eleven gir positive erfaringer. Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring vil være sentralt da læreren vil ha en særskilt rolle for tilpasset opplæring til disse elevene. Jeg finner det også naturlig å ha med teori om hva Autismespekterforstyrrelser er og hvilke utfordringer elever med denne diagnosen kan ha i skolen.

2.1 Autismespekterforstyrrelser (ASF)

Asperger syndrom er en betegnelse på en utviklingsforstyrrelse som befinner seg i autismespekteret. Autismespekterforstyrrelser er en gruppe forstyrrelser som i WHO (World Health Organization) sitt diagnosesystem ICD-10 blir samlet i kategorien *F84 Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*. Karakteristiske kjennetegn er kvalitative avvik i gjensidig sosialsamspill og i kommunikasjonsmønster. Forstyrrelsen preges også av et begrenset, stereotyp og respektivt repertoar av interesser og aktiviteter ifølge ICD-10 sine kriterier (WHO, 1993). Med betydningen av *gjennomgripende* menes at personen er sterkt berørt i sin helhet som individ (Martinsen et al 2006). Funksjonsnedsettelse innenfor kommunikasjon, sosialt samspill og forestillingsevne kalles også for den autistiske triaden eller Lorna Wings triade. Dette fordi hun klargjorde at personer med autisme hadde vansker innenfor disse tre områdene. Bruken av ordet triade kommer av at vanskene innenfor disse tre områdene er svært forbundet med hverandre. Begrepet spekter refererer til den store individuelle variasjonen som finnes, med hensyn til alvorlighetsgrad og funksjonsnivå (Gillberg, 1997).

Autismespekterforstyrrelse er ingen sykdom, men en utviklingsforstyrrelse som i utgangspunktet er varig. De fleste er avhengig av hjelp og støtte og det er ingen snarvei til bedre funksjonsevne. Behandlingen er derfor i vid forstand støtte og tilrettelegging for videre utvikling (Peeters, 1997). Det finnes ikke noe offisielt register over hvor mange som er diagnostisert med autismespekterforstyrrelser. Epidemiologiske resultater indikerer at omtrent en prosent av befolkningen har autismespekterforstyrrelser, eller omtrent 6 av 1000 personer (Fombonne, 2009; Parner et al, 2011; Stenberg, 2015). Det er en større andel gutter enn jenter som får diagnosen. For de med høyt evnenivå som ved Asperger syndrom, er det åtte ganger flere gutter enn jenter som rammes (Folkehelseinstituttet, 2014). Andelen som får diagnosen

er stigende. Dette skyldes både økt oppmerksomhet og kunnskap på området der personalet i barnehager, skole, helsestasjoner og barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker i større grad enn tidligere vet hvilke tegn de skal se etter. Det er også flere med mildere symptomer og normale intellektuelle evner som får diagnoser i autismespekteret nå enn tidligere (Folkehelseinstituttet, 2014). Dagens samfunn med krav om raske omstillinger og forventninger til sosiale evner gjør også at flere faller gjennom (Landsforeningen Autisme, 2015).

2.2 Diagnose

ICD-10 står for *International Classification of Disorder*, og tallet viser at vi nå bruker den tiende utgaven. F84 *Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser* blir definert gjennom en oppdeling på fem. Dette er F84.0 Barneautisme, F84.1 Atypisk autisme, F84.3 Disintegrativ forstyrrelse, F84.5 Asperger syndrom og F84.9 Uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Det er denne oppdelingen som brukes av spesialhelsetjenesten i Norge.

Den amerikanske psykiatriforening har et parallelt diagnosesystem kalt DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders*). ICD-10 og DSM-IV hadde i utgangspunktet inndelinger i undergrupper som i praksis var like. I mai 2013 kom en ny utgave av DSM. Her er inndelingen fjernet og erstattet med paraply betegnelsen Autismespekterforstyrrelser. I den nye versjonen av DSM legges det mest vekt på funksjonsnivå der språkvansker ikke inngår som en del autismespekter forstyrrelsen (Glennel regionale senter for autisme, udatert).

Selv om Asperger syndrom i DSM-V inngår i paraplybegrepet Autismespekterforstyrrelser, er Asperger syndrom et begrep og en diagnosebeskrivelse som fortsatt brukes både i faglitteratur og blant helsepersonell i Norge. Autismespekterforstyrrelser blir heretter kalt ASF og Asperger syndrom blir kalt AS.

2.3 Asperger syndrom (AS)

Barn og unge med AS har det til felles at de er like forskjellige som alle andre uten en diagnose. For å forstå de ulike utfordringene personer med AS har, må en se særtrekkene i sammenheng med fungering på andre områder. De har ofte gode intelligente ferdigheter, men samtidig er de kjennetegnet med å ha en ujevn evneprofil. Dette går på at de kan være svært gode faglig, men har store hjelpebehov på områder en forventer at en person med

tilsynelatende så god fungering skal klare (Martinsen et al, 2006). Til tross for store individuelle forskjeller med hensyn til alvorlighetsgrad og funksjonsnivå blir AS definert ut fra de samme tre hovedområdene som autisme. De blir ofte kalt dimensjoner. Det er ofte vanskelig å skille disse dimensjonene fra hverandre, men de gir likevel et godt utgangspunkt for å beskrive særtrekkene til personer med AS. Dette er 1) Språk og kommunikasjon, 2) Forholdet til andre mennesker, og 3) Reaksjoner på omgivelsene (Martinsen et al, 2006:16).

2.3.1 Språk- og kommunikasjonsvansker

Personer med AS har ifølge kriteriene i ICD-10 og DMS-IV ikke språkvansker. Men deres språkutvikling kan være noe annerledes enn andre barn (Gillberg, 1997). De fleste snakker til normal tid, og navngir og forteller hva ting og aktiviteter heter på lik linje med andre. De snakker grammatisk riktig og er flinke til å definere ord, men språket kan oppleves som svært formelt og korrekt (Statped, 2013). Deres godt utviklede språk medfører ofte at omgivelsene får problemer med å forstå hvilke utfordringer og vansker personen har knyttet til kommunikasjon (Statped, 2013).

Vanskene ligger mer i den non-verbale kommunikasjonen, som blikk kontakt, gestikulering, kroppsholdning, stemmeleie og setningsrytme. Selv om de ofte er velformulerte, har de likevel vansker med å få sagt det de egentlig vil si (Engh, 2010). Språket deres bærer preg av en annerledes måte å tenke på. De tenker ofte svært konkret og bokstavelig, og har vanskelig for å se konteksten i det hele. Deres sans for detaljer overskygger ofte det helhetlige og de ser da situasjonen kun ut fra eget perspektiv (Martinsen et al, 2006).

2.3.2 Forholdet til andre mennesker

Personer med AS har forståelsesproblemer som omfatter de fleste sosiale forhold. De har problemer med å mentalisere. Det vil si at de har vanskelig for å lese sosiale situasjoner og non-verbal kommunikasjon (Gillberg, 1997). Å oppfatte andre menneskers følelser, interesser og intensjoner kan derfor oppleves som vanskelig. I tillegg feiltolker de ofte samtalepartnerens ytringer og væremåte. De lar seg ikke bemerke av tonefall, gester, mimikk og kroppsspråk. Deres problemer med å ta andres perspektiv gjør at de ofte kan oppleves som svært egosentriske. De er ofte opptatt av sine ting og det de selv har interesse for der og da. De kan da prate lenge om det aktuelle temaet og de opplevelser de selv har rundt dette (Martinsen et al, 2006:22).

Sunn fornuft er ofte vanskelig, og tilnærmet umulig å trene på. Det vi andre tar som en selvfølge og håndterer etter beste evne er for personer med AS svært vanskelig (Gillberg, 1997). Det kan derfor oppstå merkelige situasjoner der vi som medmennesker har forventninger til hverandres håndtering av situasjoner og sosiale samhandling. Håndhilsning kan være et eksempel på dette. Hvem vi hilser på og når er noe vi vurderer opp til hver enkelt situasjon. De trenger da gode og svært detaljerte forklaringer for hvordan de skal oppføre seg i konkrete situasjoner (Martinsen et al, 2006).

Deres vansker med å oppfatte hva som er vanlige samtaleemner og hva de andre er interessert i gjør det vanskelig å delta i samtaler. Mange føler seg annerledes, men forstår ikke helt hva som gjør dem forskjellig fra andre. Når de ikke er interessert i, eller ikke helt forstår hva de andre holder på med, er det lett at de faller utenfor den sosiale tilhørigheten i blant annet klassesammenheng (Martinsen et al, 2006).

2.3.3 Reaksjoner på omgivelsene

Personer med AS blir ofte opplevd som rigide og lite fleksible. Det er viktig for dem at regler og rutiner blir fulgt. Nyheter og forandringer oppleves negativt og de reagerer ofte med motstand (Martinsen et al. 2006).

Elever med AS har oppover i alder et økende behov for struktur og forutsigbarhet i sin hverdag. Dette kan være på grunn av tidligere negative erfaringer, men også den økende mengden krav, forventninger og læringsopplevelser de får med alderen. De får da i større grad behov for å ha oversikt og kontroll over hverdagen for å føle seg trygge (Martinsen et al. 2006). Ved å skape oversikt og ryddighet er dette også med på å sortere bort elementer som eleven ikke trenger å bruke ressurser på. Da har eleven større mulighet til å konsentrere seg om andre ting, som for eksempel undervisningen (Peeters, 1997).

Det er ofte gjennom sine spesielle interesser et elever med AS skiller seg ut. De har da særområder de fokuserer mye på og har eksepsjonelt gode kunnskaper om. Mange kan sikte til særdeles god utenathukommelse, spesielt for synsinntrykk (Gillberg, 1997). En annen særegenhet er deres filteringsvansker og skjeve fokus. Det vil si at de fokuserer på andre ting enn det som er mest naturlig eller viktig i situasjonen. De legger merke til andre ting enn det andre mennesker gjør i den samme situasjonen. Å skille viktig fra uviktig kan ofte by på problemer (Martinsen et al, 2006).

De fleste opplever en eller annen form for persepsjonsvanske. Det vil si at hjernen tolker sanseintrykkene annerledes enn det som er vanlig. Da er det snakk om både overfølsomhet og underfølsomhet. Lyder, berøring, lukt, smak og konsistens på mat kan by på utfordringer. Opplevelsen av varme og kulde kan være en kilde til bekymring, spesielt når det er snakk om underfølsomhet i for eksempel til smerte. Disse kan oppleves å ha svært høy smerteterskel (Granum, 2008). For de som omgås mennesker med persepsjonsvansker er det viktig å vite at enkelte sanseintrykk kan oppleves som smertefulle og uoverkommelig (Statped, 2013). Vansker i forhold til generalisering er også en utfordring hos noen. Ved å lære noe et sted, vil det ikke automatisk si at en kan den ferdigheten et annet sted. Elever med vansker på dette området må ha tett oppfølging både hjemme og i skolen for å tilegne seg den ønsket kunnskapen (Peeters, 1997).

2.4 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Prinsippet om tilpasset opplæring har de senere år fått økt oppmerksomhet. Tanken er at elever lærer på forskjellig måter, men ved tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen kan eleven nå målene i kunnskapsløftet (Hausstätter, 2012). På den måten skal læreren kunne gi alle elevene, så langt det lar seg gjøre, et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009). For en lærer som får en elev med AS i sin klasse blir det naturlig å spørre seg i hvilken grad en som lærer skal klare å legge til rette undervisningen slik at også denne eleven kan følge den ordinære undervisningen så langt det lar seg gjøre. Ifølge opplæringsloven § 3-1 skal opplæringen tilpasses elevens evner og forutsetninger. Å utarbeide et godt og tilrettelagt opplæringstilbud for elever med ekstra behov for tilrettelegging kan være utfordrende. Læreren må aktivt bruke sin forestillingsevne, intelligens, intuisjon og kjærlighet i sitt arbeid for å skape en god hverdag til disse elevene (Peeters, 2012). Han går så langt at han å at alle som har denne oppgaven har bruk for profesjonell hjelp (Peeters, 2012).

Med de utfordringer elever med AS har kreves det både forberedelser og kontinuerlige tilpasninger for at eleven skal klare å følge med og tilegne seg kunnskap på lik linje med andre. Det forutsetter at læreren har generell kompetanse om AS, og god kjennskap til den enkelte elev. Skolen må vurdere hvilket tilbud de kan gi eleven. I betydningen av *tilpasset opplæring* er dette et prinsipp som både gjelder ordinær opplæring og spesialundervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Med ordinær opplæring følger eleven klassen og får tilpasset undervisningen etter evner og forutsetninger. Har eleven behov for mer tilrettelagt

undervisning har eleven rett på spesialundervisning, der undervisningen blir tilrettelagt utover den ordinære opplæringen ifølge §5-1 i Opplæringslova, (2012). Spesialundervisningen kan være forsterkning av for eksempel oppfølgingen i klasserommet som to lærere, assistent eller spesialpedagog. Det kan også være aktuelt med enetimer eller undervisning i små grupper. Enkelte har så store utfordringer at det må gjøres avvik fra læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Skoleeier er forpliktet til å gi eleven spesialundervisning og et forsvarlig tilbud slik at eleven kan få et tilfredsstillende opplæringstilbud på lik linje med andre elever. Skoleeier har ikke mulighet til å fraskrive seg dette ansvaret av økonomiske årsaker (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Tilpasset opplæring handler ikke bare om undervisning av fag og emner. Tilpasset opplæring handler også om de tiltakene skolen setter inn for at elevene skal ha en god opplæring og et godt læringsmiljø som igjen øker elevens trivsel på skolen. Skolen må hele tiden jobbe for et inkluderende og likeverdig miljø både i og utenfor klasserommet. Et godt læringsmiljø med toleranse for ulikheter og menneskeverd er svært viktig for at alle elever skal føle tilhørighet og trivsel på skolen (Hausstätter, 2012). Skolen skal i tillegg forberede eleven på de neste trinn i livet og ruste eleven til de utfordringer de møter i takt med økt utvikling og alder (Kunnskapsløftet, 2012). I følge Hausstätter (2012) bør skolen fokusere på grunntanken med tilpasset opplæring som er vegen til målet og ikke målet i seg selv. Skolen må hele tiden tilpasse undervisningen og hele tiden justere slik at eleven i størst mulig grad har mulighet til å nå målene i skolens læreplan.

For elever med AS er innlæring av ny kunnskap bare en av mange utfordringer i skolen. Mange er gode lesere og skal i utgangspunktet kunne tilegne seg fagene greit. Utfordringene ligger ofte i hvordan lærestoffet blir lagt frem og ofte situasjonen rundt læringsarenaen (Martinsen et al, 2006). En må også ta hensyn til de utfordringer eleven har knyttet til selvfølgheter. Det andre elever lærer intuitivt, må elever med AS lære spesifikt. Dette kan for eksempel gjelde ansiktsuttrykk (Andersen & Kleven, 2011). For elever med persepsjonsvansker som for eksempel lyd, lys og bevegelsessensitivitet kan forstyrrelser i eller utenfor klasserommet gjøre at eleven ikke klarer å fange opp det læreren sier eller gjør. Lyden av en vifte eller et lys som blinker kan være nok til å ødelegge konsentrasjonen. Dette er ofte lyder og bevegelser andre ikke legger merke til (Granum, 2006).

2.4.1 Struktur og forutsigbarhet

Elever med AS har som nevnt ovenfor, et stort behov for struktur og forutsigbarhet i hverdagen. Tydelige voksne som viser trygghet og kontroll på situasjonen, bidrar også til å skape denne forutsigbarheten. Det skaper trygghet hos de fleste, men er spesielt viktig for de med AS (Andersen & Kleven, 2011). Det er viktig med forutsigbare voksne som viser hva de står for og som er tydelige på hva som forventes av den andre. Tydelige beskjeder, og klare og tydelige grenser er med på å skape forutsigbarhet og en enklere hverdag. Det kreves også et godt samarbeid mellom de som jobber rundt disse elevene for å skape så like regler og reaksjonsmønstre som mulig (Granum, 2008).

Struktur blir i Bø og Helle (2008) beskrevet som oppbygning og måten ting blir satt sammen på. Struktur vil også være viktig for hvordan eleven opplever kontroll av egen situasjon. Når man har en fast struktur på hverdagen, aktiviteter, planer o.l. vil det skape forutsigbarhet hos eleven. De vet hva de har i vente. Elever med AS må også i større grad enn andre få et målrettet og fremtidssiktet undervisning enn andre. Det må planlegges og forberedes i god tid slik at læreren rekker å forberede eleven på hva som skal skje. Læreren får da tid til å gjøre nødvendige forberedelser til undervisningen (Martinsen et al, 2006). Dagens skole favner vidt og er allmenndannende frem til videregående skole. Selv i videregående skole er det sånn at pensumet og undervisningen ikke alltid er tilpasset elevens særtrekk og interesser i stor nok grad (Martinsen et al, 2006).

2.4.2 Støttesamtaler

Mange lærere finner det lønnsomt å innføre støttesamtaler for elever med AS. Dette er samtaler mellom lærer og elev hvor en går igjennom planer og forhold rundt undervisningen. Det kan også være forhold rundt sosiale situasjoner, fag eller noe som opptar eleven spesielt. Støttesamtaler er en fin arena for innlæring av sosiale koder og ferdigheter (Andersen & Kleven, 2011). Hyppighet vil variere ut fra elevens utfordringer, men det anbefales å gjennomføre slike samtaler minimum mandag og fredag (Statped, 2013). Disse samtale kan brukes til målrettet arbeid, men er spesielt viktig for elevens fungering i skolen og må derfor sees på et som et viktig ledd i spesialundervisningen (Andersen & Kleven, 2011). Det er derfor av betydning at eleven føler at den har en voksen som lytter og er til å stole på (Statped, 2013). Winter, (2008) mener at de viktigste kvalifikasjonene hos en lærer med elever med AS er egenskaper som rolig, forutsigbar og fleksibel. Støttesamtaler kan ha god

effekt på elevens læring og da spesielt på områder som går på sosial læring. De kan også virke forebyggende i forhold til skolevansker og skolevegring. En viktig forutsetningen for å gjennomføre støttesamtaler er å finne egnede tidspunkt slik at eleven ikke mister verdifull undervisning. Dette er noe eleven og læreren sammen kan finne ut av (Andersen & Kleven, 2011).

2.5 Kunnskap og samarbeid i skolen

Skolen kan for mange med AS by på store utfordringer og vansker. Mange av problemene kan unngås hvis det blir godt tilrettelagt og forebyggende tiltak blir høyt prioritert. Dette forutsetter at personalet i skolen har kunnskap om AS og de utfordringer dette fører med seg (Martinsen et al, 2006). Det er svært viktig at læreren skjønner elevens forståelsesproblemer og har kunnskap om hvilke konsekvenser de kognitive særtrekkene får for eleven, og i hvilken grad de skaper utfordringer, belastninger og misforståelser i hverdagen (Martinsen et al, 2006).

Oppfølging av elever med AS innbefatter ofte et samarbeid med Habiliteringstjenesten (HAB), Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), helsestasjon, o.l. i ulik grad. Et godt samarbeid er nødvendig for å skape gode rammebetingelser (Statped, 2013). Det er viktig at skolen uttrykker behov for hjelp og etterspør når behovet er der. Skolen kan da få råd og veiledning i forhold til de utfordringer eleven har. Felles møter der skole, foreldre og de aktuelle instanser møtes kan være svært hensiktsmessig. Hensikten er å gi hverandre gjensidig informasjon og evaluere de mål som er satt opp. Foreldrene er ofte gode informanter på disse møtene fordi de kjenner barnet sitt godt (Drugli & Onsøien, 2010). Det er ofte en utfordring for lærere å vite elevenes kunnskapsnivå for så å tilrettelegge undervisningen deretter. Ulike prøver og kartleggingsverktøy kan bidra til at læreren får et større innblikk i elevens faglige nivå. Uansett må læreren gjøre seg godt kjent med elevene og bruke sitt faglig pedagogiske skjønn for å finne elevenes ståsted. I tillegg må læreren ta hensyn til elevens læringskapasitet og tilpasse lærestoffet deretter. Å justere undervisningen slik at den gir mestringsopplevelser kan ofte være en utfordring. Det handler da om å gi elevene passe utfordring, ikke for vanskelig og ikke for lett. Med realistiske forventninger og utfordringer vil det bidra til at eleven opplever mestring som igjen gir motivasjon for videre læring (Bjørnsrud & Svensen, 2008).

Administrasjonen bør sørge for at de som jobber rundt eleven har timeplanfestet samarbeidstid. Dette for å få samkjørt oppfølging, tilrettelegging og drøftet arbeidsmåter. De bør også sørge for at elever med AS har få og faste voksne å forholde seg til. Stabilitet og kontinuitet i forhold til disse elevene er viktig (Statped, 2013).

2.5.1 Tilhørighet i gruppen

Det er viktig for alle elever å føle sosial tilhørighet til en gruppe. Organiseringen i skolen skal bidra til at elevens behov for sosial trygghet og stabilitet blir ivaretatt (Opplæringslova, 2012). Læreren må ta utgangspunkt i elevens muligheter for læring og utvikling, men også elevens muligheter for å delta i fellesskapet i opplærings situasjonen. På den måten kan en si at inkludering og tilpasset opplæring er to sider av samme sak. Har eleven sosiale utfordringer må læreren tilrettelegge og tilpasse undervisningens arbeidsmetoder og innhold slik at eleven ut fra sine forutsetninger kan delta i fellesskapet (Wilson, Hausstätter, & Lie, 2010). Elever med AS har ofte store sosiale vansker og utfordringer i samspillet med andre mennesker (ICD-10; WHO, 1993). Det gjør det vanskelig for eleven å omgås sine medelever. Medelever og lærere kan oppleve eleven med AS som usosial og uinteressert. Dette er ofte på grunn av deres tilbaketrekking og deres ønske om å være for seg selv. Personer med AS blir ofte slitne av å være sammen med andre. De bruker mye energi på å tolke det som foregår. De foretrekker derfor i mange sammenhenger å være alene eller å holde på med noe for seg selv (Martinsen et al, 2006). Spesialundervisningen for elever med AS blir ofte gjennomført som enetimer eller i små grupper. Engh (2010) mener at sosialt samspill ikke læres av å være alene, men sammen med andre. En bør derfor vurdere omfanget av enetimer for elever med sosiale vansker.

2.5.2 Foreldresamarbeid

Samarbeidet mellom hjem og skole er av stor betydning for barnets tilpasning og utvikling. Som regel går dette samarbeidet bra, men av og til kan det by på utfordringer. Det er viktig at foreldresamarbeidet ikke isolert sett blir knyttet til de jevnlig foreldresamtalene, men at foreldresamtalene blir sett på som en del av det generelle samarbeidet mellom hjem og skole (Drugli & Onsjøen, 2010).

Et godt samarbeid mellom foreldre og skole bidrar til at foreldrene får en bedre forståelse av hva skolen forventer av dem, noe som gjør dem tryggere på læreren og skolen i sin helhet.

Dette kan bidra til at foreldrene engasjerer seg mer i barnas skolehverdag, noe som igjen vil påvirke elevens faglige og sosiale utvikling i skolen i positiv retning (Drugli & Onsjøen, 2010).

Atferdsvansker hos barn kan utfordre samarbeidet mellom hjem og skole. Kontakten mellom foreldre og lærer vil ofte dreie seg om elevens vanskelige atferd og de utfordringer dette fører med seg for medelever og skole i sin helhet. Noen foreldre opplever dette så vanskelig at de trekker seg unna for å beskytte seg selv mot det negative fokuset på eget barn. Andre foreldre har selv store utfordringer med barnet og opplever det som en ekstra belastning at skolen heller ikke håndterer barnet. Foreldrenes egen livssituasjon vil ha stor innvirkning på foreldresamarbeidet. Egen sykdom, økonomi, jobb og generelle livssituasjon vil påvirke engasjementet og overskuddet til å involvere seg i skolen (Drugli & Onsjøen, 2010).

Mange har søvnvansker og det er også en økt hyppighet for angst og depresjon (Statped, 2013). For å forebygge stress er det viktig å lage betingelser for mestring, men også å gi opplevelsen av kontroll av egen hverdag. Å ha et rom tilgjengelig for tilbaketrekking kan bidra til både å forebygge stress og roe ned når ting har toppet seg. Hensynet til sensoriske utfordringer bør også ilegges stor vekt (Martinsen et al, 2006).

3 Metode

Når man skal utforske og finne nye svar og løsninger må en finne den fremgangsmåten som egner seg best til formålet. Det vil si at man må finne den metoden som passer best til sin forskning. Metoden viser hvordan man skal gå frem for å finne nye og gode data og gi oss ny kunnskap (Dalland, 2012). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke metodiske tilnærminger jeg har brukt for å belyse min forskning.

3.1 Valg av metode

Valget av forskningstilnærming falt på kvalitativt intervju fordi jeg ønsket fyldig informasjon og innsikt i hvordan informantene opplevde å følge opp og tilrettelegge for elever med AS. Kvale & Brinkmann (2009) sier at i kvalitativ forskning er det om å gjøre å få tak i forskningsdeltakernes livsverden. Det er om å få tak i handlinger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser hos forskningsdeltakeren (Nilsen, 2012). Jeg ønsket å ha intervju med en viss struktur, men samtidig ha mulighet til å endre rekkefølgen på spørsmålene underveis. Selve intervjuformen ble da et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju kan forskeren følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sørge for at samtalen holder seg innenfor det aktuelle temaet (Thagaard, 2013). Et semistrukturert intervju ga rom for informantenes egne refleksjoner og utdypninger, og det kunne gi meg muligheter til å stille utdypende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Dalen (2011) mener det er påkrevd med en intervjuguide i et semistrukturert eller halvstrukturert intervju. Da får man samlet tema og spørsmål som skal bidra til å belyse de viktigste områdene som skal belyses i intervjuet. I utarbeidelsen av min intervjuguide tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og delte den opp i flere temaer. På denne måten fikk jeg mer oversikt, noe som igjen ga meg en god måte å innhente informasjon på de ulike områdene på. Under hvert tema laget jeg oppfølgingsspørsmål for på den måten å kunne komme med spørsmål underveis hvis deltager ikke hadde egne utfyllende refleksjoner. Hensikten med oppfølgingsspørsmål er ifølge Thagaard (2013) å få mer utfyllende og detaljert informasjon til temaet. Ingen av mine informanter fikk intervjuguiden i forkant. Jeg ønsket deres spontane beskrivelser og ikke forberedte og gjennomtenkte forklaringer på de utvalgte temaene. Intervjuguid vedlegg 2.

3.3 Søking om tillatelse

Etter å ha utarbeidet intervjuguiden sendte jeg inn søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste (NSD) – personvernombudet. Personvernombudet vurderte prosjektet og fant prosjektet meldepliktig i henhold til opplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven og prosjektet kunne settes i gang. Kvittering på meldingen om behandling av personopplysninger ligger som vedlegg 3.

For å få innpass i skolene sendte jeg mail til flere skoler i fylket hvor jeg informerte om mitt prosjekt og la frem mitt ønske om informanter. Det tok tid å få den responsen jeg håpet på. Derfor begynte jeg å ringe til rektorer som ikke hadde fått mail tidligere. Fem av mine informanter fikk jeg via telefon til rektorer. En informant ble formidlet via mail.

I forkant av søknaden til NSD utarbeidet jeg også en samtykkeerklæring. Informantene skrev under samtykkeerklæringen i forbindelse med intervjuene. I samtykkeerklæringen kom det frem at informanten hadde gitt sitt samtykke til deltakelse, og at hun var informert om hva deltakelsen innebar. Det opplystes også om at materialet ville bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert. Videre at deltakelsen i studiet var frivillig og taushetsbelagt i henhold til forskningsmessige retningslinjer (NESH, 2006 a). Informantene skrev under med navn, dato og sted. Et eksemplar av samtykke erklæringen ligger som vedlegg 1

3.4 Utvalg

For å få svar på min problemstilling ønsket jeg å intervjuere lærere som hadde oppfølging av elever med AS i ordinær opplæring i skolen. Timer med spesialundervisning anså jeg som inkludert i dette, men ikke undervisning i spesialklasser. Dette blir av Thagaard (2013) beskrevet som et *strategisk utvalg* noe som vil si at en velger ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Jeg begynte derfor prosessen med å ta kontakt med rektorer. Denne prosessen tok tid, men jeg fikk via en rektor anbefalinger om hvor jeg burde henvende meg. Dette blir i Thagaard, (2013) kalt *tilgjengelighetsutvalg*. Jeg fikk navn på personer som kunne gi forespørselen videre til sine medarbeidere. Det ble da en blanding av strategisk utvalg og tilgjengelighets utvalg.

For å informere om min studie laget jeg et informasjonsskriv som kort beskrev forskningen og hva det innebar å være med. Jeg sendte mail til rektorer og la med infoskrivet som vedlegg. Ved henvendelser via telefon, fortalte jeg om informasjonsskrivet i samtalen og sendte det per mail etter samtalen. Se vedlegg 1

Jeg hadde planlagt tre informanter da jeg mente at dette var nok for å danne et bilde av problemstillingen i min forskning. Etter å ha vært på et skolebesøk, fikk jeg i etterkant fire positive tilbakemeldinger derfra. Da hadde jeg tilbud om seks. Det var seks informanter med ulike kvalifikasjoner og roller i skolen. Jeg måtte da ta stilling til hva som ville gagne min studie.

3.5 Valg av informanter

Til å belyse min problemstilling rundt oppfølging og tilrettelegging for elever med AS i skolen, ønsket jeg lærere med minst fem års erfaring i skolen. De informantene jeg hadde tilgjengelige nå hadde alle erfaring med elever med AS, men omfanget og ansvaret varierte svært mye.

I og med at alle stilte seg til disposisjon over en periode på to uker, vurderte jeg det dit hen at jeg intervjuet alle seks, for så å vurdere omfanget etterpå. Thagaard, (2013) viser til at antall deltakere ikke bør være større enn at en kan ha en gjennomgående analyse av materialet. Jeg ble derfor nødt til å ta noen avgrensninger. Hvis utvalget ble skjevt i forhold til min problemstilling ville resultatet av forskningen bli noe misvisende (Dalen, 2011). Alle mine informanter hadde interessante erfaringer og tanker rundt oppfølgingen av elever med AS. Men i kraft av sin rolle og erfaring hadde de ulike tilnærminger til min problemstilling.

I mitt forsøk på å avgrense oppfanget på oppgaven valgte jeg å fokusere på de som hadde høyskoleutdanning, da med eller uten videreutdanning, eller med formelt ansvar for oppfølging av elever med AS (Dalen, 2011). Ansiennitet over fem år som jeg hadde lagt som kriterier, vurderte jeg også som sentralt da det får konsekvenser for omfanget av de erfaringer en informant sitter inne med.

Jeg måtte også vurdere i hvilken grad deres nåværende stilling hadde betydning for problemstillingen. Det jeg så var at alle lærerne hadde videreutdanning og tre av fire hadde stilling som spes.ped- koordinator. Jeg måtte derfor vurdere i hvor stor grad deres nåværende stilling skulle bety for studiet sett i lys av de temaene jeg ønsket å belyse. Etter nøye

vurdering fant jeg det positivt at de med sin erfaring og i kraft av sin rolle i skolen kunne belyse den problemstilling jeg hadde satt fokus på. Alle hadde i løpet av sin arbeidskarriere hatt ansvar for oppfølging og tilrettelegging for elever med AS. Jeg satt da igjen med fire informanter.

Størrelsen på skolene varierte svært mye fra cirka 60 elever på den minste skolen til cirka 800 på den største. Jeg vurderte det slik at antallet måtte jeg ta med i mine betraktninger og tolkninger, men også at erfaringer og individuelle synspunkter vil en ha med seg uansett stor eller liten skole.

De informantene som ble med i min forskning blir presentert nedenfor. Jeg beskriver dem kort med hvilke kvalifikasjoner og erfaring de har og under sin skole som jeg har gitt navn med skole 1, 2 og 3. To jobbet ved samme skole.

Skole 1.

Silje var lærer og fungerte som spes.ped.-koordinator ved en barneskole med ca. 60 elever. Hun hadde over flere år hatt ekstra interesse for blant annet elever med AS i skolen, deriblant en elev som hun nå hadde fulgt fra 1 til 5.klasse. Hun hadde jobbet ved skolen i mange år. Tale var kontaktlærer og jobbet ved samme skole som Silje. Hun hadde tidligere vært kontaktlærer for en elev med AS. Kunnskapen om AS hadde hun fått i løpet av denne tiden, men også fra tidligere elever med utfordringer ikke ulikt de med AS. I tillegg hadde både Silje og Tale gått kurs og lest seg opp på AS.

Skole 2.

Ellen var lærer og sosiallærer og med stilling som spes.ped –koordinator ved en barne- og ungdomsskole med cirka 120 elever. Hun hadde kjennskap til AS gjennom familiære forhold og hadde ekstra fokus på AS i sin studietid. Hun hadde nå i flere år jobbet med elever som hadde utfordringer med blant annet AS. Dette året var hun inne i en klasse med en elev med AS og en med ADHD.

Skole 3.

Linn jobbet ved en videregående skole. Hun hadde mange års erfaring og hadde de senere årene bygd på med spesialpedagogikk og ledelse. Hun hadde siste tre årene jobbet ved en videregående skole med cirka 800 elever. Hun var spes.ped. -koordinator og fulgte opp elever med blant annet AS. I flere år hadde hun fulgt opp elever med behov for ekstra tilrettelegging

både i ungdomsskole og videregående skole. I sin nåværende stilling hadde hun jevnlig samtaler både med elevene og ansvar for ansvarsgrupper, møter og foreldresamarbeid.

Til leserens orientering er navnene fiktive.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på skolen til de aktuelle informantene. Informantene kom selv med forslag til tidspunkt og sted. Deres egne kontorer eller grupperom på skolen ble tatt i bruk. Vi satt da skjermet og intervjuet kunne gjennomføres uten forstyrrelser og avbrytelser. Informantene var i forkant informert om at det ville bli gjort lydopptak av intervjuet.

Lydopptaket ble gjort med en diktafon av merket Sony IC Recorder ICD – BX140. Den er lett å betjene og som forsker hadde jeg forsikret meg om at den fungerte som den skulle før intervjuet. Jeg hadde med ekstra batteri om det skulle oppstå noe med batterikapasiteten. Det er ifølge Thagaard (2013) en fordel å bruke lydopptak da alt som sies blir bevart og forskeren kan konsentrere seg om intervjupersonen og kommunikasjonen underveis i intervjuet.

Vi begynte intervjuene med lett prat og jeg informerte igjen om årsaken til opptaket og hvordan det ville bli brukt. Dette ble gjort før jeg satte på opptaket slik at de skulle ha mulighet til å stille spørsmål. Dette var ikke noe problem i noen av tilfellene. Vi gikk gjennom samtykkeerklæringen enten i forkant eller i etterkant av intervjuet. Jeg introduserte mitt budskap og vi startet intervjuene med samtale om erfaringer og opplevelser i skole og fritid. I følge Thagaard (2013) er de første minuttene i intervjuet svært avgjørende. Det er da vi etablerer kontakt og danner grunnlaget for en videre god dialog. Videre innledet jeg til samtale rundt AS. Spørsmål om erfaringer gjorde at informantene kom med ulike opplevelser rundt dette temaet. Informanten fortalte fritt hele vegen, mens jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig å hente mer informasjon. Denne formen for intervju blir også omtalt som å innta en lyttende holdning på den ene siden med det som hensikt å føre samtalen videre på den andre siden (Thagaard, 2013). For å sikre informasjon rundt problemstillingen, brukte jeg intervjuguiden som en rettesnor underveis. Jeg lot informantene fortelle og jeg stilte spørsmål og supplerte med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Flere av spørsmålene kunne jeg utelate på grunn av at informanten tok med informasjon som gjorde det unødvendig å etterspørre mer. Det første intervjuet ble nesten 2 timer. Informanten hadde satt av god tid til intervjuet og ville gjerne fortelle. Jeg syntes det var interessant å høre. Etter å ha transkribert

dette, ble det klart for meg at intervjuene ikke måtte overstige 1 time. De neste intervjuene varierte fra 46 minutter til 1 time og 5 minutter.

3.7 Transkripsjon og analyse

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg dataene. Ved transkribering gjør man om observerte handlinger og lydopptaket til tekst (Nilsen, 2012). En transkripsjon som er gjort av forskeren selv blir ifølge Nilsen (2012) aldri helt nøyaktig. Dette på grunn av det alltid vil ligge en form for tolkning av det vi mener er viktig i intervjuet. Man vil i tillegg miste tonefall, mimikk og gester i det nedskrevne materialet. Transkribering er ifølge Nilsen, (2012) en viktig del av analyseprosessen. Jeg anså det derfor naturlig å transkribere intervjuene selv.

I min første transkripsjon valgte jeg å gjengi det informanten sa på dialekt. Jeg tenkte at dette var best for å kunne gjengi det som ble sagt. Jeg tok med pauser, når vi lo, og små ytringer som sa noe om situasjonen. Ved bearbeiding av transkripsjonen så jeg at det hadde vært enklere å bruke standard språkformulering og stavemåter. Det ville da bli enklere å lese og bearbeidingen med sammenligning, koding og kategorisering ville fremstå på en tydeligere måte. De neste transkriberingene ble derfor gjort i bokmål og tilpasset slik at det skulle bli så likt lydopptaket som mulig. Ved behov for å sjekke sitater i det videre analysearbeidet, hadde jeg lydopptakene til dette. Noe av intervjuet i forkant og avslutningsvis transkriberte jeg ikke. Dette så jeg som uvesentlig for forskningen. Det kunne være utveksling av litteratur, erfaringsutveksling på ulike områder og annet. Informanter, skole og identifiserbare navn ble anonymisert i transkripsjonen.

Når transkriberingene skulle bearbeides benyttet jeg først det som i Nilsen (2012) omtales som åpen koding. Dette er en forskningskode som stammer fra Glaser og Strauss (1967: Nilsen, 2012) der man setter navn på, eller koder utsagn og fenomener (Nilsen, 2012). Etter å ha bearbeidet transkripsjonene satt jeg igjen med en mengde koder og stikkord.

Ved å se nærmere på disse kodene og stikkordene fant jeg noen overordnede tema. Dette ble også en måte kategorisering ut fra samme oppdeling som i intervjuguiden (Dalen, 2011).

Disse temaene eller kategoriene ble: læreren, eleven, relasjoner, system, og foreldresamarbeid. Jeg hadde nå fullt av stikkord under disse kategoriene som egentlig ikke sa meg så mye, men som ga meg en pekepinn hvor tyngden i kategoriene lå. I alle intervjuene var dette noe alle sa noe om, men det var ulikt hvor mye vekt de enkelte la på de ulike temaene. Jeg gikk gjennom lydopptakene og transkripsjonene igjen og uthevet det som ble

uttalt og fremhevet i intervjuene. Denne prosessen blir av Glaser og Strauss (1967; Nilsen, 2012) kalt aksial koding. For å synliggjøre for meg selv hva de ulike informantene sa skrev jeg et sammendrag av hvert intervju med utgangspunkt i transkripsjonene. Da kom det tydelig frem hva de enkelte informantene hadde sagt og utdypet i et mer komprimert format og ga meg også en bedre forståelse av hva hver enkelt informant la mest vekt på i intervjuene. Jeg gikk derfor gjennom transkripsjonene igjen og tok tak i det informantene fokuserte på og sammenlignet det med hverandre. Jeg sammenlignet dette igjen med kategoriene og fant de kjernekategoriene som det ble naturlig å fokusere på. Dette var struktur og forutsigbarhet, støttesamtaler sensoriske utfordringer, foreldresamarbeid, måloppnåelse, inkludering og kunnskap i skolen. I Nilsen (2013) blir letingen etter en kjernekategori omtalt som selektiv koding. Her prøver forskeren å finne sammenhenger mellom kjernekategoriene og de andre kategoriene. I gjennomgangen av kategoriene noterte jeg fra hvert intervju stikkord som sa noe om kategoriene og sidetall i intervjuet. På den måten kunne jeg lett gå tilbake til de ulike kategoriene i hvert enkelt intervju. Navnene på kategoriene kom som et resultat av hva som ble trukket frem av resultat og koder i analysen. Men jeg ser ikke bort ifra at min erfaring som pedagog og kjennskap til begrepene gjorde at akkurat disse begrepsnavnene ble brukt.

3.8 Etikk

En må ta stilling til etiske spørsmål gjennom hele forskningsprosessen. Etikk handler om hvordan vi bør oppføre oss i tråd med menneskers forventning om hva som er normal daglig oppførsel og hva som forventes av en som medmenneske (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg måtte allerede på et tidlig stadium ta valg ut fra etiske vurderinger. Gjennom blant annet jobb hadde jeg kontakt med flere lærere som syntes mitt prosjekt var spennende. Å spørre dem om deltakelse hadde forenklet min jobb med å få informanter. I følge Thagaard (2013) kan det oppstå tette bånd mellom deltaker og forsker som kunne fått konsekvenser for samarbeid etterpå. Jeg valgte derfor å finne informanter utenfor egen kommune. Det ble viktig for meg å beholde min integritet og vårt samarbeid slik det var for på den måten å unngå at det påvirket forskningen. Forskerens rolle både som person og håndtering av materiale er avgjørende for kvaliteten på studiet. Utover forskerrollen er informert samtykke og konfidensialitet etiske retningslinjer en forsker må forholde seg til (Kvale & Brinkmann, 2009).

Med informert samtykke menes at deltakerne i forskningen informeres om hensikten med forskningen og hva det vil innebære å delta. Her inngår både hvordan materialet blir behandlet og hvem som får tilgang til materialet. Informasjon som sikrer at deltakerne deltar frivillig, og at de til enhver tid i studiet kan trekke seg, inngår også i informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2009). I forkant av intervjuene sendte jeg informasjon til informantene. På en skole var jeg på besøk i forkant. Der fikk jeg invitasjon om å være sammen med de ansatte ved lunsjpausen. Jeg følte meg svært velkommen og fikk også informert om min forskning. Jeg la da igjen informasjon slik at de som ønsket det kunne ta kontakt med meg for deltakelse. Jeg kjente ingen og hadde da ikke oversikt over navn eller hvilken stilling de hadde. Jeg endte opp med fire informanter etter dette besøket.

Informantene skal være trygge på at det de formidler, og personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Det vil si at ingen ting av materialet skal kunne vise tilbake til informantene hverken under eller etter studiet (Thagaard, 2013). Jeg valgte derfor å transkribere alle intervjuene til bokmål slik at sitatene jeg hentet ut ikke skulle føre til at informantene ble indentifisert via dialekt eller særegenheter i språket. Ved å ha flere informanter fra samme arbeidssted krevde det ekstra vaksomhet i forhold til beskrivelser og uttalelser som kunne være identifiserbare. Som forsker måtte jeg under hele bearbeidelsen av materialet vurdere konsekvensene dette innebar for informantene (Kvale & Brinkmann, 2009) For å beskytte informantenes identitet beskrev jeg i flere tilfeller kasus som var basert på informantenes utsagn. Da henviste jeg uttalelsene til en felles forståelse blant informantene istedenfor de fiktive navnene jeg hadde (Thagaard, 2013). I min forskning var det informantenes erfaringer, synspunkter og opplevelser jeg skulle ha tak i. Tredjeperson som her var elevene med AS ble ikke omtalt med navn eller indentifisert på noen måte. Der det gjentatte ganger ble henvist til samme elev, ble navnet anonymisert eller omskrevet slik at jeg unngikk navngiving. Jeg traff heller aldri noen av disse elevene. Erfaringene som ble trukket frem var både fra nåtid, men også fra tidligere års arbeid i skolen. Jeg fant det derfor ikke nødvendig å informere hverken elevene eller foreldrene på skolene om studie.

I dette forskningsprosjektet valgte jeg å undersøke et tema som berører det som i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teknologi* forkortet NESH (2006 b) kalles "hensynet til tredjepart". Her blir det poengtert at jeg som forsker under hele studiet bør vurdere eventuell virkning på tredjepart. Tredjepart er personer som ikke direkte er med i studien, men som via informanter kan bli omtalt (NESH, 2006 b). I min studie er det lærernes erfaringer og ikke elevene med AS det forskes på. Læreren uttaler

seg i forhold til erfaringer de har gjort seg i eget arbeid med oppfølging av elever med AS. Jeg opplevde det derfor som viktig at jeg hele tiden tok dette i betraktning under min forskning.

Konfidensialitet handler også om sikker oppbevaring av dokumenter og personopplysninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg brukte lydopptaker ved alle intervju. Transkripsjonene ble anonymisert umiddelbart med fiktive navn. Selve transkriberingen ble gjort på egen PC på eget hjemmekontor. Dataene ble umiddelbart lagt på minnepenn og lagret i låst arkivskap. Jeg hadde en notatbok med oversikt over alle intervjuene, informantene og hvilke skoler de kom fra. Dette for å ha en reell oversikt over disse dataene. Disse ble også forsvarlig innelåst.

3.9 Troverdighet

I enhver forskning har kvalitet på studiet en avgjørende betydning for hvor troverdig forskningen er. For å belyse kvaliteten i forskningen er begrepene validitet og reliabilitet ofte brukt både i kvalitativ, men særlig i kvantitativ forskning. Dalen (2011) påpeker at det må benyttes andre begrep enn disse i kvalitativ forskning. Dette fordi de ulike forskningsmetodene fordrer ulike definisjoner av begrepene. Når en forsker og en informant møtes for samtale vil dette alltid være en unik situasjon. Det vil derfor ikke være mulig å gjennomføre studien på samme måte en gang til. Funnene er avhengig av konteksten i intervjuene (Nilsen, 2012). Corbin og Strauss (2008); Thagaard, (2013) mener at troverdighet er et begrep som kan belyse forskningens kvalitet. Dette fordi begrepet fanger opp både deltakernes, forskerens og leserens erfaring med det temaet som det forskes på. Jeg har derfor valgt å gjøre min studie troverdig gjennom å redegjøre for hvordan jeg har gått frem og hvilke metoder jeg har brukt så detaljert som mulig. Det kan også betraktes som å gjøre forskningen transparent eller gjennomsiktig, slik at leseren selv kan vurdere om funnene er troverdige og overførbare til andre kontekster (Nilsen, 2012). Nedenfor har jeg trukket frem punkter jeg mener har betydning for forskningens troverdighet.

I forkant av min forskning jobbet jeg med min egen forforståelse. Dette var en viktig prosess for å bevisstgjøre meg selv på egne erfaringer, holdninger og kunnskap på området. Dette gjorde meg mer klar over egne tanker og refleksjoner på et tema som jeg hadde mye kunnskap om i møte med en kultur jeg hadde mindre innsyn i. Jeg benyttet diktafon under intervjuene. Denne hadde flere funksjoner som gjorde både lydopptak og transkripsjoner greie å gjennomføre. Ved transkripsjoner senket jeg lydshastigheten slik at jeg uten problemer kunne få med meg hver ord informanten sa.

4 Empiri

Mine funn er hentet fra intervju av fire lærere på tre ulike skoler i samme kommune. Det er en kommune i Midt-Norge med cirka 20.000 innbyggere. Kommunen består av flere tettsteder og bærer preg av blant annet bygdesamfunn og fjellområder. Skole 1 og 2 ligger i to av kommunenes bygdesamfunn, mens skole 3 ligger sentralt ved kommunenes tettsted.

Informasjon om skolene har jeg fått fra informantene, men også fra skolens nettsider. Her har jeg også hentet periodeplaner og oversikter for å danne meg større forståelse av informantenes arbeidsplasser.

Skole 1 er en skole med cirka 60 elever. Elevene har fem dagers skoleuke der en av dagene er uteskole. Informantene fra denne skolen er Tale som er kontaktlærer med tidligere erfaringer og ansvar for en elev med AS. Silje er spes.ped- koordinator med oppfølging spesielt av en elev med AS. **Skole 2** er en skole med cirka 120 elever. Informant her er Ellen som er spes.ped- koordinator og har spesialpedagogisk oppfølging av blant annet en elev med AS. **Skole 3** er en stor videregående skole. Skolen tilbyr både studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Informant her er Linn som er spes.ped- koordinator med ansvar for tilrettelegging og organisering for blant annet elever med AS ved skolen.

Jeg skal videre fortelle om mine funn fra de fire intervjuene. De blir presentert i kategoriene struktur og forutsigbarhet, støttesamtaler, sensoriske utfordringer, samarbeid med hjemmet, måloppnåelse, inkludering og kunnskap i skole.

4.1 Struktur og forutsigbarhet

Struktur og forutsigbarhet var noe som ble trukket frem av informantene, men også noe som lå i bakgrunnen for en del utfordringer og tanker informantene hadde. Jeg har valgt å bruke begge begrepene under ett her også. Ikke bare på grunn av at flere av informantene gjorde det, men også for at det ene ofte bygger på det andre. Struktur ble også nevnt som en personlig egenskap hos lærere som noe positivt, men også som noe det kunne bli for mye av.

Når informantene fortalte om erfaringer fra hverdagen til elever med AS kunne det ofte belyses i takt med godt strukturert og forberedt arbeid, men også mangel på dette. Tale fortalte om gymtimer der de helt klart så et behov for forutsigbarhet hos eleven. De startet som regel gymtimen med å introdusere hva som skulle skje, og de hadde alltid én aktivitet eleven kjente

fra før. Dette bidro til en mer forutsigbar gymtime for eleven. For Tale var det viktig å klare å innlemme eleven i sitt system. Hun sier:

«Det som er viktig det er at eleven adopterer systemet ditt da, og så at en setter ting inn i et system»

Når eleven skjønte systemet og gangen i gymtimen ble det mer forutsigbart, selv om det tok flere år før eleven falt til ro med dette systemet. Informanten kunne fortelle at eleven først i fjerde klasse så ut til å kunne følge gymtimene uten store frustrasjonsutbrudd og sinne. Nå kunne han gå å sette seg på benken om det ble for mye. Ved frustrasjonsutbrudd kunne han av og til gi uttrykk for at han skjønte at det var dumt å reagere slik, men han klarte ikke å la være.

Dette gjaldt også hverdagsrutiner som dette med å stå i kø. De hadde en morgensrutine med å stille seg i kø utenfor klasseromdøra. Eleven gikk alltid og stilte seg fremst. Dette skapte ergrelse blant de andre elevene, noe som førte til stor frustrasjon for eleven da han ikke forsto reaksjonen til de andre elevene. En vanskelig start på morgenen som dette kunne ødelegge for ham langt utover i skoledagen. Det var derfor viktig å få dette på plass. De måtte da få eleven til å skjønne hvorfor han måtte stille seg bakerst og hvordan han skulle gjøre det. Her måtte de jobbe systematisk og målrettet slik at eleven skjønte strukturen i systemet. Ellen trakk frem struktur som en egenskap hos læreren. I intervjuet spurte jeg etter hvilke sterke sider en lærer som underviser elever med AS burde ha. På dette svarte hun:

«Det er noe med å erkjenne at vi er forskjellige. Jeg er nok den omsorgsfulle og sosiale. Andre har mer styrke på struktur og tydelighet. Det er viktig i kollegiet at vi kan utfylle hverandre».

Egenskaper hos læreren som gjorde hverdagen forutsigbar for eleven ble sett på som viktig hos flere informanter. Det å ha et tydelig og enkelt språk, være tydelig på hva som skulle skje og at det kom tydelig frem hva som forventes av eleven ble beskrevet som positive egenskaper.

Ved en skole opplevde de at en elev ofte ble fryktelig sint. Han kunne da gå ut av klasserommet og etter en tid komme tilbake av seg selv. De måtte vente til eleven hadde roet seg før de kunne snakke om situasjonen. Da var assistenten tydelig på hva hun aksepterte og ikke og tydelig på å si ifra når eleven hadde gått for langt. Eleven ble da ofte svært lei seg og sint. Personalet opplevde at han var klar over når han hadde gått for langt. På den andre siden

ble det trukket frem at det også er viktig å se eleven, ikke bare struktur og innlæring. Som Ellen sier videre:

«Ja, nei, altså. Du får ikke noe læringsutbytte hvis du er helt umotivert eller har dratt ned rullegardina»

De så det som viktig å se eleven, og ikke bare fag og kunnskap. Flere så elevens trivsel, positive opplevelser og egenverd som like viktig som å få karakter i alle fag. En så på det som en svært viktig del av oppfølgingen at eleven kom ut av skolen som en harmonisk ungdom som klarte seg fint i dagens samfunn. Samtidig som de skulle sørge for muligheten til at eleven kom seg lengst mulig faglig. Dette kan igjen gi eleven andre muligheter videre i livet.

Linn på videregående skole kunne vise til at elever med AS svært gjerne ønsket seg til linjen Media og kommunikasjon, der de fikk jobbe med PC, film og lyd. Det kunne være en vanskelig linje for dem. Her var det ofte svært mye uforutsigbar undervisning. Det var mye prosess, mye produksjon og prosjekt, mye gåing, gruppearbeid. Her kreves det informasjon i forkant slik at eleven vet hva han eller hun går til. Det er viktig at interessen og forventningene til faget harmonerer om eleven skal få en positiv opplevelse av tilbudet.

Ellen trakk frem alle de ustrukturerte situasjonene som dukket opp. Situasjoner og aktiviteter som de fleste gledet seg til, som for eksempel teater. Her krevdes det oppmerksomme lærere og et god samarbeid slik at de faste voksne var til stede, så og fulgte opp eleven. En kan ikke forvente at eleven henger med på lik linje med de andre i en så uforutsigbar aktivitet. Det var viktig at ingen av de nære voksne avspaserte eller gjorde noe annet. Her trengtes den voksne mer enn noen gang. Som en følge av dette skrev de nå på tavlen om morgenen hva som skulle skje utover dagen. Jeg spurte Silje hva hun trodde var viktig for å skape en god hverdag for eleven. Hun svarte slik:

«Det er jo dette med struktur da. Og det at vi er godt forberedt fra dag til dag. Du må være i forkant hele tiden».

Hun opplevde at det skulle svært lite til før dagen ble vanskelig for eleven med AS. Når det først hadde gått galt var det noe med å få roet ham ned. Hun hadde da god erfaring med å avlede ham med noe helt annet enn det som stod på planen faglig. Dette kunne for eksempel være matlaging. Mange av disse avledningsaktivitetene måtte være planlagt for å ha rom og materiell tilgjengelig. Tale mente at det var en utfordring å hele tiden måtte ha en plan for hånden. Men for å være forberedt måtte man rent praktisk ha både en plan A, B, C og av og til

D også. Informantene opplevde at de måtte planlegge for både en, to og tre aktiviteter utover den planlagte undervisningen. De trakk på den måten frem lærernes planlegging og forberedelser til skoledagen som viktig for å skape en god hverdag for eleven.

Et perspektiv til som belyste lærerrollen var voksentettheten og det å ha nok voksne, og ikke minst de samme personene til å følge opp eleven. Ellen sa det slik:

«Jeg har litt blandet stilling. Jeg er egentlig bare noen timer i den klassen. Vi her noen som deler på det. Vi har ikke helt klart å få det til. Og det er en utfordring i skolen».

Hun så det som helt klart en fordel å ha en voksen som fulgte opp eleven i klassen og i enetimer i tillegg til læreren. Det er en realitet at dette ofte er vanskelig å gjennomføre i dagens skole. Det var flere som trengte hjelp og det var ofte en utfordring å få det til å gå opp. Hun og ledelsen hadde sammen sett på hvordan de skulle fordele ekstraressursene til disse elevene. De så det som en fordel å være samme person som kom inn i disse timene. Da ble man bedre kjent med eleven og kunne både fange opp mer av elevens utfordringer og i større grad støtte opp under de utfordringene eleven hadde.

4.2 Støttesamtaler

Støttesamtaler var noe flere bemerket som svært viktig i oppfølgingen av elever med AS. Noen hadde en time mandag og fredag, noen bare mandag, mens andre så det an. Ellen uttrykte behovet for støttesamtaler på denne måte:

«Det er jo ikke alle elever med AS som trenger spesial undervisning. Det er viktig å sette av tid. Tid til å få snakket litt. Det tror jeg de trenger mer enn andre elever. Det er svært verdifullt».

Informanten la vekt på at det var viktig å sette av tid til å høre på disse elevene. De trengte ofte en trygg og god voksen i skolen som var interessert i deres opplevelser og tanker i hverdagen. En voksen som også kunne hjelpe dem å rydde litt i mengden av frustrasjoner. Dette kunne være av så stor verdi at det utgjorde forskjeller i karakterene til eleven. Informanten hadde fått tilbakemeldinger fra tidligere elever som hadde takket for disse samtalene.

På skole 1 hadde de ikke noe formelt navn på samtalene, men eleven hadde samtaler stort sett hver mandag, tirsdag og fredag. Tale beskrev samtalene slik:

«Vi hadde ikke formelle samtaler. Hver morgen hadde vi likevel en samtale. Alle dagene han kom om morgenen, så var det han som styrte samtalene. For samlingsstund taklet han ikke. Så får han heller en samtale og får roet seg ned og, for han var litt høy når han kom fordi det ikke ble noe friminutt og ikke ble ditt og ikke ble datt»

I denne sammenhengen ble disse samtalene både en form for avledning, men også et sted for å roe ned. De kunne da snakke om hva som opptok ham denne dagen, og se det i sammenheng med dagens aktiviteter. Støttesamtaler ble sett på som både en pause og et hvilested fra hverdagslivets utfordringer, men også et sted der eleven kunne frigjøre seg fra alt han brant inne med. Det ble også sett på som en planleggingstime der eleven sammen med læreren kunne gå igjennom planer og aktiviteter i ro og mak, og på den måte få en god forberedelse på uka.

4.3 Persepsjonsvansker

I forhold til sensoriske utfordringer så uttrykte informantene at flere av elevene hadde til dels store utfordringer på dette området. Noen reagerte sterkt på lyder, mens andre mistet konsentrasjonen av forskjellige synsinntrykk. En informant uttrykker det slik:

«Ja det stormer jo på. Noen ganger sier han det selv også at læreren kanskje snakker mye. Jeg klarer ikke å høre mer, jeg orker ikke mer, det blir nok. Det blir fullt ja».

Ved problemer med utførelsen av oppgaver skulle det svært lite forstyrrelser til fra både lærer og medelever for at det ble for mye. Eleven kunne oppleve lærerens undervisning som forstyrrende hvis han selv skulle utføre en oppgave. Medelevers snakking, snufsing, hosting o.l. kunne oppleves svært frustrerende. De hadde da gjort avtale med eleven at når han kjente det slik kunne han gå til grupperommet. Av og til kunne hun se at noe var på gang. Hun tok da eleven med seg til grupperommet for å roe ned før eventuelle reaksjoner som sinne, lyder og høy frustrasjon tiltok.

Elever som reagerer på medelever kan by på utfordringer i flere retninger. Ellen sier de hadde en elev som ofte var snørrete og pustingene hørtes svært godt. Dette reagerte eleven med AS svært mye på. Det ble et så stort problem for ham at han selv gikk til grupperommet å satte seg, for på den måten slippe å se og høre på sin medelev. Her ble det et etisk dilemma i forhold til det å skjerme seg kontra å godta andre menneskers utseende, væremåte og

handlinger. Men for eleven med AS var det ingen annen løsning enn å gå ut av klasserommet når det ble for vanskelig.

Ved alle skolene hadde elevene med AS et grupperom å gå til hvis forstyrrelsene ble for store. Medelever som snakket sammen eller gikk i klasserommet kunne forstyrre eleven slik at han ikke klarte å konsentrerte seg. Informanten på skole 2 uttrykte:

«De kan ha vansker med lyder, ja bare noen prater. Bli fort forstyrret og da blir det ofte raskt litt mer alvorlig enn en annen elev som blir forstyrret. De får ikke gjort noe. De blir bare fokusert på lyden».

Eleven kunne da, alene eller sammen med en voksen, gå til grupperommet å jobbe videre der. En informant kunne fortelle at noen ganger gikk det greit å jobbe videre, mens andre ganger var frustrasjonen vokst seg så høy at de måtte gjøre noe annet for å lande igjen.

4.4 Samarbeid med hjemmet

Et godt samarbeid med hjemmet er helt sentralt ifølge alle informantene i studien. De ser på det som en forutsetning for god tilrettelegging. Men det blir også trukket frem at det er svært ressurskrevende. Tale uttrykte at forholdene hjemme var vesentlig for helheten til eleven. Det måtte være som hun sa:

«Det må være en rød tråd. Når det gjelder forutsigbarhet og struktur. Hvis det mangler mye av det på en plass, og det er mye av det på en annen plass. Da blir det mye frustrasjon»

For å skape en helhetlig opplæring for eleven opplevde de at det måtte være en sammenheng mellom det de jobbet med på skolen og den oppfølging eleven fikk hjemme. Hvis de bare øvde på skolen falt noe av effekten bort hvis det ikke ble øvd på hjemme også. Noe av dette var den sosiale treningen. Å trene på sosiale aktiviteter på skolen ga mindre effekt hvis han ikke lekte med noen hjemme. Men her spilte hjemmeforholdene stor rolle. Foreldrenes ressurser er av stor betydning for hvilken oppfølging og tilrettelegging elevene får. Som lærere i skolen måtte de jobbe så godt de kunne og prøve å få foreldrene med på laget, for på den måten skape så gode utviklingsmuligheter som mulig.

På skole 3 hadde de i tillegg til foreldrene et tett samarbeid med instanser som Barne- og ungdoms psykiatrien (Bup) og Habiliteringstjenesten (Hab). Lærerne fikk veiledning derfra ved behov. Dette gjorde at den *indre kretsen*, som informanten kalte elevens nærmeste på

skolen, hadde god kunnskap om elevens diagnostiske utfordringer. Denne kunnskapen var det ikke alle lærerne som hadde og det oppstod en form for uoverensstemmelse over hva som var riktig å gjøre. Noen lærere mente at de hadde hørt etter mor for mye. Informanten uttrykte det slik:

«Noen utenom innerkretsen synes jo at vi har lagt til rette for mye. Vi har lagt oss for flat. Vi har latt mor bestemme for mye. Men, vi, uansett så er det mor som er eksperten».

Hun fortalte videre at de hadde en elev som ringte hjem til mor hvis det oppstod vanskeligheter i skolehverdagen. Deretter ringte mor til skolen for å få klarhet i dette. Det ble mange telefoner og samtaler mellom mor og læreren, og lærerne mellom for å få det til å fungere. Noen foreldre bruker svært mye tid hjemme for å få barnet gjennom skolegangen. Hun viste til foreldre som hadde jobbet svært mye for å hjelpe barnet sitt:

«Å hvordan skal jeg si det, de, og da foreldrene som på hjemmebane har gjort kjempe mye. Så mor har gått gjennom grunnskolen, pensum ikke sant».

Skolen oppfordret foreldrene til å ta kontakt hvis det var noe. Foreldresamarbeidet stod høyt. Og nå var det roligere, så det tydet jo på at det fungerte bedre for eleven i skolen. Men som informanten innledningsvis i temaet foreldresamarbeid sa *«vi bruker utrolig mye tid»*. Informantene opplevde på den måten foreldre som engasjerte seg veldig i skolen og oppfølgingen av barna, men også foreldre med mindre ressurser som på sin måte fulgte opp barna så godt de kunne. En informant uttrykte dette på denne måten:

«Det er noen barn som er utstyrt med flotte flinke ressurssterke foreldre, og noen andre har fine foreldre, men har ikke fått samme ressursen».

På skole 2 ble også samarbeidet med andre instanser og kursing trukket inn i temaet foreldresamarbeid. For som informanten uttrykte det så hadde foreldre ofte oversikt over kurs og inviterte med lærerne på dette. Skolen opplevde dette som positivt da de fikk et felles utgangspunkt for det videre arbeidet. Informanten sa at de i samarbeid med foreldrene vurderte hvor mye de trengte av oppfølging av Hab og Bup. Opplevde de et behov for hjelp og veiledning tok skolen i samarbeid med foreldrene kontakt med den aktuelle instansene. Informantens opplevelse av deres tilgjengelighet og oppfølging var positiv.

4.5 Måloppnåelse.

Flere av informantene trakk frem elevene som faglig sterke, men at det var elevens interesse og motivasjon for de ulike temaene som ofte ga utfordringer i hverdagen. Tale fortalte at det ofte var en utfordring å tilpasse elevens faglige interesser og i tillegg holde den struktur og forutsigbarhet eleven trengte. Eleven måtte ha tillit til at det den voksne hadde sagt ble gjort. Hvis ikke, slo ofte det feil ut hos eleven. Hun forklarte tilpasningen i faget på denne måten:

«I utgangspunktet så jobber han med det samme temaet som de andre i klassen, ja. Men vi er ikke låst. Hvis det var slik at han kom på skolen en mandag og bare snakket om, ja for eksempel fly. Ok da er det fly i dag. Vi har noen fly bøker ja, så henter vi de. Så den skrive treningen den dagen, og kanskje lesetreningen, den gikk på fly»

Slik klarte de å følge dagsplanen og holde progresjon til en viss grad med tilpasset tema. Silje trakk frem eksempel fra en elev hun hadde. I forhold til måloppnåelse svarte hun slik:

«De faglige målene vil han jo klare, men dette med sosial kunnskap, relasjoner, dette med å gi tilbakemelding til elever, vurdere andre sin tekst. Nei det er vanskelig»

Informanten uttrykte at måloppnåelse var en utfordring. For en elev på mellomtrinnet kan det tilsynelatende fungere ganske greit. Men så kommer de på ungdomskolen og får store problemer. En annen informantene uttrykte det slik:

«Det vises ikke så tydelig for eleven. Og vi på barneskolen skriver ofte noe positivt. Og så plutselig kommer du opp på ungdomstrinnet, og oj. Det her gikk ikke så greit. Og så blir det på en måte mer synlig. Pluss at det er mere, mer sånn undervisning altså. Det er ikke så mye av den leiken, det er mer utfordrende på mange måter».

Informantene opplevde at utfordringene ble større desto eldre elevene ble. Det krevdes mer både faglig og sosialt, og de opplevde ofte stor frustrasjon hos elevene. For en elev hadde det hjulpet å få leksehjelp inn i skoletimene. På den måten hang han med uten å måtte gjøre lekser hjemme noe som opplevdes vanskelig både for eleven og foreldrene.

Flere av informantene la vekt på selvtillit og mestringsfølelse hos elevene. De ønsket å bygge oppunder noe positivt for eleven, slik at skoledagen ikke ble bare stressituasjoner der eleven ikke opplevde mestring. En informant mente at ved å bygge opp under positive sider og utnytte elevens ressurser så kunne en finne noe eleven behersket og en fikk frem både mestringsfølelsen hos eleven og innlæring på samme tid.

Ved skole 3 hadde de med dette fokuset lagt til rette for gjennomføring av opplæringen både til elever som strevde og elever som var genuint interessert i faget. De hadde en elev som nå gikk gjennom videregående skole uten vurdering, men et mål om tilrettelagt arbeidsplass. En annen elev var genuint interessert i faget og hadde gode vurderinger. Han hadde det også klart hva han skulle gjøre etter avsluttet videre gåendeskole. Men selv om de faglige målene var oppnåelig var de sosiale vanskene gjennomgående en utfordring. Ensomhet og tilbaketrekking var en utfordring skolen jobbet med.

4.6 Inkludering

I samtale med informantene spurte jeg hvordan de opplevde inkludering av elevene med AS i skolen. På skole 1 svarte en av informantene slik:

«Det er jo dette med at de skal inkluderes i gruppa og, det skal legges til rette i gruppa, og når det er gruppe som er utfordringen så er det en utfordring, ja. Så det, det jeg gjorde, eller vi gjorde, var at han på en måte hadde en rømningsvei, for å kalle det det da. Han hadde et grupperom som var tilgjengelig».

Å være sammen med andre, som en del av gruppa ble sett på som en stor utfordring. Eleven fulgte den ordinære undervisningen, og var tilstede sammen med de andre, men det var vanskelig å få eleven å innlemmet i det sosiale miljøet i klassen på lik linje med de andre. På skole 2 så snakket informanten om det å bli sett på som likeverdig.

«Altså slikt generelt sett her på skolen så er det høy terskel, de er ganske tolerante. Dette med å gå ut av timen. Det er stort sett ikke noe problem for noen. De bryr seg ikke så mye om det»

Informanten ved denne skolen kunne også fortelle at medelever ikke reagerte nevne verdig om eleven lagde lyder eller hadde små utbrudd. De kikket litt opp og fortsatte så med det de holdt på med. På mitt spørsmål om eleven ble gående alene uttrykte en av informantene at det varierte noe. De hadde inspeksjon i friminuttene som fulgte med, og de snakket med eleven om dette å være sammen med andre. Eleven hadde da formidlet et ønske om å kunne være alene av og til. Eleven hadde sagt at han trengte å være litt alene og at han ikke orket å være sammen med andre hele tiden. Informanten uttrykte videre:

«Det er ofte vi voksne som synes at det er grusomt å se at eleven går alene. Men så er det litt begge deler da».

Ensomhet kontra det å få lov til å gå alene var noe alle informantene snakket om som både en utfordring i forhold til å jobbe mer med inkludering, men også som en del av det å ha kunnskap om stress hos elever med AS. Det var også personlige følelser inn i bildet. Det opplevdes ikke godt å se noen gå alene. En informant hadde positive erfaringer med å «gå turer» med disse elevene i friminuttene. Da vandret de rundt på skoleplassen og pratet. Elevene pratet ofte om noe som opptok dem der og da, og begge oppnådde en positiv effekt.

På skole 1 uttrykte begge informantene at inkludering var en utfordring. Eleven ville gjerne være sammen med noen, men syntes at dette var svært vanskelig. En informant uttrykte det på denne måten:

«Vi tenker litt det at vi tvinger ikke på ham fellesskapet. Han må få lov til å bestemme selv når han vil delta i. Og så får han lov til å være i fred i perioder. Når du strever med sosiale ferdigheter så er det ikke greit å bli tvunget inn i et mønster som ikke passer deg. Du ikke trives med, da skjærer det seg»

Jeg spurte en av informantene om eleven hadde klassetilhørighet. På det svarte informanten slik:

«Ja. I og med at han har rommet sitt i tilknytning til klasserommet så kan han gå frem og tilbake litt. Og det gjør han. Og det ser ut til at de andre er så vant til det at de ikke bryr seg».

I forhold til friminutt forklarte en av informantene at de av og til hadde samlinger i forkant av friminutt der eleven sa hva de ønsket å leke med. Dette var for å rydde litt for eleven og synliggjøre hva de enkelte skulle gjøre ute i friminuttet. På den måten ble enklere for ham å finne en aktivitet han selv ønsket å holde på med. De andre elevene ble ofte frustrert over at han ikke fulgte reglene. Informanten fortalte at hun noen ganger prøvde å forklare noen av elevens utfordringer for medelevene og at de ikke måtte bry seg om han ikke fulgte alle reglene. Noen ganger gikk det ganske greit.

Friminutt og sosiale situasjoner ga ofte utfordringer ved skole 3 også. Noen elever så ut til å klare seg fint og gjorde det godt på skolen. Men vennskap og sosialt samspill var vanskelig for alle. De hadde en elev som ikke ville ha en assistent ved sin side, slik han hadde hatt hele ungdomsskoletiden. Men det viste seg at behovet for hjelp i sosiale situasjoner var stort. Eleven ønsket sterkt å delta i samtaler med andre i friminuttene, og delte da sin kunnskap og engasjement om Breivik og Baneheia drapene. Dette skapte mer avstand og oppstandelse enn nærhet til sine medelever. Mange med AS har vansker med å oppfatte hva de andre elevene

snakker om og hva de er interessert i, noe som gjør det vanskelig å delta i samtalen. Mange føler seg også annerledes, men forstår ikke helt hva som gjør dem forskjellig fra andre (Martinsen, et al, 2006). Denne eleven ble forklart og veiledet i forhold til disse situasjonene, men elevens interesse for temaet og mangel på forståelse gjorde dette vanskelig. Når eleven ikke viste interesse eller ikke forstod hva de andre holdt på, ble det vanskeligere å få sosial tilhørighet i gruppen (Martinsen, 2006).

4.7 Kunnskap om Asperger syndrom i skolen

Flere av informantene sa at de brukte arbeidskolleger til å dele erfaringer og hjelpe hverandre i utfordringer de kommer opp i. De hadde erfart at selv om de kunne noe om diagnosen, så var alle med AS forskjellige og trengte ulik oppfølging. En informant sa:

«Når vi har en elev med Asperger så, jeg bruker å si at det er det som gjør at vi utvikler oss som lærere. Ja, en må virkelig se ting på en annen måte og er nødt til å innta en annen synsvinkel å forstå. Men jeg opplever at det er en utfordring ja, fordi de er ikke likedan de heller. Det er jo et kjempestor spekter dette her».

Hun så på det både som en utfordring betydning av noe krevende, men også som noe positivt. Hun måtte å tilegne seg ny kunnskap og fikk erfaring på et nytt området, noe hun anså som en form for personlig vekst og utvikling. Hele opplæringstilbudet til eleven måtte sees på med andre øyne enn for andre elever. Som kontaktlærer tenkte hun på hvordan hun skulle tilpasse undervisningen, inkludere eleven i klassen, bruke elevens ressurser og finne system som fungerte for eleven. Økt kunnskap ble på en måte en omvendt gode. Desto mer kunnskap om AS hun fikk, desto mer følte informanten at hun burde ha gjort. Hun trakk også frem det gode med å være flere om jobben. De kunne diskutere og sammen finne løsninger. De hadde ukentlige team møter der de tok opp aktuelle tema, evaluerte uken som hadde gått, og la planer fremover.

Informanten på skole 3 kunne fortelle at de som jobbet tett på disse elevene hadde tett oppfølging og dialog med Hab og Bup, og som spes.ped,-koordinant kunne hun kan ta kontakt ved behov. De har også PPT på skolen som har kunnskap på området. I tillegg brukte hun internett og abonnerte på fagartikler med ulike tema for å holde seg oppdatert. Skole 1 hadde selv tatt initiativ til kursing og har fått kursholdere til skolen for å kurse hele personalet om AS. Samtlige av informantene sier at det er lenge siden det har vært noe kurs på skolen. Alle har på eget initiativ innhentet litteratur for å lese seg opp på emnet. Alle skoler hadde

oppdatert litteratur innen spesialpedagogikk, men ikke direkte om ASF og AS. På skole 2 hadde de noen ansatte med god kunnskap og lang erfaring i forhold til ASF og AS, men det var lenge siden noen hadde vært på kurs.

Ved skole 3 hadde noen elever egne saksbehandlere ved Hab eller Bup som var med på møter der de veiledet eller kurset fagpersoner ved skolen som skal ha oppfølging av elevene. Foreldrene var med eller godkjente det saksbehandlerne kunne videreformidle til skolen.

5 Oppsummering av funn

Informantene trekker gjennomgående frem struktur og forutsigbarhet som sentralt i forhold til elever med AS. De ser på det som viktig og legger frem ulike synpunkter og vinklinger i forhold til dette temaet. Ved å gå nærmere inn i det materialet som omfavner deres uttalelser kan en se at det er struktur og forutsigbarhet rundt tre temaer som gjentar seg. Det er lærerens forberedelser, lærerens personlige egenskaper og struktur og forutsigbarhet i undervisningen. De trekker også frem elevens trivsel og til sist systemet i skolen med ressurser, felles forståelse og ansvar som viktig elementer.

Støttesamtaler og grupperom blir gjennomgående brukt som en strategi for både å få tak på elevens utfordringer, men også for å gi eleven rom for å prate om seg og sitt, og ved hjelp av nærpersonen få satt ting i perspektiv. Grupperommet blir også brukt til undervisning og som hvilested for eleven. Ved alle skolene hadde eleven med AS grupperom tilknyttet klasserommet. Elev og pedagog eller assistent kunne bruke dette grupperommet ved behov og eleven kunne trekke til dette rommet ved overbelastning av sensoriske forstyrrelser. Informantene uttrykte at dette rommet var av stor betydning både for skolehverdagen til eleven selv, medelevene og for innlæring av ny kunnskap.

Foreldresamarbeid ble av alle informantene sett på som helt sentralt for at eleven skulle fungere godt på skolen. Men det ble også uttrykt at dette var svært arbeid krevende og tok mye av tiden hos noen av informantene.

Fagkunnskaper hos disse elevene ble sett på både som en styrke og en utfordring. Det var ofte vanskelig å følge ordinært opplæringsløp og det måtte hele tiden tilpasninger til. Informantene ga uttrykk for at utfordringene ble større etter hvert som eleven ble eldre. I barneskolen gikk det forholdsvis greit. I ungdomskolen ble det ofte svært vanskelig og ved videregående skole var det et skille mellom de som var faglig sterke og klarte seg, og de med adferds problemer som gjorde det vanskelig å følge klassen sitt løp. Informantene opplevde elevenes sosiale vansker som både vanskelig for eleven selv og som utfordrende i forhold til tilrettelegging og inkludering i gruppen.

De fleste informantene hadde med tiden fått god erfaring med diagnosen AS. De opplevde at elevene var svært forskjellige selv med samme diagnose. Alle informantene uttrykte at de brukte medarbeidere til å utveksle erfaringer og diskutere utfordringer som dukket opp. Det var til dels lite kursvirksomhet om emnet på skolene, men noen hadde noe på gang, mens

andre hadde nært samarbeid med instanser som Hab og Bup som hadde god kunnskap om elevene og diagnosen.

6 Drøfting av funn

I denne studien har min visjon vært å få informantene til å fortelle om erfaringer og opplevelser de har i tilknytning til oppfølging og tilrettelegging for elever med AS i skolen. I skolen er det elever med ulike behov for tilrettelegging og oppfølging både faglig og på det personlige plan. I drøftingen vil jeg se på de faktorene informantene har trukket frem og se det i lys av teori rundt de særtrekk og utfordringer hos elever med AS har i skolen.

6.1 Struktur og forutsigbarhet

Informantene så på struktur og forutsigbarhet både som en utfordring, men også som en nødvendighet i tilretteleggingen og oppfølgingen for sine elever med AS. Deres egne forberedelser og væremåte var av stor betydning for i hvor stor grad eleven skulle få en fin dag og tilegne seg ny kunnskap og ferdigheter. Som en av informantene uttrykte det:

«Hvis du går inn om morgenen og vet med deg selv at du ikke har gjort jobben din, så blir det en dårlig dag. Du må være i forkant hele tiden».

Samtlige informanter ga uttrykk for at deres forberedelser med å tilrettelegg undervisningen var svært viktig. Forberedelsene måtte skje i god tid og ikke umiddelbart før timen. Noe som også er i tråd med Martinsen et al, (2006). Informantene måtte lage planer og oversikter, tilpasse undervisningsmaterialet med utgangspunkt i elevens forutsetninger for mestring, og samtidig tilrettelegge for vekst og utvikling. Dette var helt nødvendig for at eleven skulle klare å følge den ordinære opplæringen og nå de oppsatte kompetansemålene. Jeg opplevde som at det var flere forhold som påvirket lærernes planlegging og gjennomføring. Det ene var stor arbeidsmengde i forhold til forberedelser og tilrettelegging av undervisningen. Det andre var å tilrettelegge undervisningen i tråd med opplæringsmålene for eleven. I følge Opplæringsloven § 1-1 skal undervisningen være inkluderende. Det vil si at de må legge til rette slik at opplæringen oppleves som inkluderende for alle (Utdanningsdirektoratet, 2012).

De fleste elevene med AS som ble omtalt i forskningen hadde spesialpedagogisk hjelp, men det var som regel bare noen timer i uken. Den ordinære opplæringen måtte fange hele elevgruppen. Hvis eleven ikke får et tilfredsstillende utbytt av opplæringen, må det fattes et vedtak om spesialundervisning, jf. Opplæringsloven §§ 5-1, 5-3, 5-4 og 5-5.

(Utdanningsdirektoratet, 2012). Det pedagogiske personalet i skolen og PPT [pedagogisk psykologisk tjeneste] foretar observasjoner og vurderinger der PPT på grunnlag av disse

opplysningene skriver en sakkyndig vurdering. Skolene skal bruke den sakkyndige vurderinga som en ledetråd for å tilrettelegge opplæringa for eleven. Det er den sakkyndige vurderinga som ligger til grunn for å skrive elevens IOP. Dette er pedagogenes verktøy for å tilrettelegge undervisninga for eleven for best mulig måloppnåelse ut ifra de kompetansemål som legges til grunn for opplæringa til den enkelte eleven (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Svært mange av de elevene informantene viste til hadde spesialundervisning i større eller mindre omfang. Spesialundervisningen ble både brukt som støtte i ordinær undervisning og som eneundervisning på grupperom. En informant uttrykte at hun kontinuerlig vurderte i hvor stor grad hun skulle ta eleven ut til eneundervisning. Dette på grunn av elevens ønske om å være i klassen. Hun så da behovet an og de kunne trekke seg ut ved ønske fra eleven selv, eller hun at så eleven begynte å stresse seg opp av en eller annen årsak.

Mange elever har et inderlig ønske om å være normal og prøver å dekke over sine utfordringer og annerledeshet. Dette kan påvirke deres ønske om å ta imot hjelp både i klassen og i enetimer, og er noe læreren bør ta hensyn til og om mulig diskutere med eleven (Kleven & Andersen, 2011). Denne eleven klarte i stor grad å følge ordinær undervisning. I perioder opplevde eleven påkjenninger som utløste stress reaksjoner. Det ble da så vanskelig for eleven å være sammen med de andre at han foretrakk grupperommet i stedet. Alene eller sammen med en voksen.

For å skape oversikt og forutsigbarhet brukte de ved alle skolene planer og oversikter for å hjelpe eleven med å sortere og systematisere innhold og aktiviteter i skoledagen. Dette var blant annet timeplaner på pulten, oversikter over aktiviteter på tavla, merkelapper på stolene, dagsplaner, ukeplaner, månedsplaner osv. På videregående skole jobbet de nå med bruk av Ipad og egnede apper som skulle hjelpe eleven å holde oversikt.

Et av særtrekkene til personer med AS er behovet for struktur og forutsigbarhet. De har i større grad enn andre behov for å ha oversikt og kontroll over hverdagen for å føle seg trygge (Martinsen et al, 2006). Personer med AS har med sine utfordringer svært mye som påvirker dem hele tiden. De får uante inntrykk som de må sortere. Mye av dette er ting som vi andre tar som en selvfølge eller ikke merker oss med. Ofte fokuserer de på andre ting enn det som er viktig eller naturlig i situasjonen. Mange opplever det også som svært vanskelig å skille viktig fra uviktig i for eksempel lærestoffet (Martinsen et al, 2006). Ved å skape oversikt og ryddighet er det med på å sortere bort elementer som eleven ikke trenger å bruke ressurser på.

Da har eleven større mulighet til å konsentrere seg om undervisningen (Peeters, 1997). Informantene fortalte at de i ulik grad brukte planer, bilder og oversikter for å skape oversikt. Faget gym er for mange elever med AS en stor prøvelse. Her er det mye som skjer samtidig og mye av aktiviteten fra medelever er spontan og uoversiktlig. Ved en skole informerte de på forhånd hva som skulle skje av aktiviteter i gymtimen. De hadde i tillegg en aktivitet som de visste eleven behersket. Dette bidro til forutsigbarhet. Eleven likte å være i aktivitet og var glad i faget, noe som også gjorde situasjonen enklere. Motivasjon og forståelse er viktige faktorer for at en elev med AS skal se hensikten med å gjennomføre det som forventes (Andersen & Kleven, 2011). Dette kom tydelig frem hos eleven som alltid stilte seg fremst i køen. Eleven måtte forstå hvorfor de måtte stå i kø. Her måtte informanten jobbe systematisk og målrettet for å få eleven til å forstå at han på lik linje med de andre måtte stille seg bakerst og hvorfor de sto slik for å komme inn i klasserommet. For elever med AS kan det være like vanskelig å vite hvordan man skal stå i kø, som å forstå hvordan man skal løse en oppgave i for eksempel matematikk (Andersen & Kleven, 2011).

Bakgrunnen for at informanten valgte å jobbe eksplisitt med å stå i kø var elevens store utfordringer på dette området. Det skapte stor uro for hele klassen og stor frustrasjon hos eleven. Å kunne stå i kø ville også ha betydning for videre fungering senere i livet. Dette er i tråd med Kunnskapsløftet (2012) der det påpekes at skolen skal bidra til å forberede og ruste eleven mot de utfordringer en vil møte i livet.

Sunn fornuft er ofte vanskelig og tilnærmet umulig å trene på. Det vi andre tar som en selvfølge og håndterer etter beste evne er for personer med AS svært vanskelig (Gillberg, 1997). For denne eleven kunne det oppleves som helt naturlig å stille seg fremst i køen. Stille han seg bakerst ville han naturlig nok komme bakerst. Med sin forståelse av situasjonen kunne dette være en naturlig forklaring på hans håndtering av situasjonen.

I forhold til persepsjonsvansker kunne det være at han også opplevde stort ubehag ved å ha mange medelever tett på seg. Dette kunne være en utfordring, uten at han kunne redegjøre for at det var dette som var problemet. På grunn av slik usynlige problemer kan det oppstå vanskelige situasjoner i skolen som både medelever og lærere kan oppleve som vanskelige å forstå (Martinsen et al 2006).

Samtidig er det ikke alt en lærer kan forutse eller forberede. Det kan oppstå uforutsette situasjoner eller eleven opplever situasjonen så kaotisk og uoverkommelig. Da er det viktig at både eleven og læreren vet hva de skal gjøre. Å ha strategier for løsning av slike situasjoner er

viktig både for elevens integritet og for lærerens ivaretagelse av klassen som helhet. Noen løste dette med å ha et grupperom tilgjengelig som eleven kunne trekke til ved behov, andre lot eleven forlate klasserommet for så å roe seg ned på en benk ute i gangen.

Foruten lærernes forberedelser blir også lærerens personlige egenskaper trukket frem som viktig for elevens vekst og utvikling. Noen lærere var sturkuret i sitt arbeid og i sin væremåte generelt, mens andre var mer nær og involvert på en mer personorientert måte. Lærerens språkbruk og valg av ord, og det å kunne se og følge opp eleven på det personlige plan ble ansett som viktig. Et språk som var enkelt og tydelig å forstå og hvor en kunne unngå misforståelser var å foretrekke. Dette bidro til at eleven ble trygg på den voksne som da fremsto som forutsigbar og tydelig. Dette fremsto også som vanskelig og ble av informantene trukket frem som både en forberedelse og reaksjon. En informant trakk frem det å være i forkant og sanse hvordan eleven oppfattet situasjoner. En annen om tydelige og konsekvente reaksjoner på uønsket adferd. Jeg mener begge deler er viktig, men at ved å være i forkant kan en unngå mye frustrasjon og uønsket adferd.

Personer med AS har vansker med å forstå non-verbal kommunikasjon som blikk kontakt, gestikulering, kroppsholdning, stemmeleie og setningsrytme (Engh, 2010). Det er derfor mye som kan gå galt selv om aktiviteten er godt forberedt og planlagt. Eleven kan misforstå det som blir sagt og oppleve å gjøre feil i god tro. Klare og tydelige oppskrifter på hva som skal gjøres og hvordan er viktig. Har man i tillegg forutsigbare voksne som er tydelige i språk og forventninger og som ser og fanger opp eventuelle vanskeligheter og misforståelser har eleven gode forutsetninger for å klare oppgaven (Granum, 2008). Eleven vil da oppleve mestring og trivselsfaktoren vil med dette også øke. Dette krever også at de som jobber rundt denne eleven samarbeider godt og har så godt som likt reaksjonsmønster på regler og rutiner (Granum, 2008).

Et godt samarbeid lærerne imellom er viktig for å få en tverrfaglig og god opplæringen av eleven. Lærere som delte stillinger mellom seg gjorde at noen elever fikk flere voksne å forholde seg til enn nødvendig. En informant ga uttrykk for at dette ikke opplevdes bra i forhold til kontinuiteten for eleven, og var heller ikke godt for spesialpedagogene som fikk flere elever å måtte forholde seg til. Informanten ga uttrykk for at det burde være bare en spesialpedagog som fulgte eleven i alle timene den hadde tildelt. Spesialpedagogene hadde i dette tilfellet oppfølging av samme elev, men i ulike timer og fag. For elever med AS vil det være svært betydningsfullt å ha en fast voksen tilgjengelig for både å forklare oppgaver og

gjøremål, men det er også viktig å avklare situasjoner og spørsmål som dukker opp. Å ha en trygg person å forholde seg til er svært betydningsfullt og skaper trygghet hos eleven.

Når eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har eleven rett på spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringsloven (2012). Det er skolen som vurderer i hvilken grad undervisnings tilbudet er tilfredsstillende. Eleven i tilfellet ovenfor fikk sine timer med spesialundervisning, men timene var fordelt mellom to lærere. Dette var nok en måte å få timefordelingen mellom spesialpedagogene til å gå opp. Selv om det sett i lys av elevens utfordringer ikke er en god løsning.

6.2 Støttesamtaler

Støttesamtaler der eleven hadde samtaler med en voksen ble fremhevet som et viktig tiltak av alle informantene. Disse timene ga tid og rom for gjennomgang av planer og aktiviteter, innlæring av sosiale koder og ferdigheter, men også en arena for eleven til å komme med sine frustrasjoner og spørsmål. Å ha et rom tilgjengelig til samtale og tilbaketrekking kan bidra til både å forebygge stress og roe ned (Andersen & Kleven, 2011)

En av informantene trakk frem elevenes store behovet for å snakke med en voksen. Elever med AS har ofte et behov for å snakke om bekymringer, erfaringer og ting som skal skje. Men også ting som opptar dem veldig. Mange med AS har særinteresser som de liker å fortelle om. Deres store interesse for emnet og manglende evne til å mentalisere kan by på problemer (Gilberg, 1997). Medelever opplever ofte disse enetalene som lange og lite interessante. Samtalene med lærer kan bidra til at eleven får fortalt om sin særinteresse, samtidig som de i denne samtalen kan avklare sosiale koder og regler for hvordan eleven kan snakke med sine medelever om dette temaet etterpå (Winter, 2008). Ved å sette av faste tider der de har mulighet til å snakke om sosiale koder og kommunikasjon har de også et verktøy for økt inkludering og sosial tilhørighet i klassen.

Støttesamtalene ble brukt som delvis planlagte og organiserte samtaler, der det vekslet mellom elevstyrt og lærerstyrt tema. En elev hadde på grunn av sine store atferdsvansker på morgenen vanskelig for å delta på samlingsstund. Læreren brukte da morgenstunden til å snakke med eleven og roe ham ned. Sammen kunne de da forberede dagen. Statped (2013) anbefaler slike samtaler minimum to dager i uken ut fra elevens utfordringer og behov. Er behovet større kan en ha samtaler ved begynnelse og slutt på skoledagen.

Samtalen ble i dette tilfellet en form for ustrukturert samtale der eleven kunne få utløp for frustrasjon og sinne i trygge rammer. Den voksne ble en person som ivaretok elevens integritet og verdighet i forhold til resten av klassen, samtidig som den hadde stor verdi for eleven selv i forhold til å bli ivaretatt og forstått av en trygg og kjent voksen. Samtalene ble gjennomført på et tidspunkt der eleven ikke mistet verdifull undervisning. Dette blir av Andersen & Kleven (2011) sett på som en forutsetning for å gjennomføre slike samtaler. Å trene sosial tilhørighet i samlingsstunden var allikevel ikke å anse som gjennomførbart. Samlingsstunden ble derfor ikke sett på som et tap.

En forutsetning for at disse samtalene skal bli et godt og fullverdig tilbud til eleven er at den voksne skjønner elevens forståelsesproblemer. Læreren må ha kunnskap om hvilke konsekvenser de kognitive særtrekkene får for eleven. I hvilken grad de skaper utfordringer, belastninger og misforståelser i hverdagen (Martinsen et al, 2006). Winter (2008) fremhever egenskaper hos læreren som det å opptre rolig, være forutsigbar og fleksibel som sentralt i samarbeidet med eleven.

6.3 Persepsjonsvansker

Informantene ga uttrykk for at persepsjonsvansker hos eleven kunne gi svært store utfordringer i opplæringen til disse elevene. Dette gikk på utfordringer i forhold til elevens inkludering og tilhørighet i klassen, men også problemer for eleven selv i den grad at eleven ble frustrert og ukonsentrert.

De fleste uttrykte vansker i forhold til lyd og bevegelser i rommet. Snakking og flere ting som foregikk samtidig kunne oppleves som så smertefullt at eleven forlot klasserommet. En informant hadde nå en elev med persepsjonsvansker i forhold til syn. Her reagerte eleven sterkt på en medelev som var svært snørrete og ikke brydde seg eller ikke hadde evner til å ta seg av dette selv.

Granum, (2008) viser til at persepsjonsvansker kan føre til frustrasjoner hos både den som opplever det og den som skal ivareta personens interesser. Elever som deltar i en felles aktivitet eller arbeider i klasserommet kan plutselig i ren frustrasjon forlate stedet. Ofte kan de ikke sette ord på hva det er som er vanskelig da det er en liten bit av hele situasjonen som skaper frustrasjonen.

Ved skole 2 hadde de jobbet med elevens utfordringer på dette området. Eleven kunne, når han kjente at det ble for mye, gå til grupperommet. Men det var ikke alltid han klarte å håndtere dette selv og måtte da ha hjelp av lærer. Informanten fortalte at hun alltid fulgte med og så an situasjonen. Så hun tegn til at det ble for mye for ham, tok hun ham med ut på grupperommet.

Informantene ved skole 1 og 3 kunne fortelle at all innlæring av nytt stoff måtte skje i grupperom. Dette var for at eleven fullt og helt skulle kunne konsentrere seg og faget og ikke bli forstyrret av noe annet. Dette gjorde at eleven ofte var ute av klasserommet og fikk såkalte enetimer. Når vanskene blir så store går det utover eleven og de i klassen. Mye blir sagt og gjort i den tiden eleven er borte.

Noen elever med AS synes det er svært vanskelig å skulle høre hva læreren sier, samtidig som en skal notere det som blir sagt eller skrevet på tavla. Både å se, høre og skrive selv kan bli for mye. Har lærer kunnskap om dette er det enkle knep som skal til for at eleven skal kunne mestre de fleste situasjoner. Her handler det om justeringer og tilpasninger slik at eleven kan følge med og kjenne at han eller hun behersker det på lik linje med de andre (Martinsen et al, 2006)

6.4 Samarbeid med hjemmet

Et godt samarbeid med hjemmet ble sett på som sentralt for å få en god oppfølging og tilrettelegging for eleven i skolen. En informant billedliggjorde dette med å si at det måtte være *en rød tråd*. Det ble ingen kontinuitet i opplæringen når ting ikke ble fulgt opp hjemme.

En annen informant uttrykte at foreldresamarbeid noen ganger ble mer utfordrende i forhold til enkelte foreldre. Ikke alle elever har ressurssterke foreldre som følger opp elevens skolearbeid, aktiviteter og lek på fritiden. Men som hun uttrykte: «*noen har fine foreldre, selv om de ikke er ressurssterke*». Informantene la her vekt på en jevnlig dialog mellom hjem og skole slik at oppfølgingen ble best mulig. Telefonsamtaler og SMS ble ofte brukt for å informere, forberede og gjøre avtaler for å bedre hverdagen til eleven.

Drugli & Onsøyen (2013) trekker frem at foreldresamarbeid er mer enn foreldresamtalene som blir gjennomført to eller flere ganger i året. Den kontinuerlige kontakten er viktig for å skape en god dialog og muligheter for å ta opp ting før det blir problemer av det.

Å ha elever med AS der foreldrene har utfordringer i hverdagen byr på ekstra utfordringer for samarbeidet hjem skole. Foreldrenes engasjement i skolen har positiv innvirkning på elevens faglig og sosiale utvikling (Drugli & Onsøyen, 2010). Når engasjementet mangler får læreren en ekstra utfordring i forhold til oppbygging og tilrettelegging av et godt skoletilbud for eleven. I dagens samfunn stilles det store krav til foreldrene i forhold til oppdragelsen av sine barn. At foreldrene trenger opplæring, støtte og oppfølging er ifølge Befring (2012) i Befring & Tangen (2012) ikke en tanke som har en framtrædende plass hverken i skolen eller på politisk nivå. I intervjuet med to av informantene opplevde jeg til dels det motsatte. Her prøvde de å veilede og støtte opp en mor både på det personlige plan og i forhold til oppdragelsen. De engasjerte seg og planla samtalene godt for å få mor mer på opplæringen til barnet. Men en form for opplæring av mor fikk jeg ikke inntrykk av, og det er nok også utenfor en lærers ansvarsområde. Å anbefale hvor foreldrene kan ta kontakt for å få hjelp noe denne informanten gjorde, tyder på et godt foreldre samarbeid og en tett kontakt dem imellom.

Jeg erfarte at alle informantene opplevde foreldresamarbeidet som en viktig del av opplæringen for elevene. De jobbet for å få et tett samarbeid slik at elevene skulle oppleve kontinuitet i opplæringen der foreldrene fikk informasjon om hva de jobbet med på skolen. Noen lærere håpet at foreldrene skulle sette fokus på samme tema hjemme uten at det ble stilt noe krav til dette. I følge Peeters (1997) gjør lærerne her noe svært viktig i arbeidet med elevenes vansker med generalisering. Ved at foreldrene vet hva det jobbes med i skolen, kan de fokusere på dette hjemme. Peeters (1997) fremhever også at hverken lærere eller foreldre kan forvente at elever med vansker på dette området gjøre de samme handlingene hjemme som på skolen. Han poengterer videre at et godt samarbeid vil fremme en positiv utvikling og i større grad gi økt mulighet for læring. Den ene informanten siktet her til sosial trening. Dette var noe de jobbet mye med på skolen og hun mente at ved å jobbe med dette hjemme også, gjennom venner og naboer i naturlig lek, ville det fremme hans sosiale fungering.

Informantene viste også til foreldre som gjorde alt de kunne for at eleven skulle klare å gjennomføre ordinær skole. Dette var foreldre som fulgte opp alle samtaler, etterspurte samtaler og tok kontakt ved behov. Enkelte foreldre fulgte opp eleven på en slik måte at det ble sagt at de på lik linje med eleven hadde gått gjennom pensum. Telefonsamtaler og sms mellom hjem og skole foregikk jevnlig. I noen tilfeller formidlet eleven hjemme hva som var problemet og foreldrene tok kontakt med skolen for å ordne opp. Skolen tok da tak i dette og tilpasset så godt de kunne.

Samarbeidet rundt eleven involverer ofte andre instanser. Dette kan være Bup, Hab, helsesøster og barnevern. Hensikten er å gi hverandre gjensidig informasjon og evaluere de mål som er satt opp. Foreldrene er ofte gode informanter i disse møtene fordi de kjenner barnet sitt godt (Drugli & Onsjøen, 2010).

Et tett foreldresamarbeid kan by på problemer sett i forhold til forståelsen fra andre lærere. Ved en skole kom det frem misnøye ved at andre lærere syntes det ble for mye tilrettelagt for eleven. Mens de som jobbet rundt eleven la vekt på et godt samarbeid med foreldrene og et så godt tilrettelagt tilbud som mulig for eleven.

Misnøye hos personalet bunner ofte i mangel på forståelse og informasjon. Ledelsen bør sette av tid og ressurser til å informere personalet. Kunnskap på området kan åpne for aksept og forståelse for både eleven og de læreren som jobber rundt dem. Skoler med elever med AS bør ha kompetanse på området og de lærerne som har kunnskap og erfaring bør følge opp disse eleven (Statped, 2013). Foreldre som ønsker det kan også stille opp selv og informere om barnet eller de kan i samråd med Habiliteringstjenesten godkjenne at lærerne blir informert på generelt grunnlag eller spesifikt opp mot eleven.

6.5 Måloppnåelse

For å få en god utvikling er det ifølge Bjørnsrud og Svensen (2008) viktig å ta utgangspunkt i det eleven kan for så bygge videre på dette. Her er det snakk om mestring og opplevelsen av det å få til noe. Å bygge videre på noe eleven mestrer og har interesse for er svært viktig sett i sammenheng med de utfordringer elever med AS har. Informantene viste til eksempler der de tok i bruk interessene til elevene, for så å inkludere det i andre fag. I et eksempel fokusert eleven på fly. Da la de til rette for undervisning der alt handlet om fly. De tegnet fly, skrev om fly og regnet ut kjørelengder og drivstoff bruk, og så på kart. De fikk på den måten integrert flere fag i interesseområdet til eleven.

Informanten som hadde oppfølgingen av eleven tok da som regel eleven ut av ordinær undervisning for å kunne fokusere på dette. Hun påpekte at fokusområdet til eleven var noe de måtte følge opp og ikke noe som de kunne utsette til neste dag. Eleven kunne være så oppslukt av dette temaet at alt annet av fag og informasjon var uinteressant. Eleven kunne da oppleve den ordinære undervisning som støy. Her har informanten tatt utgangspunkt i et pragmatisk perspektiv og tilpasset undervisningen til elevens initiativ. Hvis en har god

kjennskap til elevens karakteristisk og særegne væremåte kan en med et slikt fokus også styre elevens oppmerksomheten i ønsket retning (Martinsen & Tellevik, 2012).

Alle informantene uttrykte at de brukte særinteressen til eleven i undervisningen. Men det varierte i hvilken grad og omfang. Noen inkluderte flere fag inn i interessen, som i eksempelet med flyet. Der ble både geografi, matte, lesing, skriving, og fargelegging inkludert. Men særinteressen ble også brukt som en form for avreagering og hvile. Lesing var et eksempel på dette.

Det er vært vanlig at personer med AS i perioder har interesser som opptar dem veldig. Noen har interesser som følger dem hele livet, mens andre skifter etter kort eller lengre tid. Felles for disse er at de oppnår stor kunnskap på området (Statped, 2013). Mange har særdeles god utenathukommelse som gjør at de i løpet av kort tid kan tilegne seg stor kunnskap på området (Gillberg, 1997). Med stor kunnskap på enkelte faglige områder og stort hjelpebehov på områder som har med fungering i hverdagslivet vil det være naturlig å skjønne at eleven vil få en del kunnskapshull i sin faglige kompetanse. Dette er noe som faller seg inn under det som kjennetegner personer med AS og ujevn evneprofil (Martinsen et al, 2006)

Ved å sette opp mål for eleven, lages det forventninger om at noe skal skje. Det fordrer aktivitet hos læreren ved at læreren har ideer eller forstillinger om hvordan eleven skal nå disse målene. For at endring og læring skal skje kreves det også at eleven er aktiv. Når man setter opp mål er det viktig å se som er gjennomførbart og gir mening for elevens fungering både kort og langsiktig. Peeters, (1997) påpeker at den eneste vegen til endring, bedre funksjonsevne og utvikling for elever med AS er støtte og tilrettelegging. De aller fleste er avhengig av hjelp, støtte og veiledning for å få skoledagen og hverdagen til å fungere. Jeg tolker det dit hen at skal de nå sine mål må de ha mer hjelp og støtte enn ordinær undervisning. Læreren må heller ikke se målene som endelige, men som en rettesnor der mål kan utvikles og endres. Hausstätter (2012) poengterer at en må se måloppnåelse i lys av tenkningen rundt tilpasset opplæring. Her er grunntanken at alle skal nå målene i skolens læreplan, men det er veien dit som må tilpasses. Men ikke alle eleven vil kunne nå de oppsatte kompetansemålene. Da er det allikevel skolen og lærerne som må vurdere og definere mulige mål for eleven.

Men til tross for iherdig jobbing og tilrettelegging var de fleste informantene usikre på om elevene klarte å nå de mål som var satt opp. Den største utfordringen var ifølge informantene det sosiale samspillet som innebar kunnskap og håndtering av relasjoner. Elevene hadde

gjennomgående store problemer på dette området, noe som økte i takt med alderen. Oppover i skolealder stilles det større sosiale krav og vanskelighetene blir mer fremtredende. Det blir også høyere krav til egenorganisering og mindre toleranse for annerledeshet (Martinsen et al, 2006).

Mange opplever så store utfordringer at de trenger hjelp og støtte for sine sosiale vansker. Dette er et økende problem oppover i ungdomsalderen og viktig å ta fatt i slik at en unngår psykiske utfordringer som angst og depresjon. Skolevegring er ofte et tydelig tegn på at eleven har det vanskelig. Som lærer er det derfor svært viktig å følge opp elevens sosiale utfordringer og ikke bare se på de faglige målene.

Et av særtrekk ved personer med AS er at de har språkvansker i den grad at samspill med andre vanskeligjøres. De snakker grammatisk riktig, men tolker og misforstår det som blir sagt (Martinsen et al 2006). De har vanskelig for å «lese» andre mennesker og situasjoner og deres atferd blir ofte påfallende, uhensiktsmessig og utfordrende (Granum, 2008)

Informantene ga uttrykk for at problemene for elever med AS økte i takt med alder. Atferden blir mer påfallende etter hvert som elevene modnes og aktiviteter skifter. I skolegården går aktivitetene fra lek til samtaler og diskusjoner. Mange med AS oppdager at de ikke klarer å følge med og at de skiller seg ut fra de andre elevene. De reagerer med å trekke seg tilbake og bort fra sosiale situasjoner på grunn av mange nederlag og opplevelsen av at de ikke får det til (Granum, 2008).

Flere av informantene uttrykte at de la vekt på å gi eleven positive opplevelser slik at skoledagen ikke ble bare mas, stress og tapsopplevelser. Slik oppbakking og støtte ble ansett som svært viktig for mestrings opplevelsen til eleven. Positive kommentarer på innleveringer og prøver var eksempler på dette. Slike tilbakemeldinger kunne ifølge informanten også bidra til at eleven fikk et noe urealistisk bilde av eget faglig ståsted. Hun hadde opplevd at eleven gikk over til ungdomskolen og fikk store problemer. Ikke bare faglig, men på de fleste områder. Elever som har behov for ekstra oppmuntring og støtte i grunnskolen vil i utgangspunktet ha det på ungdomstrinnet også. Der er det større krav og forventninger både faglig og sosialt, noe som gjør det enda vanskeligere for eleven. Opplever derimot eleven et miljø der man blir verdsatt for den man er uten spørsmål i forhold til reaksjonsmønster og adferd vil dette oppleves som et positivt sted å være Engh, (2010).

6.6 Inkludering

I intervjuene spurte jeg informantene i hvilken grad de opplevde at undervisningen og tilretteleggingen i skolen ble inkluderende for elevene med AS. Informantene trakk da frem momenter som inkludering i gruppen, toleranse for ulikheter og elevens frihet til å trekke seg unna som viktige moment.

Alle informantene opplevde utfordringer i forhold til å inkludere eleven i gruppen. De opplevde det vanskelig å tilrettelegge for tilhørighet i gruppen både i undervisningen og i friminuttene. Dette med utgangspunkt i de utfordringer eleven hadde i forhold til sosial fungering og vanskeligheter med å tilegne seg nytt fagstoff og behov for skjerming.

Personer med AS har vansker med gjensidig utveksling av interesser, aktiviteter og følelser (WHO, 1993). Forutsetningene for å være sammen med andre er som regel svært liten. De andre eleven møter da en manglende gjensidighet, kontakt og glede i samspillet med dem. De vil da trekke seg unna, og eleven med AS mister da mye verdifull erfaring i sosialt samspill (Engh, 2010).

Informantene uttrykte at medelevene var tolerante og ikke brydde seg så mye om eleven lagde lyder, hadde små utbrudd eller gikk ut av timen. De lot seg ikke anefekte så mye av det. Dette viser at eleven er akseptert i den grad at de ikke gjør noe ut av det. Det viser også at de har tatt avstand til eleven i forhold sosialt samspill. De har ikke noe felles. Det er ikke noe samspill mellom dem som viser at de bryr seg nevneverdig. De er bare vant til at det er slik.

Personer med AS har også en forståelsesvanske som gjør det vanskelig for dem å forstå helheten i den sosiale konteksten. Normalt fungerende personer har automatisert forståelse av andre mennesker og seg selv. De kan derfor gjøre andre ting samtidig. Her får personer med AS ofte problemer fordi de må bearbeide de sosiale inntrykkene bevisst. Sosialt samspill blir derfor svært kognitivt krevende. De får da problemer med å forholde seg til flere ting samtidig (Martinsen et al, 2006).

I forhold til andre har de også en mangelfull og noe annerledes måte å forstå situasjonen på. De oppfatter gjerne ting bokstavelig og har problemer med å lese kroppsspråk og følelsemessige tilstander hos andre. Det vil gjøre det svært vanskelig for mange å delta i spontant, sosialt samspill (Martinsen et al, 2006).

Elever med AS har derfor et forholdsvis dårlig utgangspunkt for å lykkes sosialt, og trenger hjelp og støtte for å kunne fungere sammen med andre og føle tilhørighet i gruppen. Å undervise en gruppe elever der en elev har AS er derfor en utfordring. En må da ha kunnskap om elevens ferdigheter, men også tilrettelegge undervisning med utgangspunkt i de utfordringer eleven med AS har.

Alle informantene formidlet at eleven hadde et grupperom å gå til ved behov. Der kunne de jobbe ukonsentrert og med støtte av en voksen. Undervisningen kan for eleven virke svært kaotisk da det kan være mye å forholde seg til på en gang. Grupperommet kan da bli et sted der eleven kan jobbe uten forstyrrelser.

Grupperommet må brukes bevist slik at eleven får et forsvarlig opplæringstilbud i tråd med Opplæringsloven. Elever som har spesialundervisning skal i tråd med § 5-1 annet ledd ha det samme undervisningstimetallet som andre elever, jf. § 2-2. Videre skal opplæringen følge prinsippet om likeverdig opplæring i tråd med Læreplanverket i Kunnskapsløftet, der likeverd omtales som likeverdige muligheter for alle (Utdanningsdirektoratet, 2014). I følge Engh, (2010) er det viktig å vurdere elevens individuelle behov før en tar ut eleven fra klasserommet. Det er helt klart lettere å konsentrere seg, og oppleves ofte godt å ha en trygg voksen ved sin side. Men han poengterer at sosial kunnskap læres kun i sosiale sammenhenger og omfanget av eneundervisning på derfor vurderes jevnlig.

Er det behov for assistent skal denne ha nødvendig veiledning. Med nødvendig menes at det tas utgangspunkt i assistentens erfaringer, utdanningsnivå og kunnskap på området. Det skal komme tydelig frem i enkeltvedtaket til eleven om tilbudet omfatter assistent. Assistenten skal ikke ha et selvstendig ansvar for opplæringen, men kan bistå læreren i oppfølging av eleven både i ordinær opplæring og i spesialundervisning. Det er læreren som står ansvarlig for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Som lærer må en huske de elementære utfordringene en elev med AS har i forhold til sine forståelsesvansker. Lærerens kroppsspråk kan ha betydning for om eleven klarer å følge med. I følge Martinsen (2006) ser mange med AS på munnen for å få med seg hva som blir sagt. Øyekontakt og kroppsspråk som er elementært for oss andre i sosiale sammenhenger er ofte av mindre betydning for dem. Forstyrrelser i klasserommet kan også ødelegge innlæringen for eleven da det blir vanskelig å konsentrere seg om arbeidet. Bråk og uro er da ikke den eneste forstyrrelsen. Læreren må ha kjennskap til elevens utfordringer i forhold til persepsjonsvansker.

Både gjennom erfaringer og situasjoner i dagens skole opplevde informantene også friminuttene som en utfordringer. Dette både for seg som tilrettelegger, men også for eleven. Eleven gikk ofte alene eller hadde en lek eller et samspill med andre som viste at de hadde problemer i relasjonen med andre. Noen hadde jobbet eksakt med friminuttene for å gjøre dem mer forutsigbar og ettertraktet for eleven. Men de opplevde allikevel at det ofte oppstod konflikter og tilbaketrekking. Flere av informantene så på friminuttet til eleven som en form for hviletid og at de ikke kunne kreve noe av eleven hele tiden. De opplevde at også at eleven ikke ønsket å være sammen med andre medelever hele tiden. Å gå sammen med en voksen kunne oppleves som positivt tidlig i grunnskolen, men ble oppover i alder helt uaktuelt.

For mange elever med AS kan friminuttene virke kaotiske og vanskelige. Mange vet ikke hva de skal gjøre, de blir forvirret av alle barna som løper og leker, det er uro og høye lyder og ingen form for rutiner eller struktur (Engh, 2010). Dette er noe som foregår flere ganger om dagen og ofte noe som eleven gruer seg til. Flere opplever at friminuttene fører til stress hos eleven i stedet for en tid der man henter krefter og får positivt påfyll gjennom lek og aktiviteter (Statped, 2013). Mange finner egne strategier for å komme seg gjennom disse situasjonene. Noen trekker til yngre barn for å leke. Små barn har en mindre komplisert form for lek og det blir derfor enklere å være med. Andre velger ofte en voksen å gå å prate med. Noen finner seg steder de kan hjemme seg bort eller steder der de ikke blir så synlige (Engh, 2010). Andre kan finne aktiviteter som gjør at de ser aktive ut, uten å måtte forholde seg til noen. Dette kan være å kaste eller sparke ball for seg selv eller å disse.

For å ivareta elevenes behov også i friminuttene er det viktig å se hvilke utfordringer de har hva fungerer generelt. Noen har stort behov for struktur og forutsigbarhet og trives best når de vet hva som skal skje. Skal man legge til rette for trivsel, sosial læring og deltakelse bør man ta utgangspunkt i elevens ferdigheter og behov slik at eleven kan delta. Et godt forberedt friminutt vil ofte være et friminutt der eleven vet hva som skal skje, hvordan ting skal gjøres og med hvem (Statped, 2013) En må også ha i tankene at ingenting, eller svært lite kommer gratis for personer med AS. Har de ikke lært det, kan de det heller ikke (Gillberg, 1997). Man kan derfor ikke bare sende eleven ut i friminuttet å håpe at det ordner seg. Det gjør det sjelden.

Friminutt eller pauser kan for noen være å trekke seg litt for seg selv, enten ved å hvile eller egenaktivitet med noe eleven ønsker å holde på med. Det kan også være en aktivitet med en annen elev. Det vil da ofte være behov for en voksen som er til hjelp og støtte. Planlagte

friminutt med en veksling mellom alene tid og aktiviteter med en eller to andre vil være godt utgangspunkt for gode friminutt for eleven (Statped, 2013).

Elever på ungdomskoler og videregående skoler har litt andre krav i forhold til friminutt. De kan trekke seg tilbake med en PC eller musikk på øret uten at det blir noe merkelig med det. Utfordringene kommer ofte når eleven ønsker å engasjere seg i samtaler med andre. På skole 3 opplevde de at eleven ønsket å være selvstendige og at assistenten skulle holde avstand, eller ikke tilstedeværende i friminuttene. Dette etterkom skolen. Med de forståelsesvansker eleven hadde fikk han vanskelig for å få en god dialog med sine medelever. Han hadde synspunkter rundt blant annet Breivik og Baneheia drapene som skremte medelevene. Hans mangelfulle forståelse av både hva som egnet seg å snakke om, og samtaleregler generelt, gjorde at medelevene trakk seg unna (Martinsen, 2006). Gillberg (1997) mener at en alltid må inn å avlede slike interesser. Personer som har vanskelig for å sette seg inn i andres tanker, følelser og opplevelser kan også være en potensiell fare for andre. Skolen innførte derfor tett oppfølging av assistent slik at både eleven med AS og de andre elevene kunne få hjelp i sosiale situasjoner.

Personer med AS misforstår ofte det de andre sier på grunn av at de har en mangelfull forståelse av konteksten (Martinsen, 2006) De kan derfor ha god hjelp av en voksen som hjelper de å lese sosiale situasjoner. Den voksne kan da bistå eleven med å sette ord på kroppsholdning og tonefall, mimikk, gester, ironi og spøk i samtalen (Statped, 2013). Ofte kan dette være en gjensidig oppklaring da også medeleven lett kan misforstå hva eleven med AS snakker om.

6.7 Kunnskap om Asperger syndrom i skolen.

Informantene ga uttrykk for at det var utfordrende å ha elever med AS i klassen. Som en av informantene sa:

«En må virkelig se ting på en annen måte og er nødt til å innta en annen synsvinkel».

Men hun opplevde det også berikende for man ble nødt til å innhente kunnskap om AS og måtte lære seg eleven å kjenne. Hun uttrykte videre:

«Men jeg opplever, det er en utfordring ja, fordi de er ikke likedan heller»

Symptombildet til personer med AS kan variere svært mye. Noen skiller seg svært lite ut i fra det vi kaller normalt fungerende, mens andre kan ha store avvik (Engh, 2010). For å få til en så god og funksjonell hverdag som mulig for elever med AS er det av stor betydning at skoledagen blir forberedt og tilrettelagt ut fra elevens ferdigheter og behov. Martinsen et al (2006) mener at en med god kunnskap om AS kan forebygge mange av de utfordringen og vanskene denne diagnosen fører med seg. Læreren må skjønne elevens forståelsesproblemer og ha kunnskap om de kognitive særtrekkene.

Gjennom intervjuene opplevde jeg at informantene hadde av eget initiativ innhentet mye av den kunnskapen de hadde om AS. De leste seg opp via artikler og nettsider. Dialog mellom medarbeidere var også en svært viktig faktor for å forstå og tilrettelegge for disse elevene på best mulig måte. Noen jobbet i team og hadde jevnlig møter der de kunne ta opp ting som opptok dem. Også utveksling av gleder og utfordringer i hverdagen. Dette gjorde at alle rundt eleven visste om de utfordringer som etter hvert dukket opp.

Det varierte noe i hvilken grad skolene hadde hjelp og støtte fra instanser som PPT, Hab og Bup. Noen hadde et tett samarbeid og ut over det tok en telefon om nødvendig, mens de andre skolene tok kontakt ved behov. Men de visste at hjelpetjenesten var det for dem og at de var tilgjengelige hvis de etterspurte hjelp. Det er ifølge Drugli & Onsjøen (2010) viktig at skolen uttrykker behov for hjelp og etterspør denne når behovet er der. Skolen kan da få råd og veiledning sett opp i forhold til de utfordringer eleven har.

7 Avslutning

Jeg valgte kvalitativ tilnærming med intervju som forskningsmetode for på den måten å få innsikt i informantenes opplevelser, tanker og erfaringer rundt det å ha ansvaret for oppfølging og tilrettelegging for elevene med AS (Kvale, 2009) Jeg ønsket å vite mer om hvordan informantene opplevde å ha elever med AS i sin gruppe. I intervjuene stilte jeg spørsmål som gikk på opplevelser og erfaringer i forhold til mål i opplæringen, men også i forhold til særtrekk ved diagnosen AS. Jeg valgte en semistrukturert tilnærming og var på den måten åpent i forhold til hva informantene ville legge vekt på under intervjuene. Med dette opplevde jeg at informantene fokuserte noe ulikt på de forskjellige temaene og tilnærmingene.

Alle informantene vektla strukturen og forutsigbarheten som helt elementært i tilretteleggingen og oppfølgingen av elever med AS. Det var innbakt i både planlegging og organisering rundt disse elevene og ble sett på nærmest som en selvfølge. Dette var noe håndfast og noe de hadde god erfaring med. Andre temaer som kom opp ble på en måte som undergrupper eller arbeidsredskap for å skape struktur og forutsigbarhet. Støttesamtaler ble et verktøy for å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven. De var en nødvendighet og ble anbefalt på det sterkeste. I Statped, (2013) blir også støttesamtaler trukket frem som viktig både i forhold til personlig vekst, men også for elevens fungering i skolen.

Informantene opplevde at eleven hadde tildelt store utfordringer i forhold til persepsjonsvansker. Da gikk det mest på lyd i form av snakking og støy i klasserommet. Synsforstyrrelser ble nevnt i ett tilfelle. Informantene hadde god erfaring med å ha et grupperom tilknyttet klasserommet som eleven kunne gå til ved behov.

Foreldresamarbeid ble både sett på både utfordrende og tidkrevende for noen av informantene, mens andre så det som helt greit. Som forsker opplevde jeg at utfordringene økte i takt med vanskene hos eleven, men også at foreldrenes ressurser hadde mye å si for hvordan informantene opplevde samarbeidet. Ressurssvake foreldre krevde mer støtte og oppbakking av informantene. Dette tok mer av informantenes tid og ressurser uten at de så negativt på det.

Flere av informantene var usikre på om eleven kom til å nå de kunnskapsmål som var satt opp. Eleven hadde stor kunnskap på enkelte områder, men også store mangler andre steder. De måtte hele tiden tilpasse undervisningen til elevens interesser og motivasjon for faget. Jeg

opplevde at rammene rundt elevens ønsker hele tiden ble ivaretatt, mens tilpasningene innad i faget avtok desto eldre eleven ble. Da ble det stilt større krav til gjennomføring av skolens tilrettelagte tilbud.

Inkludering ble noe forskjellig beskrevet og informantene hadde noe ulikt bilde av hva de la i dette. Inkludering ble både sett på som det å være i klasserommet sammen med de andre, det å være en del av gruppa uten å bli utstøtt på noen måte, men også det å kunne få velge å være alene. Som forsker fikk jeg inntrykk av at med de utfordringene elever med AS har, så opplever informantene inkludering som et av de vanskeligste faktorene i arbeidet med oppfølging og tilrettelegging for elever med AS.

Det var generelt lite kurs og oppdatering om AS i skolen. Det lå mye selvstendig arbeid bak informantenes kunnskap. En skole hadde satt oppdatering og videreutdanning på dagsorden og hadde noe tidligere hatt kurs for alle ansatte. De hadde også kurs på dagsorden nå, der tre av de ansatte var påmeldt. Regjeringen satser nå på økt videreutdanning for lærere. Sett i lys av dette er det bare å håpe at skolene generelt ser mer enn faglige løft og satser også på mer kunnskap om AS.

I og med at jeg kun har med fire informanter i min forskning, er det derfor ingen grunn til å generalisere mine funn til andre populasjoner. Men det har vært interessant å få innblikk i noen pedagogers erfaring med oppfølging og tilrettelegging for elever med AS. I denne forskningen har jeg sett på de funn som har vært mest sammenfallende i forhold til omfang og fokus hos informantene. Jeg har utelatt å gå i dybden på utfordringer og tema som har vært uttalt i liten grad, eller hos bare en av informantene. Et av disse temaene var søvn og mangel på søvn, og de konsekvenser det får for eleven i skole. Et annet forskningsområde som hadde vært spennende å gått inn på er universell utforming i skolen sett i lys av de utfordringer elever med AS har.

Men jeg håper denne forskningen kan gi et lite innblikk i hvordan noen lærere opplever å tilrettelegge og følge opp elever med AS i skolen, og at leseren ser det interessant enten i studiesammenheng, som lærere eller av egen interesse for elever med AS.

Litteraturliste

- Gillberg, C. (1997). *Barn, ungdom og voksne med ASPERGER SYNDROM. Normale, geniale, nerder?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Andersen, U., & Kleven, E. (2011). Faktorer for mestring i skolen for elever med Asperger Syndrom. *Autisme i dag*, s11-14 og 21-23.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring - inntensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi. 2.utg.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B., & Onsjøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger. 1. utgave, 4. opplag 2012*. Latvia 2012: CAPPELEN DAMM AS.
- Engh, R. (2010). *Barn og unge med asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Autisme*. Hentet 15.10.2014 fra Autisme - faktaark - Folkehelseinstituttet: <http://www.fhi.no/artikler/?id=56692>
- Gillberg, C. (1997). *Barn, ungdom og voksne med ASPERGER SYNDROM. Normale, geniale, nerder?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Glenn regionale senter for autisme. (Udatert). *Autismespekterforstyrrelser*. Hentet 28.01.2015 fra Glenn regionale senter for autisme: <http://www.glennesenter.no/autismespekterforstyrrelser/>
- Granum, T. F. (2008). *Ideboka. Hvordan forholde seg til barn og unge med autismespekter forstyrrelser? Hefte nr 7*. Oslo: Spiss Forlag.
- Hausstatter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsløftet. (2012). *Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju 2.utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Landsforeningen Autisme. (2015). *Hvad er Autisme Spektrum Forstyrrelse?* Hentet 09.02.2015 fra Landsforeningen Autisme: <http://www.autismeforening.dk/autismeForening.aspx?linkId=1>
- Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2012). Autisme - en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring, & R. Tangen, *SPESIALPEDAGOGIKK* (ss. 485-501). Latvia: CAPPELEN DAMM AS.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., & Tetzchner, S. V. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NESH. (2006 a). *Den nasjonale forskningsetiske komit for samfunnsvitenskap og humaniora/*. Hentet 03.02.2015 fra Konfidensialitet. Sist revidert 2009: <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>
- NESH. (2006 b). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, jus og teknologi*. Hentet fra kap 11. 03.02.2015 Hensynet til tredjepart: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/11-Hensynet-til-tredjepart/>
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2012). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer. (Red.) Øystein Stette*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Peeters, T. (1997). *Autisme -Fra teoretisk forståelse til pedagogisk praksis*. Videncenter for Autisme.
- Statped. (2013). *Håndbok. Informasjon og tips til lærere i grunnskolen. Om elever med Asperger syndrom*. Hentet 08.10.2014 fra http://www.statped.no/Global/1_Tema/autisme/VE_AS-Handbok_laerertips_om_elever%20med_Aasperger_syndrom%202013%2010%2004.pdf

- Stenberg, E. (2015). Identifisering av autismespekterforstyrrelser. Tidlig tegn og differensialdiagnostiske utfordringer. *Autisme i dag Nr.1*, ss. 4-12.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Sist endret juni 2011*. Hentet fra Udir.no:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 24.02.2015 fra Udir.no : <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- Wilson, D., Hausstätter, R. S., & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Winter, M. (2008). *Børn med Asperger syndrom. Orginal tittel: Aspergers Syndrom - What Teachers Need to Know*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- World Health Organization. (1993). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra 05.02.2015 Helsedirektoratets medisinske kodeverk ICD - 10:
<http://finnkode.kith.no/#|icd10|ICD10SysDel|2613713|flow>

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene

En forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Læreres erfaringer – om oppfølging og tilrettelegging av elever med Asperger syndrom»

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim og skriver i den forbindelse en avsluttende masteroppgave denne våren. Masteroppgaven er et selvstendig prosjektarbeid med hjelp av veileder ved NTNU. Fokusområdet på oppgaven er elever med Asperger syndrom i skolen. Mange lærere gjør en formidabel innsats for at disse elevene skal få en best mulig skolehverdag både i forhold til læring og trivsel. Jeg ønsker å få større innblikk i læreres synspunkter, erfaringer og tanker rundt opplæringen og oppfølging av disse elevene. I den anledning trenger jeg informanter som har lyst til å delta i intervju.

Til min forskning trenger jeg lærere som har erfaring med elever med AS. Lærerne bør ha mer enn 5 års erfaring i læreryrket. Forespørselen om informanter går via rektor på de aktuelle skolene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et intervju på ca. t time. Spørsmålene vil omhandle erfaringer med elever med Asperger syndrom i skolen. Jeg ønsker å høre hvordan det jobbes opp mot denne gruppen elever og hvilke tanker og erfaringer du som lærer har om oppfølging og tilrettelegging i forhold til elever med Asperger syndrom. Intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker/diktafon, i tillegg til at jeg tar egne notater. Intervjuene vil bli gjennomført i februar/mars.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon som kommer frem i løpet av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bli lagt stor vekt på at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes i publikasjonen. Datamaterialet vil under prosjektarbeidet bli oppbevart forskriftsmessig innelåst og kodet. Det vil kun være veileder og meg som vil ha tilgang på de personidentifiserbare opplysningene. Datamaterialet vil bli anonymisert og lydopptakene vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet 15.mai 2015

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Veileder for masteroppgaven er førsteamanuensis Ellen Saur ved NTNU.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Om du ønsker å delta eller har andre spørsmål, vennligst ta kontakt meg på tlf. eller mail:

Liv kari Mastad

7653 Verdal

Tlf. 932 26 080 Mail: livkm@stud.ntnu.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg gir herved mitt informerte samtykke til å bli intervjuet som en del av masteroppgaven:

«Læreres perspektiver – om oppfølging og tilrettelegging av elever med Asperger syndrom»

Jeg er kjent med at datamaterialet vil bli behandlet av Liv kari Mastad og at opplysningene fra intervjuet vil være konfidensielle og anonymiseres, slik at de ikke kan gjenkjennes av

--+

andre. Jeg er innforstått med at taushetsplikten vil bli overholdt slik den fremgår av forskningsetiske retningslinjer.

Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig og at jeg har rett til å trekke med når som helst under prosjektet, og er villig til å delta.

Sted: _____ Dato: _____

Navn: _____

Telefonnummer: _____

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide

Ønsker økt kunnskap om Asperger i skolen med fokus på lærerrollen. Hvordan oppleves det å være lærer til disse elevene og hvordan opplever lærerne sin rolle i forhold til disse elevene.

Faglig/personlig

1. Hvor lang erfaring har du med å jobbe med elever med Asperger syndrom?
2. Er autisnevansker en spesialinteresse eller noe du er blitt nødt til å sette deg inn i?
3. På hvilken måte har du innhentet/fått kunnskap om AS?
4. Er dere flere på skolen med kunnskap på dette området.
5. I hvilken grad har dere tilgang på kurs, videreutdanning, faglitteratur og nye tidsskrifter på skolen som omhandler autisme?

Asperger syndrom i skolen

6. Hvordan opplever du å ha en elev med autisnevansker i klassen?
7. Hva tenker du er viktig i undervisningen.
8. Får du til å tilrettelegge undervisningen slik du tenker og ønsker?
9. Hvordan opplever du kravet om tilpasset opplæring for din elev med AS?
10. I hvilken grad opplever du at eleven får en inkluderende og tilrettelagt opplæring?
11. For elever med Asperger syndrom er situasjoner uten tydelige rammer ofte vanskelig.
Friminutt, gym, gruppearbeid, selvstendige arbeidsøkter, turer o.l.
 - a. Hvordan opplever du å ivareta eleven på disse arenaene og aktivitetene?
12. Individuell undervisning kontra klasseromsundervisning for denne gruppen elever.
Hvilke synspunkter har du på dette?
13. Med tanke på måloppnåelse, hvilke forventninger har du til din elev på dette området?
14. Hvilke sterke sider bør en lærer som skal undervise elever med AS ha?
15. Hvordan opplever du det å ha ansvaret for oppfølging og tilrettelegging av en elev med AS?

Relasjon

16. Hvordan oppleves samarbeidet og relasjonen til eleven.
17. Hvordan håndtere dere konfliktsituasjoner/ tilbaketrekking?
18. Hvordan tror du at du kan bidra til god livskvalitet hos din elev med AS
19. Hva føler du at du mestrer godt i ditt arbeid/ din oppfølging av eleven.
20. Hvor ligger de største utfordringene?

Samarbeid

21. I hvilken grad er det samarbeid mellom dere pedagoger som jobber opp mot elever med Asperger syndrom her på skolen?
22. Hvordan opplever du samarbeidet med andre instanser. PPT, HaB, BUP?
23. Opplever du støtte fra kolleger og ledelse angående tilrettelegging og oppfølging av eleven og dens familie?
24. Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet?

Til slutt

25. Gleder og/eller utfordringer du ønsker å dele?
26. Noe du ønsker å tilføye?

Takk for at du tok deg tid!

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ellen Saur
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.01.2015

Vår ref: 41636 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41636	<i>Læreres perspektiver - om oppfølging og tilrettelegging i skolen for elever med Asperger syndrom</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ellen Saur
Student	Liv Kari Mastad

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41636

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak