

«Ikke ta for gitt at eleven forstår det du tror at de forstår...»

En kvalitativ intervjustudie om å legge til rette for et støttende læringsmiljø for elever med en autismespekterdiagnose

Kristin Danielsen Aunan

Masteroppgave i Pedagogikk - Spesialpedagogikk

Veileder: Else Johansen Lyngseth

Trondheim, juni 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Sammendrag

Det er kjent at mennesker med en diagnose innenfor autismespekteret ofte har vansker rettet mot sosial samhandling, og dette kan være et hinder i deres hverdag. I denne oppgaven ønsker jeg å få innblikk i hvordan spesialpedagogen kan legge til rette for et læringsmiljø som tar hensyn til elever med en autismespekterdiagnose, og da spesielt med tanke på sosial samhandling og deltakelse. Jeg var interessert i å se på hvordan elevene kunne oppleve mestring knyttet til sosial kommunikasjon og sosiale settinger. Dette førte til følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med å legge til rette for et læringsmiljø som støtter opp sosial samhandling og deltakelse for elever med en autismespekterdiagnose?*

Den teoretiske bakgrunnen for oppgaven går nærmere inn på kjennetegn, karakteristiske trekk og diagnosekriterier for autismespekteret. Videre vil starten av oppgaven gå nærmere inn på de ulike delene av et læringsmiljø. Det legges vekt på hva som kjennetegner diagnosen, og hva mennesker med en autismespekterdiagnose ofte vil ha behov for i et læringsmiljø. Hovedfokuset er satt til spesialpedagogen, og spesialpedagogens evne til å tilpasse læringsmiljøet. Oppgavens design er en kvalitativ metode, med dybdeintervju som innsamlingsverktøy. Utvalget består av fire spesialpedagoger, med erfaring fra arbeid med elever i grunnskolealder, med en diagnose innenfor autismespekteret. Intervjuene ble transkribert, og funn ble kodet og kategorisert. I analysen av datamaterialet har jeg benyttet meg av en stegvis deduktiv-induktiv metode.

I denne oppgaven har jeg kommet frem til to hovedkategorier. Den første har jeg kalt et støttende læringsmiljø, og den andre for sosial samhandling og deltakelse. Dette er også sentrale begreper i problemstillingen. I presentasjon av funn og drøfting kommer det frem at elever med en autismespekterdiagnose kan ha behov for ekstra tilrettelegging rundt sosial samhandling og deltakelse, og et behov for et støttende læringsmiljø som tar hensyn til deres vansker. Det kommer frem at elevene ofte er avhengig av høy grad av struktur og forutsigbarhet i omgivelsene. Videre er det viktig at eleven får mulighet til å kommunisere. Kommunikasjon, struktur og forutsigbarhet kan hjelpe eleven til å bli forstått, forstå de rundt seg, samt beholde oversikten i de situasjonene eleven må forholde seg til i løpet av en skoledag.

Forord

Denne masteroppgaven er utført ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim, våren 2016. Oppgaven er en kvalitativ intervjustudie med et utvalg bestående av fire spesialpedagoger. I dette studiet ønsket jeg å få innsikt i informantenes erfaring i arbeid med elever med en autismespekterdiagnose.

Valg av tema og problemstilling for oppgaven hadde sitt utspring i en nysgjerrighet for et felt. Interessen for temaet har økt i takt med gangen i studiens prosess. Jeg opplever at jeg har oppdaget et tema som pirrer mitt engasjement, og et tema med høy verdi for min spesialpedagogiske kompetanse.

Jeg har fått god hjelp av de rundt meg, og det er flere jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke mine informanter. Jeg setter stor pris på at de satte av tid, og ville dele deres erfaringer med meg.

Min veileder, Else Johansen Lyngseth, fortjener en stor takk for nyttige tilbakemeldinger og god oppfølging gjennom hele prosessen. Hun tar seg tid til sine studenter, og har vært en viktig kilde til inspirasjon i min oppgave.

Takk til venner og familie for all støtte og hjelp. De har gitt meg nyttige tips, motivert meg når det var nødvendig, og tatt seg tid til å diskutere og drøfte temaet med meg. En spesiell takk går til Vidar Danielsen Aunan, Viktor Stavrum og Aida Khodabandeh for hjelp til gjennomlesing og korrektur, og til det formelle oppsettet av oppgaven

Trondheim,

13. juni 2016



Kristin Danielsen Aunan

*«There is a far better relationship with pictures of people
than with people themselves. Pictures, after all, cannot interfere.»*

- Leo Kanner

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave	2
1.2	Formål og problemstilling	3
1.3	Oppbygging av oppgaven	3
2	Teoretisk grunnlag	5
2.1	Kjennetegn ved autismespekterdiagnosen	5
2.2	Karakteristiske trekk og kriterier for en autismespekterdiagnose	6
2.2.1	Vansker rundt sosial kommunikasjon og sosial interaksjon	6
2.2.2	Repeterende og stereotypiske handlinger	7
2.3	Tilleggsdiagnoser og assosierte tilstander	8
2.4	Triaden av karakteristiske kjernetrekk i autismespekterdiagnosen	9
2.4.1	Sosial interaksjon	10
2.4.2	Kommunikasjon	10
2.4.3	Forestillingsevne	12
2.5	Læringsmiljø	13
2.5.1	Opplæringsprosedyrer	14
2.5.2	Atferdsanalytisk tilnærming	15
2.5.3	Samarbeid mellom skole og foreldre	17
2.5.4	Livskvalitet	18
2.5.5	Sosial samhandling og deltakelse	19
3	Metodisk tilnærming	21
3.1	Førforståelse	21
3.2	Design	22
3.2.1	En kvalitativ studie	22
3.3	Utvalg	23
3.3.1	Strategisk utvalg	23
3.3.2	Tilgang til feltet	24
3.3.3	Presentasjon av informanter	24
3.4	Innsamlingsmetode	25
3.4.1	Intervju som metode	25
3.4.2	Forberedelse til intervjuene	25
3.4.3	Gjennomføring av intervjuene	27
3.5	Analysemetode	28
3.5.1	Stegvis-deduktiv induktiv metode	28
3.5.2	Transkribering	28

3.5.3	Koding og kategorisering av data	29
3.6	Kvalitet i kvalitativ forskning	30
3.6.1	Pålitelighet (reliabilitet)	30
3.6.2	Gyldighet (validitet).....	31
3.6.3	Konseptuell generalisering.....	31
3.7	Forskningsetiske vurderinger.....	32
4	Presentasjon av funn og drøfting	33
4.1	Et støttende læringsmiljø	33
4.1.1	Ta utgangspunkt i individet	33
4.1.2	Selvbevissthet og et verdig liv	36
4.1.3	Tilpasse fellesskapet	38
4.1.4	Foreldresamarbeid.....	40
4.1.5	Undervisning, struktur og målutvikling.....	43
4.2	Sosial samhandling og deltakelse	46
4.2.1	Negativ atferd som hinder for sosial samhandling og deltakelse	46
4.2.2	Kommunikasjon og sosial setting	49
4.2.3	Visuell støtte	52
4.2.4	Sosial motivasjon.....	54
5	Avslutning og oppsummering.....	57
5.1	Et støttende læringsmiljø	57
5.2	Sosial samhandling og deltakelse	58
5.3	Veien videre	59
	Vedlegg 1 – Intervjuguide	i
	Vedlegg 2 – Oversikt over kodene etter første koding	i
	Vedlegg 3 – Svar fra NSD	i
	Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykke til informanter	i

1 Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan spesialpedagogen kan legge til rette for et læringsmiljø som støtter opp sosial samhandling og deltakelse for elever med en autismespekterdiagnose. Hovedfokuset er spesialpedagoger som har erfaring med elever i grunnskolealder, altså elever fra 6 til 16 år.

Det forventes i dag at den norske skole skal ha et ideal der alle barn, uansett forutsetning, skal inkluderes inn i et fellesskap med jevnaldrende. Dette idealet krever at skolene er i stand til å tilrettelegge etter elevens forutsetninger, både i organisering og pedagogikk. Det argumenteres for at en mangfoldig elevgruppe vil bidra til økt motivasjon for læring, samt at det øker læringsutbytte for elevene (Meld. St. nr. 18 (2010-2011), s. 8). Wendelborg (2014, s. 44) hevder at skolen ikke har kommet noe nærmere dette idealet. Etter skolereformen i 2006, kunnskapsløftet, har man fått en markant økning av spesialundervisning i skolen. Dette kan bidra til at en utskilling kan skje innenfor rammene i den vanlige klassen, noe som betyr at skolen fortsatt kan ha utfordringer med å tilpasse seg barn med ulike funksjonshemninger. Elever som stadig blir tatt ut av klassen kan få problemer med å komme inn i klassemiljøet, og det kan påvirke den sosiale deltakelsen både i skolen og på fritiden. Med andre ord kan det virke som elever med en funksjonshemming blir drevet vekk fra gruppen med jevnaldrende i løpet av skoleløpet sitt slik skolen organiseres i dag (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 79).

Kunnskapsdepartementet foreslår i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* en videreføring av læreplanverket der hele læreplanverket for grunnskolen, læreplanens generelle del, prinsipper for opplæringen, læreplakaten og læreplanene for de enkelte fagene skal fornyes og ses i sammenheng. Dagens generelle del av læreplanen ble utviklet i 1993, og sammenhengen mellom den generelle delen og resten av kunnskapsløftet er mangelfull. I den nye generelle delen av læreplanen skal det presiseres at skolen skal legge til rette for sosial læring og samhandling. I stortingsmeldingen står det: «Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring, fordi læring foregår i stor grad i et fellesskap.» (Meld. St. nr. 28 (2015-2016), s. 20). Ut ifra dette kan man se at det settes et større fokus på sosial samhandling og deltakelse, og vil være aktuelt for alle elever i den norske skolen. Videre kan man tenke seg at et økt fokus på dette området i skolen vil være spesielt nyttig for elever med en autismespekterdiagnose. Temaet for denne oppgaven vil derfor være relevant for skolen i dag og for fremtiden.

ABC-studien er et delstudie i Den norske mor og barnundersøkelsen (MoBa) som drives av Folkehelseinstituttet i samarbeid med Columbia University i New York og Nic Waals Institutt ved Lovisenberg sykehus i Oslo. Hensikten med studien er å kartlegge årsaker til autismespekterdiagnosen, og hvordan den utvikler seg hos barn. Et av forskningsprosjektene har benyttet data fra denne studien for å oppdage barn med en autismespekterdiagnose i 18-månedersalderen ved bruk av screening. I prosjektet er det sett på kjennetegn hos barn der foreldre ser tegn til diagnosen i tidlig alder. Dette kan ikke gi en formell evaluering, men kan gi tidlige tegn på symptomer for diagnosen. Å oppdage diagnosen i tidlig alder er viktig for å kunne gi barnet den nødvendige og riktige hjelpen så tidlig som mulig. I tillegg gir det en økt forståelse i forskningen for hvordan diagnosen utvikler seg over tid (Folkehelseinstituttet, 2015; Geggel, 2014). I Meld. St. 16 (2006-2007) legges det frem et ønske fra regjeringen at utdanningssystemet skal legge til rette for god opplæring som møter elevens behov og forutsetninger. I dette arbeidet vil tidlig innsats være avgjørende. Tidlig innsats betyr både inngripen i tidlig alder, samt sette i gang tiltak i kort tid etter at et problem har oppstått (2006, s. 10). Studier som tar for seg hvordan man kan oppdage barn med diagnosen i tidlig alder kan dermed være aktuelt i et spesialpedagogisk perspektiv.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Valget av oppgaven ble først og fremst gjort på bakgrunn av interesse for feltet. Dette er et tema jeg vurderer som relevant for dagens skole, og det er viktig med spesialpedagoger med god kompetanse på feltet. Autismeforeningen (2015) hevder mennesker med en autismespekterdiagnose har behov for hjelpere og samarbeidspartnere som er i stand til å tilrettelegge for et støttende læringsmiljø. I følge Kaland (2008, s. 139) inkluderes stadig flere barn og ungdommer med en autismespekterdiagnose inn i vanlig skole. Videre hevder han at i den grad omgivelsene møter elevene med forståelse, anerkjennelse og en aksepterende holdning er svært avgjørende for opplevelsen av å ha et godt liv. Ut ifra dette kan man se at evnen skolen har til å skape et støttende læringsmiljø kan påvirke hvilken grad elever med en autismespekterdiagnose opplever mestring i skolehverdagen.

1.2 Formål og problemstilling

I dette studiet ønsker jeg å se på hvordan omgivelsene kan tilpasse seg elevens spesielle behov, og maksimere elevens faglige og sosiale utvikling. Skoler med et ideal om inkludering har ofte som mål å skape et miljø som rommer og verdsetter mangfoldet. Dette er et ideal som verdsettes i Meld. St. nr. 20 som hevder at mangfoldet burde bli sett på som en ressurs der elevene kan lære av forskjellighet. For å skape et mangfold som rommer de ulike elevene er det viktig å fremme et miljø med gjensidig respekt og toleranse for ulikhet (Meld. St. nr. 20 (2012-2013), s. 11). I dette studiet vil jeg fokusere på hvordan spesialpedagogen kan tilrettelegge læringsmiljøet på en slik måte som gir elever med en autismespekterdiagnose mulighet for å oppleve mestring på områder som i utgangspunktet virker utfordrende.

Dette fører til følgende problemstillingen:

Hvilken erfaring har fire spesialpedagoger med å legge til rette for et læringsmiljø som kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse for elever med en autismespekterdiagnose?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode, med dybdeintervju som forskningsverktøy. Jeg har intervjuet fire spesialpedagoger, og oppgaven baserer seg på deres erfaringer med elever med en autismespekterdiagnose.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne studien handler om hvordan spesialpedagogen kan legge til rette for et læringsmiljø som kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse for elever med en autismespekterdiagnose. Mennesker med en autismespekterdiagnose viser ofte vansker knyttet til sosiale ferdigheter og kommunikasjon. Sosiale settinger kan for noen oppleves som uforståelige. Sosial samhandling og deltakelse er faktorer som ofte verdsettes i dagens samfunn, og har dermed en naturlig plass i skole og undervisning. Hovedfokuset i denne oppgaven vil derfor være læringsmiljøet i skolen, men læringsmiljø i andre arenaer vil også bli belyst.

I Kapittel 2 vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Her vil jeg først gå inn på karakteristiske trekk ved en autismespekterdiagnose. Videre vil jeg belyse Wing og Gould (1979) sin beskrivelse av triaden av karakteristiske kjernetrekk hos mennesker med en autismespekterdiagnose. Til slutt i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for ulike aspekter spesialpedagogen må være bevisst på i et læringsmiljø.

I Kapittel 3 vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen av oppgaven. Her vil jeg beskrive forskningsprosessen, samt begrunne og vurdere de valg jeg har gjort. Til slutt i kapitlet vil jeg redegjøre for kvalitet i forskningen samt etiske refleksjoner.

I Kapittel 4 vil jeg presentere mine funn, og drøfte de i lys av teori og tidligere forskning. Jeg har valgt å drøfte og presentere funnene i samme kapittel. Dette for å spare plass, samt unngå at jeg gjentar meg selv i drøftingen.

I det siste kapitlet, Kapittel 5, vil jeg oppsummere studiet og presentere mine hovedfunn. Til slutt vil jeg reflektere over veien videre for forskningen.

2 Teoretisk grunnlag

I denne delen vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg har valgt ut relevant teori og tidligere forskning som kan belyse problemstillingen. Først vil jeg gjøre rede for hva som kjennetegner en autismspekterdiagnose. Videre skal jeg se på Wing og Gould (1979) sin beskrivelse av triaden av karakteristiske kjernetrekk for diagnosen. Til slutt i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for et læringsmiljø, samt teori for hvordan læringsmiljøet kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse.

2.1 Kjennetegn ved autismspekterdiagnosen

Termen autisme ble først beskrevet av psykiateren Leo Kanner, som beskrev en gruppe med 11 barn som viste en rekke felles atferdstrekk (Kanner, 1943). Kanners beskrivelser har vært gjeldende i mange år, og det var kun de barna som viste liknede trekk som ble diagnostisert med autisme. Ozonoff, Dawson, og McPartland (2015, s. 5) hevder at forskere i de siste årene har oppdaget at diagnosen har et bredt og varierende spekter, og menneskene som faller innenfor diagnosekriteriene er veldig ulike. I nyere tid er det vanlig å omtale diagnosen som et autismspekter, og i denne oppgaven vil jeg bruke begrepet autismspekterdiagnose (ASD). I autismspekteret er det ofte graden av kriteriene som varierer fra Kanners beskrivelser. Likevel viser det seg at flere mennesker med ASD kan kjennetegnes med lignende vansker og styrker (Ozonoff et al., 2015, s. 8). Jeg vil ta i bruk DSM-5 og ICD-10 for å gjøre rede for diagnosekriteriene for en autismspekterdiagnose. ICD er en internasjonal statistisk klassifikasjon av sykdommer, og er vedtatt av verdens helseorganisasjon (WHO). DSM ble vedtatt av American Psychiatric Association (APA), og er hovedsakelig gjeldende i USA (American Psychological Association, 2009). Begge diagnosemanualene sier mye av det samme, men ICD er etablert i flere land. Jeg velger å ta utgangspunkt i både ICD og DSM, siden begge brukes for å beskrive ASD i de teoriene jeg har tatt utgangspunkt i. I diagnosemanualen ICD-10 blir ASD kategorisert under kapittel *F84 - gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*. Denne betegnelsen har i de siste årene blitt erstattet med et autismspekter (Helse Sør-Øst, 2010). ASD blir i denne oppgaven brukt som et samlebegrep for diagnoser som går under F84 i ICD-10. Her blir ASD underkategorisert med blant annet barneautisme, atypisk autisme, Retts syndrom og Asperger syndrom. Videre kan diagnosen underkategoriseres med annen disintegrativ forstyrrelse i barndommen, og forstyrrelse med overaktivitet forbundet med psykisk utviklingshemming og bevegelsesstereotypier. Mennesker med ASD kan kjennetegnes med spesifiserte og uspesifiserte gjennomgripende utviklingsforstyrrelser.

Mennesker med ASD viser ofte karakteristiske trekk ved fungering i alle situasjoner (World Health Organization, 1999, s. 249). For å oppfylle kriteriene for diagnosen må vanskene ha vist seg før fylte 5 år, men ofte er utviklingen avvikende allerede fra spedbarnsalder (American Psychiatric Association, 2013, s. 55; World Health Organization, 1999, s. 249). I følge American Psychiatric Association (2013, s. 50) kan det skje at noen ikke blir oppdaget før de sosiale kravene blir høyere. Dette kan skyldes at eleven har brukt tillærte strategier i ulike settinger. Ved diagnostisering av ASD kan karakteristiske trekk spesifiseres; for eksempel grad av intellektuelle vansker, språkvansker, medisinske-, genetiske- eller miljøbestemte faktorer, samt eventuelle tilleggsdiagnoser (American Psychiatric Association, 2013, s. 32). Dette gir mulighet til å individualisere diagnosen, og kan føre til en bedre klinisk beskrivelse av vasken. Det er viktig å påpeke at tilleggsdiagnoser og assosierte tilstander burde kartlegges separat siden det ikke er en universell egenskap i ASD. Med andre ord så skal diagnostisering av ASD gjøres på grunnlag av de atferdsmessige trekkene, og selve diagnosen må derfor settes uavhengig av eventuelle medisinske tilstander (World Health Organization, 1999, s. 250). Bekreftelse av diagnosen krever en grundig utredning, og det er viktig å se personen i ulike situasjoner og arenaer (Helse Sør-Øst, 2010). En diagnostisk utredning omfatter følgende; informasjon om personens utviklingshistorie (anamnese), medisinske undersøkelser, kartlegging av sosiale og kommunikative ferdigheter, kognitiv utredning, kartlegging av lek og kreativitet, samt kartlegging av adaptiv fungering. Diagnosen skal lede til tiltak som bistår barnet med ASD, familien og nærpersionene som forholder seg til barnet. En god utredning er ofte en forutsetning for å kunne utføre vellykkede tiltak (Helse Sør-Øst, 2010).

2.2 Karakteristiske trekk og kriterier for en autismespekterdiagnose

Graden av hvilken funksjonell vanske som blir synlig vil variere på bakgrunn av de karakteristiske trekkene hos individet og miljøet rundt. Dette kan også variere på bakgrunn av alvorlighetsgraden av autisme, utviklingsnivå og individets kronologiske alder (American Psychiatric Association, 2013, s. 53). I dette avsnittet bruker jeg underoverskrifter med utgangspunkt i DSM-5 sine diagnosekriterier for autismespekteret.

2.2.1 Vansker rundt sosial kommunikasjon og sosial interaksjon

Sosial kommunikasjon og sosial interaksjon kan oppleves som utfordrende for mennesker med ASD, men vanskene viser seg ofte i ulike kontekster og i ulik grad. Vansker knyttet til verbal og nonverbal kommunikasjon er ofte vedvarende. Blant barn med ASD er det vanlig med en forsinket språkutvikling, men det varierer ofte hvordan de språklige vanskene utarter

seg. Noen tar ikke i bruk språket i det hele tatt, noen snakker i ekkotale og andre har problemer i den sosiale bruken av språket (American Psychiatric Association, 2013, s. 50-53).

Språkvansker kan føre til en liten grad av gjensidighet i samtalen og fleksibilitet i språket, samt manglende kreativitet og fantasi i tankeprosessen. Mennesker med ASD kan vise liten grad av gjensidighet, for eksempel ved å bruke språket til og oppnå eller merke noe fremfor å kommentere eller konversere rundt det den andre parten sier (American Psychiatric Association, 2013, s. 53). Forståelsen rundt den reseptive delen og den ekspressive delen av språket kan være i ubalanse. Dermed kan den sosiale bruken av språket også være utfordrende hos de som mestrer språkets formelle side (American Psychiatric Association, 2013, s. 53). Vansker med den sosiale delen er ofte knyttet til å ta i bruk gester og aspekter som har en overført betydning som humor, ironi og tautologiske utsagn. Videre så viser mennesker med ASD ofte manglende spontanitet og initiativtaking (World Health Organization, 1999, s. 250).

Barn med ASD kan vise svake evner eller forståelse når de tar del i fantasifull lek eller lek som krever evne til imitasjon. Videre kan manglende sosial- og sosioemosjonell gjensidighet være spesielt synlig blant yngre barn med ASD. De kan vise liten interesse av å ta initiativ til kontakt med andre, samt vise en manglende følelsesmessig og kommunikasjonsmessig integrasjon (World Health Organization, 1999, s. 250). Eldre mennesker med ASD viser ofte et større ønske om å komme i kontakt, men også her kan forståelsen for normene rundt sosial samhandling være begrensende. Dette kan for eksempel være vansker med å respondere som forventet til andres handlinger og miljøet rundt. Det kan være problematisk å sette i gang og holde en samtale gående, for eksempel ved å finne passende tema som begge parter har en gjensidig interesse for (American Psychiatric Association, 2013, s. 53-54).

2.2.2 Repeterende og stereotypiske handlinger

Mennesker med ASD har ofte et begrenset og repeterende mønster rundt handling og interesser (American Psychiatric Association, 2013, s. 31). Dette kan for eksempel ses i bestemte selvstimulerende kroppsbevegelser som rugging eller å "flippe" med fingrene, eller komme til syne i repeterende og selvstimulerende bruk av objekter eller leker (American Psychiatric Association, 2013, s. 54; Løvaas, 2003, s. 29). Videre kan en form for repeterende og selvstimulerende atferd vise seg gjennom avhengighet av bestemte rutiner og en sterk interesse for mønster eller objekter. Noen mennesker med ASD kan ha vanskeligheter for å forholde seg til nye og ukjente rutiner, samt flere stimuli av gangen. Dette kan i følge Dodd (2005, s. 42) føre til utagerende eller følelsesmessige reaksjoner. Videre er det vanlig å vise

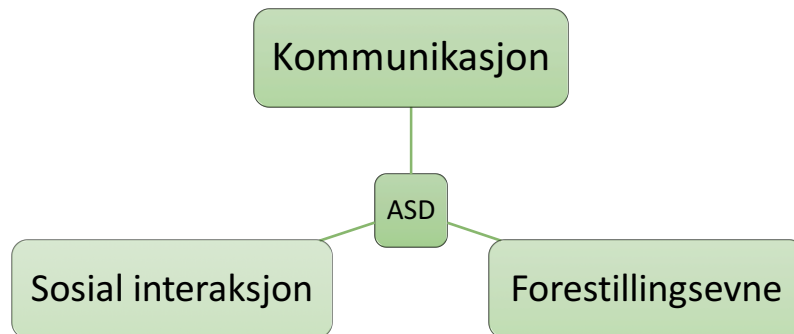
uvanlige reaksjoner på stimuli som er knyttet til sansene. Dette kan for eksempel være høy smerteterskel, hypersensitivitet ovenfor høye lyder og menneskelig berøring, sterke reaksjoner til lys eller lukt og besettelse av bestemte stimuli (American Psychiatric Association, 2013, s. 54-55). Mennesker med ASD viser ofte en spesifikk interesse for objektenes ikke-funksjonelle side, og stereotypiene er ofte motoriske. Den særegne interessen som mennesker med ASD ofte har, kan være grunnlag for motivasjon til å ta utdanning eller karrierevalg i voksen alder. Repeterende og stereotypiske handlinger kan påvirke flere sider av mennesker med ASD sin daglige fungering (World Health Organization, 1999, s. 250). Videre så kan mennesker med ASD vise et repeterende og stereotypisk bruk av språket og grammatiske strukturer. Her kan de gjentakende ganger si bestemte fraser og uttrykk uavhengig av konteksten rundt dette (American Psychiatric Association, 2013, s. 53-54). Repeterende og selvstimulerende atferd kan også være tilstede hos mennesker i voksen alder med ASD, uten språklige eller kognitive vansker, men de lærer seg ofte teknikker til å forhindre dette i offentligheten.

2.3 Tilleggsdiagnoser og assosierte tilstander

Det er flere vansker og trekk som blir relatert til ASD. I flere tilfeller har mennesker med ASD også en tilleggsdiagnose innenfor psykisk utviklingshemming, som kan variere i ulik form og grad. Noen mennesker med ASD kan vise en svikt i den kognitive utviklingen. Vanligvis er den ujevn og på ulike områder, samt uten hensyn til generell grad av intelligens (American Psychiatric Association, 2013, s. 55). Videre kan de ha ulike former for utfordrende atferd som for eksempel hyperaktivitet, konsentrasjonsvansker, impulsivitet og utagerende atferd, selvskadende atferd og raserianfall. Raserianfall er spesielt vanlig blant barn og ungdommer. I tillegg viser ofte mennesker med ASD ulike ikke-spesifikke problemer til diagnosen som for eksempel frykt og fobier. Noen kan i tillegg ha et unormalt forhold til mat og søvn. Videre så kan de vise kraftige reaksjoner knyttet til frustrasjon eller sinneutbrudd (World Health Organization, 1999, s. 251). Her er det vanlig at reaksjonene ofte er meningsløse opp mot konteksten, for eksempel latter eller gråt uten forvarsel eller grunn. Motoriske vansker er også vanlig, og hos noen kan dette vise seg i en uvanlig gange, klumsete oppførsel eller andre uvanlige motoriske tegn (American Psychiatric Association, 2013, s. 55). Videre kan de virke fraværende til omgivelsene rundt, og ha manglende reaksjoner til ulike settinger. Både yngre og eldre mennesker med ASD, spesielt de høyt fungerende, kan i perioder være deprimerte (American Psychiatric Association, 2013, s. 55). En av grunnene til

dette kan være selvbevissthet over egne vansker, og erfaringer med stadige sosiale nederlag (Engh, 2010, s. 50).

2.4 Triaden av karakteristiske kjernetrekk i autismespekterdiagnosen



Figur 2-1 Triaden av karakteristiske kjernetrekk hos mennesker med ASD. Begrepene er oversatt av Kaland (2004).

Wing og Gould (1979) presenterte i sin studie *The Triad of Impairments*. I dette studiet så de at autisme var et syndrom der kjernetrekkene grupperte seg som en ”triade” av problemer, som vist i **Figur 2-1**. Det dreier seg altså ikke om tre tilfeldige og separate former for funksjonshemming.

Kaland (2004, s. 18) har oversatt kjernetrekkene på følgende måte:

- a) Svekket evne til å etablere sosiale relasjoner, inkludert fjernhet, passivitet og særhet
- b) Svekket evne til å forstå og ta del i verbal og ikke-verbal kommunikasjon
- c) Svekket forestillingsevne og -aktivitet med resulterende stereotyp atferd

Funksjonsnivå og språkerfardigheter er ofte veldig varierende blant mennesker med ASD, og elementene i hvert kjernetrekk har ofte ulikt utslag. «To be of maximum use, any system of classification in this field must be based on the full range of conditions involving impairment of social interaction» (Wing & Gould, 1979, s. 27). Kjernetrekkene i triaden må ofte ses i sammenheng med andre trekk. For eksempel ved ulik grad av læringsmuligheter, på ulike områder som ikke har effekt på kjernetrekkene, eller evnenivå. Videre kan triaden oppstå sammen med andre psykiske, psykologiske eller psykiatriske tilstander og tilleggdiagnoser (Wing, 1997, s. 1761). Det kan virke som at slike tilleggsvansker kan oppstå med høyere forekomst blant mennesker med ASD, men med en individuell variasjon i forhold til grad og på hvilken måte vanskene utarter seg (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 493).

2.4.1 Sosial interaksjon

Den første delen i triaden tar for seg evnen til å etablere sosiale relasjoner. Evnen til interaksjon kan variere fra å virke sosialt fraværende, være passiv, være aktiv men uvanlig til å være normal (Wing & Gould, 1979, s. 14-15). Det er kjent at mennesker med ASD har vansker med gjensidighet, kommunikasjon og sosialt samspill. Interaksjon som blikkontakt, ansiktsuttrykk, kroppsholdninger og mimikk er en vanlig svikt i nonverbal atferd for å regulere sosialt samspill (Nyheim, Tangvold, Beghdadi, & Kaland, 2013, s. 23). Hos noen er ikke nonverbal interaksjon tilstede, og mennesker med ASD kan dermed oppleves som mer fraværende og passive (Wing & Gould, 1979, s. 14-15). De kan ha muligheter for å utvikle ferdigheter rundt sosial interaksjon, men det viser seg at dette ofte vil være avhengig av tilpasning og formidling av de rundt. Det er vanlig at mennesker med ASD lærer seg strategier for å kunne mestre sosial interaksjon (Conn, 2014, s. 19).

I lek kan vansker rundt sosial interaksjon komme til syne hos barn med ASD. De leker ofte på en annen måte og med andre leker sammenlignet med andre barn (Conn, 2014, s. 15). Videre viser det seg at barn med ASD ofte har vanskeligheter med å skape, beholde og forstå vennskap. Nyheim et al. (2013, s. 23) hevder at når det kommer til vennskap, så kommer vansker rundt gjensidighet, sosialt samspill og interaksjon tydelig fram. Ofte blir barn med ASD avvist av sine jevnaldrende, og de kan derfor ha vanskeligheter med å opprette nære vennskap (American Psychiatric Association, 2013, s. 50). Det er vanskelig å delta i leken, og flere barn ender ofte opp alene med liten interesse for det som skjer rundt dem. De reagerer ofte ulikt på manglende vennskap, og ønsket om å delta i sosialt samspill er derfor varierende. Det er viktig at barn med ASD får tilrettelegging og hjelp til å mestre sosial interaksjon, men det er samtidig like viktig å ha et fokus på at andre barn reflekterer over sine holdninger og lærer å godta ulikhet blant medelevene (Nyheim et al., 2013, s. 23-25).

2.4.2 Kommunikasjon

Den andre delen i triaden tar for seg evnen til å forstå og ta del i verbal og nonverbal kommunikasjon. Kommunikasjon uttrykker blant annet individets livsverden, sosiale forståelse og følelser. Lorentzen (2009, s. 48) deler kommunikasjonen inn i intensjon, deling og lytting. Kommunikasjonen krever at mennesket både er i stand til å gjøre uttrykk for sine egne tanker og følelser, og er i stand til og kunne forstå det andre sier og mener. For å kunne kommunisere er det viktig å mestre og tolke uttrykk, kroppsspråk og konteksten kommunikasjonen finner sted (Dodd, 2005, s. 54). Kommunikasjon er ikke bare språk som blir sendt frem og tilbake mellom sender og mottaker, men det er også en sosial prosess i

konstant endring og utvikling. Mennesket er et sosialt vesen, og alle vil kommunisere i en eller annen form. Kommunikasjonen er ikke noe man kan velge å ta del i eller avstand fra, men det er en naturlig del av våre liv. Gjennom kommunikasjon og samhandling utvikler mennesker selvforståelse og identitet (Lorentzen, 2009, s. 55-56). Det er kjent at mennesker med ASD ofte har vanskeligheter med å ta del i og tolke sosiale situasjoner, samt å mestre kommunikasjonen (Jordan & Powell, 1995, s. 51). Barn uten ASD blir i den tidlige fasen av kommunikasjonsinnlæringen sosialisert inn i et eksisterende system. For disse barna vil kommunikasjonen oppfattes som transparent, og intensjonen bak kommunikasjonen vil være tydelig. Det kan virke som at barn med ASD ikke gjenkjenner de faste systemene på samme måte, og ser dermed ikke kommunikasjonen som åpen og meningsfull. Kommunikasjonen vil heller oppleves som uklar for barnet med ASD (Jordan & Powell, 1995, s. 51).

Nonverbal kommunikasjon

Koegel (1996, s. 18) hevder at det er like viktig å ha fokus på opplæring i språk og kommunikasjon blant barn med nonverbalt språk som hos barn som har et funksjonelt talespråk. Kommunikasjonen kan være en støtte som virker forebyggende mot atferdsproblemer og andre sosiale utfordringer. Barn uten funksjonelt talespråk kan lære seg alternativ kommunikasjon for eksempel ved bruk av enkle tegn eller bilder.

Barn med ASD som er totalt nonverbal er en gruppe som har minsket de siste årene. På 1980-tallet, da de spesialpedagogiske tiltakene fortsatt var veldig primitive, antok man at halvparten av alle barn med ASD ikke ville utvikle funksjonelle kommunikasjonsferdigheter (Koegel, 1996, s. 18). Grunnen til gruppen med totalt nonverbale barn med ASD er minskende kan være at de blir oppdaget og diagnostisert i yngre alder enn tidligere, samt at de spesialpedagogiske tiltakene er forbedret og settes inn i yngre alder. Det kan dermed være ulike grunner til at barn med ASD forblir totalt nonverbal (Tager-Flusberg, Paul, & Lord, 2005, s. 336). På tross av at dette er en minskende gruppe, så er dårlig språk- og kommunikasjonsferdigheter fortsatt et kjennetegn blant mennesker med ASD (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 79). Koegel (1996, s. 18) hevder at ca. en tredjedel av barn med ASD som er totalt nonverbal kan lære seg noen ord og uttrykk hvis naturalistiske prosedyrer blir tatt i bruk før barnet er fem år gammel. Eaves og Ho (1996, s. 567) fant i sine studier ut at tidlig diagnostisering og igangsetting av tiltak, spesialundervisning, kommunikasjonstrening og inkludering kan ha påvirkning på at færre barn med ASD vil bli totalt nonverbal. Tager-Flusberg et al. (2005, s. 343) mener det er knyttet en viss optimisme rundt dette at alle har mulighet til å lære seg noen ord med rett opplæring. Selv om barn med ASD vil oppnå grad

av verbalt språk med den riktige tilretteleggingen, så kan man stille seg kritisk til hvor funksjonelt dette språket vil være. Dette kommer an på om man kan vurdere enkeltord eller enkle setninger som effektiv kommunikasjon. I tillegg kommer det an på om barnet vil bruke språket regelmessig, eller om det vil bli mer sporadisk og tilfeldig.

Forsinket språkutvikling

Det er et fåtall av barna som blir diagnostisert med ASD, som ikke har vist en signifikant forsinkelse i språkutviklingen. De fleste begynner å snakke sent, og har en senere språkutvikling enn man kan finne hos andre barn (Tager-Flusberg et al., 2005, s. 341). Det kan være forsinkelser både ekspressivt og reseptivt, vansker med talespråket og forståelsesvansker. Noen kan ha vanskeligheter med å forstå et komplekst og abstrakt språk, og må følge enkle beskjeder, som for eksempel: «sitt ned», «reis deg» og «fortsett» (Løvaas, 2003, s. 23). I følge Dodd (2005, s. 65) så har de fleste barna med ASD større vansker med ferdighetene rundt den reseptive delen av språket enn den ekspressive. Det kan være lett å overvurdere hvor mye barnet forstår på grunn av at de har en tendens til å memorere daglige rutiner, og lærer seg hvordan de skal lese en situasjon (Dodd, 2005, s. 65). Barna som har utviklet en grad av funksjonell tale har ofte bestemte svakheter i språket (Koegel, 1996, s. 18). Dette kan være synlig i ulike deler, for eksempel fonologisk, syntastisk og semantisk. Videre så forekommer bruken av språket ofte i varierende grad (Koegel, 1996, s. 18). Vi kan her se på graden av kvantitet og kvalitet i barnets språk. Kvantiteten sier noe om hvor mange ord og uttrykk barnet mestrer å bruke. Kvaliteten av språket påvirkes av om barnet kan bruke språket på en passende og funksjonell måte i de ulike kontekstene en møter. Dette er faktorer som påvirker om barnet mestrer det å ta del i en sosial samhandling.

2.4.3 Forestillingsevne

Den tredje delen av triaden tar for seg svekket forestillingsevne og aktivitet med resulterende stereotyp atferd. Denne delen av triaden blir av Dodd (2005, s. 41) referert som triaden av repeterende og stereotypiske handlinger og interesser. Det er kjent at mennesker med ASD ofte søker faste rutiner, samt viser repeterende og stereotypiske mønster både i handling og interesser, men det er uklart hva som ligger bak karakteren av dette kjernetrekket. Det vil være naturlig å trekke frem lek i denne delen av triaden. Lek er et komplekst fenomen som involverer en biologisk, sosiokulturell og en økologisk kontekst (Conn, 2014, s. 16). Barn med ASD har ofte lite ferdigheter i lek, og vil dermed oppleve liten grad av mestring. Barnet med ASD velger ofte repeterende og stereotypiske handlinger, som ikke involverer noen form for sosial interaksjon med andre, fremfor vanlig lek (Dodd, 2005, s. 41). I lek kan

barn med ASD vise vansker i å ta del i og forstå fantasifull lek og rollelek. Det kan virke som at det ikke faller seg naturlig, og ofte bruker de ikke fantasien på eget initiativ. Dette kan vise seg gjennom barnets evne til å mentalisere, samt evnen til å forstå andres perspektiv. Med veiledning og tilrettelegging av en voksen kan barn med ASD bli oppmuntret til å bruke fantasien. Det er da viktig at det blir lagt en struktur og fast ramme rundt leken (Conn, 2014, s. 16). Med andre ord så kan barnet med ASD oppleve mestring i lek ved at den tilpasses med faste rammer og regler. Videre kan det være nyttig at barnet lærer seg strategier for å være deltaker i fantasifull lek på en hensiktsmessig måte. I følge Nyheim et al. (2013, s. 23) kan forestillingsevnen, eller evnen til å mentalisere, forklare utfordringene elever med ASD ofte opplever når de skal samhandle og forstå spillereglene som gjelder i sosial interaksjon og kommunikasjon. Svak evne til å mentalisere knyttes til at det kan være vanskelig å ta andres perspektiv. Dette kan gjøre det vanskelig å få til en toveiskommunikasjon der eleven lytter til det den andre har og si eller forstå når det er lurt å skifte emne. Det ender ofte opp med en ren enveiskommunikasjon der de snakker om et tema som opptar kun dem selv. Dodd (2005, s. 41) hevder at sosial interaksjon og kommunikasjon kan oppleves som utfordrende også blant voksne med ASD.

Repeterende atferd kan variere fra å være besatt av enkle mønster eller bevegelser, som å ”flippe” på fingrene eller følge rillene i tapetet, til mer kompleks atferd der man har et intenst behov for å følge bestemte og faste rutiner, eller være besatt av ulike tema eller aktiviteter (Dodd, 2005, s. 41). Disse interessene kan for folk flest regnes som sære og lite interessante, og det som engasjerer barnet med ASD engasjerer vanligvis ikke andre barn og vice versa. Nyheim et al. (2013, s. 30) hevder at når barn med ASD ikke deler interesser med andre barn, så velger de heller å bruke tid for seg selv der de kan gjøre aktivitetene som de selv liker.

2.5 Læringsmiljø

Inkludering vil være et naturlig begrep å ta frem når man skal få en forståelse for hva et læringsmiljø er. Inkludering er et begrep som i de siste årene har erstattet integrering (Conn, 2014, s. 111). Begge begrepene har blitt brukt i diskusjonen rundt hvordan skolen på best mulig måte skal tilpasse seg mangfoldet blant elevene. I følge Conn (2014, s. 111) så er inkludering et mer radikalt begrep enn integrering siden inkludering, uavhengig av behov og vansker, tar for seg at endring burde skje i skolen fremfor hos eleven. Inkludering promoterer dermed for en skole der alle elever skal ha lik mulighet for læring. En inkluderende skole kan bidra til og gi rom for læring og sosial inkludering for elever med ASD. En av de viktigste forutsetningene for å skape en inkluderende skole for elever med spesielle behov er å skape et

miljø med forståelse og en positiv holdning til at elever er ulike. Læreren vil få en viktig rolle for å skape et slikt miljø, og en inkluderende skole krever at læreren kritisk reflekterer over egen praksis for hvordan skolen kan nå målet mot inkludering (Conn, 2014, s. 112). Wendelborg (2014, s. 38) er kritisk til graden av hvordan elever med en funksjonshemming faktisk blir inkludert inn i et delaktig læringsmiljø i den norske skolen. Det viser seg at organisering av undervisningen for elever med særskilte behov er varierende i de ulike skolene. Tøssebro og Wendelborg (2014) fant i sitt studie at etter reformen kunnskapsløftet har det blitt en markant økning i bruken av spesialundervisning i skolen. Videre viser det seg at flere funksjonshemmede barn blir tatt ut av klassen. Dette øker jo eldre barnet blir, men andelen går ned på den videregående skolen. Andelen av elever som går i vanlig klasse på videregående skole baserer seg på kun 33 elever i deres studie. Dette tolker Wendelborg (2014, s. 44) som at det i videregående skole oppstår en større grad av utskilling der elever med funksjonshemming begynner på egne skoler eller i egne klasser. De funksjonshemmede elevene blir dermed ført ut av klasserommet og bort fra miljøet med de jevnaldrende.

Wendelborg (2014, s. 48) stiller spørsmål rundt om det er best for barnet å motta et spesialtilbud i skolen, eller bli inkludert i det ordinære opplæringstilbudet. Her viser det seg at forskningen har fått sprikende resultater. Dette er til dels på grunn av at det er usikkert hvor mye organiseringen av opplæringen i nærscole eller spesialskole påvirker. På den andre siden er dette på grunn av at det som skjer i spesialtilbudene og mer inkluderte settinger ikke er konstante. Wendelborg (2014, s. 55) hevder at utfra det ungdommene i deres studie selv uttrykte så kan man hevde at det er en betydelig andel elever med spesialtilbud i opplæringen som heller ønsker å gå på vanlig skole.

2.5.1 Opplæringsprosedyrer

Det er flere metoder og opplæringsprosedyrer som tas i bruk når spesialpedagoger tilrettelegger et læringsmiljø for barn med ASD. Det er viktig å gjennomføre og vurdere opplæringen og læringsmiljøet ut fra hvert barns individuelle forutsetninger og behov. Dette fordi det er stor variasjon på flere områder blant mennesker med ASD (Dodd, 2005, s. 129). Mest sannsynlig vil de fleste mennesker med ASD, uansett funksjonsnivå, ha behov for en form for spesialundervisning og tilpasset opplæring. Om eleven oppnår best læring en til en eller sammen med resten av klassen, avhenger av elevens individuelle forutsetninger. Det er vanskelig, nesten umulig, å finne generelle metoder som vil fungere for alle elever med ASD (Ozonoff et al., 2015, s. 174). Mennesker med ASD fokuserer ofte på detaljer i en situasjon, og det kan være utfordrende å ta i bruk de lærte strategiene i ulike situasjoner. Det kan derfor

være hensiktsmessig å fokusere på dette i undervisningen, og lære eleven med ASD hvordan og når strategiene kan brukes. Dodd (2005, s. 130) argumenterer for viktigheten av å knytte opplæringen opp mot et naturlig miljø, og at spesialpedagogen sørger for at eleven er motivert for det som skal læres. I opplæringen, spesielt ved innlæring av noe nytt, kan det være en fordel at opplæringen forekommer i ulike miljø. Tetzchner og Martinsen (2002, s. 90) hevder dette krever at spesialpedagogen kartlegger omgivelsene og finner situasjoner som kan være funksjonelle og nyttige i treningssituasjoner.

Når en elev med ASD har undervisning sammen med resten av klassen, er det viktig at spesialpedagogen er bevisst på elevens behov og forutsetninger. Her handler det ofte om å sørge for en god struktur, samt å vite når eleven har behov for en pause (Engh, 2010, s. 70). Engh (2010, s. 70) hevder at det kan være felles for høyt fungerende elever med ASD å ha vanskeligheter med og organisere skolearbeidet. Ved å innarbeide ulike rutiner, samt å gå gjennom ulike prosedyrer, kan gi elever med ASD oversikt over hva som forventes av dem. Videre kan høyt fungerende elever med ASD etterhvert bli bevisst på at de får mer og annerledes hjelp enn de andre i klassen. Noen liker ikke å skille seg ut, og en løsning kan da være å gi den samme hjelpen til alle elevene. Her trenger det ikke å være snakk om kompliserte tiltak. For eksempel hvis eleven med ASD har behov for å ha timeplanen foran seg, eller har behov for å ha en navnelapp for å finne frem til riktig pult, så kan spesialpedagogen feste en timeplan og navnelapp på alle pultene i klasserommet. Det er viktig at spesialpedagoger finner strategier som sørger for at eleven med ASD kan oppleve mestring i ulike situasjoner (Engh, 2010, s. 71).

2.5.2 Atferdsanalytisk tilnærming

Atferdsterapi bygger på to hovedtradisjoner: klassisk betinging og operant betinging. I klassisk betinging blir atferden sett i lys av hva som utløser den, og behandlingen har som mål å endre disse forholdene. Det operante paradigmet kan enkelt formuleres som følgende: $S^d - O - S^r$. «O» står for målatferden, og « S^d » og « S^r » er forsterkningsbetingelsene før og etter målatferden. Endring i målatferd planlegges ut fra direkte og indirekte intervensjon. I direkte intervensjon endres forsterkningsbetingelsene som spesialpedagogen ut i fra analysen antar som opprettholdende faktor for målatferden. Ved indirekte intervensjon forsøker spesialpedagogen å endre målatferden, som igjen vil føre til at problematferd endres i en positiv retning. Atferdsanalyse vil si en analyse av atferden, samt atferdens forsterkningsbetingelser (Reichelt & Skjerve, 1983, s. 10).

Mennesker med ASD kan vise et avvikende atferdsrepertoar, og dette burde være i hovedfokus i innlæringen av ny atferd (Løvaas, 2003, s. 32). Et avvikende atferdsrepertoar kan forklare med Tetzchner (2003, s. 11) sin kategorisering av utfordrende atferd. Dette gjør forfatteren i fire hovedaspekter: formen for atferd, antatt funksjon eller underliggende motiv, de direkte konsekvensene av atferden og den måten menneskene i omgivelsene reagerer på atferden. I en atferdsanalytisk tilnærming blir det i opplæringen lagt vekt på sammenhengen mellom atferd og forsterkere. I denne sammenhengen betyr forsterker at atferden følges av bestemte konsekvenser. Målet med tilnærmingen er at barnet skal tilegne seg en rekke nye ferdigheter, for eksempel kognitive-, språklige- og sosiale ferdigheter. Utgangspunktet for opplæringen er da at eleven skal få slike forsterkere når de viser atferd som er tilnærmet en ønsket målatferd (Løvaas, 2003, s. 32).

Løvaas (2003, s. 41) tar for seg følgende kriterier for en hensiktsmessig opplæring i en atferdsanalytisk tilnærming. I opplæringen er det atferden som skal vektlegges, og det er viktig at familie og foreldre er aktive deltakere. I starten kan det være hensiktsmessig å gjennomføre opplæringen en-til-en med eleven, men etterhvert må eleven integreres i en så vanlig gruppe som mulig. Her vil mye av opplæringen rundt sosial atferd finne sted. Det vil være et stort omfang på opplæringen, og noen barn vil ha behov for å lære absolutt alt. Videre vil et viktig aspekt være mengden med trening. Ofte blir det iverksatt opp til 40 timer med trening i uken. Det er store individuelle forskjeller på barnets respons i en atferdsanalytisk tilnærming, og spesialpedagogen må gjøre en vurdering for hvordan opplæringen skal gjennomføres for å fremme en positiv utvikling, samt unngå tilbakefall. På denne måten varer opplæringen ofte livet ut. Videre er det viktig med en kvalitetskontroll, og det er nødvendig å spesifisere så mange sider ved opplæringen som mulig slik at flere kan ta i bruk metoden.

Dodd (2005, s. 130) argumenterer for å sette i gang tiltak så tidlig som mulig, da dette kan skape forutsetninger for en positiv utvikling. For at tiltakene som settes inn skal være av god kvalitet er det viktig med en grundig kartlegging, registrering og analysing av barnets utvikling og atferd samt opplysninger fra foreldre eller andre fagpersoner. Tetzchner (2003, s. 125) hevder den atferdsanalytiske tilnærmingen viser visse svakheter. De antar at læring skjer på samme måte, og studiene tar stort sett utgangspunkt i den utfordrende atferden alene. Til en viss forstand fører dette til at tradisjonen ikke tar høyde for individuelle egenskaper og beskrivelser. Dette kan føre til at spesialpedagogen får vanskeligheter med å få et godt inntrykk av eleven. Tetzchner (2003, s. 125) hevder at en atferdsanalytisk tilnærming kan gi

gode muligheter for å løse et umiddelbart problem, men metoden tar ofte liten hensyn til hva som var årsaken til at atferden oppstod i utgangspunktet.

2.5.3 Samarbeid mellom skole og foreldre

Det er foreldrene som kjenner barnet best. De kjenner barnets sterke og svake sider, interesser og hvilke rutiner som fungerer eller ikke på hjemmebane. På den andre siden så er spesialpedagogen ekspert på pedagogiske prinsipper, skolepolitikk og utforming av et godt læringsmiljø. Det er derfor viktig med et godt og nært samarbeid mellom skolen og foreldrene. Det vil bidra til å maksimere mulighetene til å tilpasse læringsmiljøet etter elevens behov og forutsetninger (Ozonoff et al., 2015, s. 175). Atmosfæren i samarbeidet mellom foreldrene og skolen kan påvirke resultatene, og god kvalitet på møtene og dialogen er dermed avgjørende (Lassen & Breilid, 2012, s. 37). Lassen og Breilid (2012, s. 38) hevder at idealet er å sørge for at partene får en følelse av likeverdighet i samarbeidet. Her vil faktorer som samspill, samarbeid og respekt være avgjørende, og målet kan være at begge parter aksepterer og bekrefter hverandre. Dette betyr nødvendigvis ikke et mål der begge parter er enige til en hver tid, siden det kan være urealistisk å forvente.

Foreldrene har hovedansvar for barnas oppdragelse, og dette er utgangspunktet for foreldrenes rettigheter på skolen (Lassen & Breilid, 2012, s. 44). Et samarbeid mellom skolen og foreldre er lovpålagt, og allerede i §1.1 står det: «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» I utformingen av spesialundervisning er elevens og foreldrenes stemme spesielt viktig, noe som også kommer frem av Opplæringsloven; «Tilbod om spesialundervsining skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringslova, 1998, §5.4). Skolen er dermed pliktig til å sørge for et samarbeid med foreldrene, og hensikten er å fremme en utvikling for barnets beste. I Lassen og Breilid (2012, s. 60) sin undersøkelse fant de tre områder som foreldrene mente burde dekkes for at samarbeidet og dialogen med skolen skulle oppleves som positiv og meningsfylt. I undersøkelsen tok de utgangspunkt i konferansetimer. De tre områdene omhandlet «innhold og mulighet for drøfting», «utvikling av felles målsettinger» og «ansvarsfordeling».

I «innhold og muligheter for drøfting» ønsket foreldrene mulighet til medbestemmelse i samtalene, i tillegg til å få og gi informasjon som vil styrke mulighetene for en positiv utvikling hos eleven. Det er dermed viktig at skolen er åpen for at foreldre kan komme med

tema som de ønsker å drøfte. Videre er det viktig at skolen tar seg tid til samtaler med foreldrene, spesielt i tilfeller der det er nødvendig å drøfte vanskelige tema. I «utvikling av felles målsettinger» uttrykte foreldrene at de hadde et ønske om å bidra i formuleringen av mål, samt sørge for at målene ble fulgt opp. Lassen og Breilid (2012, s. 60) hevder at et samarbeid i målutviklingen kan medføre at målene og metodene for å nå målene vil tilpasses elevens behov på en bedre måte. Dette tar oss videre til det siste området, «ansvarsfordeling». I følge av målformuleringen kommer en ansvarsfordeling mellom skole og hjem. I elevens arbeid med de ulike målene er det nødvendig med støtte og hjelp både fra skole og hjemmet, og målene må tilpasses elevens evne og forutsetning. Det er dermed viktig at skolen sørger for en ansvarliggjøring av foreldrene i elevens læring (Lassen & Breilid, 2012, s. 60-61).

Formelt sett er det foreldrene som bestemmer om barnet skal gå på den skolen som eleven søker til eller en annen skole (Opplæringslova, 1998). Wendelborg (2014, s. 50) fant i sine studier at foreldrene ofte velger skoletilbud for sine barn på bakgrunn av barnets grad og type funksjonsnedsettelse, samt barnets personlighet og sosiabilitet. I tillegg har skolens imøtekommenhet, og tilbudets forutsigbarhet, en betydning for foreldrenes valg. Noen foreldre var skeptisk til den vanlige skolen fordi de var redd for negative holdninger, samt for lite ressurser og kompetanse. Videre var de bekymret for barnets faglige utbytte og den sosiale situasjonen (Wendelborg, 2014, s. 50).

2.5.4 Livskvalitet

Næss (2011, s. 18) definerer livskvalitet på følgende måte: «en persons livskvalitet er høy i den grad personens bevisst kognitive og affektive opplevelser er positive, og lav i den grad personens bevisst kognitive og affektive opplevelser er negative.» Begrepet er definert ut fra et psykologisk fenomen, og tar for seg individets opplevelse av egen livskvalitet. Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag (HUNT) fant at mennesker med funksjonshemming hadde mindre grad av livskvalitet enn de som ikke er funksjonshemmet (Næss & Eriksen, 2011, s. 128-129). Her var det stor variasjon mellom ulike typer funksjonshemninger. Videre viste det seg at kjønn og alder hadde innvirkning på opplevelsen av å ha et godt liv blant mennesker med en funksjonshemming. Det er ulike faktorer som kan påvirke opplevelsen av livskvalitet. Næss og Eriksen (2011, s. 128) mener det er samfunnet som må tilpasse seg, og må sørge for at omgivelsene er organisert på en slik måte at funksjonshemmede minsker sin begrensning i hverdagen. Det er viktig å sørge for aktivitet og ha noen meningsfulle mål i livet. Videre vil gode sosiale forhold ha betydning for livskvaliteten. Til slutt tar de frem selvfølelse og mestringsopplevelse som viktige faktorer (Næss & Eriksen, 2011, s. 130-135).

Tangen (2012, s. 151) fremstiller elevenes opplevelse av å ha god skolelivskvalitet som en av skolens viktigste oppgaver, og dette kan være grunnleggende i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. For å få et bilde av skolelivskvalitet, burde skolen få innsikt i elevens opplevelse av egen skolehverdag. Her er det viktig å få et bilde av hele livssituasjonen til eleven, samt lytte til elevens stemme. Begrepet skolelivskvalitet tar for seg elevens erfaringer og forventninger til skolen, samt i hvilken grad skolen vil være nyttig med tanke på elevens fremtid. I følge Tangen (2012, s. 164) er elevenes skolelivskvalitet «samfunnets opplæringsvilkår og skolens praksis sett fra elevens ståsted».

2.5.5 Sosial samhandling og deltakelse

I følge Tetzchner (2003, s. 68) så er det en klar sammenheng mellom evnen til å samhandle og utfordrende atferd. Dette kan komme som reaksjon på at eleven ikke blir forstått, eller at kommunikasjonen minsker sannsynligheten for å nå et mål. Det er viktig at opplæringen rundt sosial samhandling tar utgangspunkt i noe som oppleves som nyttig for eleven (Tetzchner, 2003, s. 71). For å tilpasse et læringsmiljø som fremmer sosial samhandling og deltakelse, kan det være viktig at spesialpedagogen er bevisst på hvordan mennesker med ASD prosesserer informasjon fra konteksten, samt hvordan de tenker og lærer. Vanskene er ofte i varierende grad og innen ulike områder. Det er dermed ulikt hvorvidt mennesker med ASD mestrer ulike sosiale situasjoner (Dodd, 2005, s. 149). Det er viktig å skaffe seg et godt grunnlag for å se den enkelte elev, og ut fra dette tilpasse læringsmiljøet etter de individuelle behovene. Dodd (2005, s. 150) tar for seg en rekke karakteristiske trekk som kan komme til syne hos mennesker med ASD, og som kan være et hinder i sosial samhandling. Dette kan blant annet være fraværende bruk av øyekontakt og vansker med å lytte og følge med på det som skjer. Videre kan noen ha vansker med prosessering av informasjon der de ofte tar ting mer bokstavelig, og kategoriserer informasjonen de forholder seg til. Noen har en eksepsjonell evne til å huske detaljer, men det å se sammenhenger kan derimot være utfordrende. Til slutt kan noen være sensitive på sensoriske stimuli, samt ha vansker for å vise empati for andre. I de to neste avsnittene vil jeg ta for meg sosial motivasjon og visuell støtte. Dette kan være viktige faktorer i undervisning med mål om å øke sosial samhandling og deltakelse.

Sosial motivasjon

I følge Tetzchner (2003, s. 7) så er motivasjon et av forholdene som påvirker hvordan mennesker oppfatter og tolker omgivelsene rundt, samt deres væremåte og handlinger. Grad av oppmerksomhet eleven får som reaksjon av ulike handlinger påvirker motivasjonen. Med andre ord hvis en elev utfører en sosial handling og får oppmerksomhet for det, så kan det øke

sannsynligheten for å gjøre samme handling igjen. Dette kan dermed føre til at eleven øker sin sosiale motivasjon (Tetzchner, 2003, s. 139). I følge Engh (2010, s. 12) kan barn med ASD vise liten interesse for å samhandle med andre, og dette kan gi barnet svakere forutsetninger for å oppleve forståelse av samhandlingen. Ofte er det varierende hvordan barnet selv opplever manglende sosiale evner. Nyheim et al. (2013, s. 24) hevder dette kan komme til syne hvis barnet blir avvist av sine jevnaldrende. Barn med ASD kan ha vansker med å skape og opprettholde vennskap, og ofte vil de at samhandling skal skje på egne premisser. Noen kan oppleve ensomhet, og har et sterkt ønske om å få venner. Andre kan være likegyldige til til dette, og det kan virke som at de er tilfreds i sitt eget selskap.

Visuell støtte

Det sies at mennesker med ASD heller tenker i bilder enn i ord. Det vil si at det ofte er lettere å få informasjonen visuelt enn auditivt (Dodd, 2005, s. 69). Visuell støtte kan regnes som en supplerende kommunikasjon, som betyr en støtte- eller hjelpekommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Visuell støtte er noe som kan bidra til å fortelle hva som skal skje i en gitt situasjon, hjelpe eleven til å velge aktivitet, eller bidra til å gi en struktur over dagen. Dette kan for eksempel være konkrete ting, bilder av konkrete, grafiske bilder, eller ordbilder (Dodd, 2005, s. 68). Det er vanlig å ta i bruk bilder i starten av opplæringen i en grafisk kommunikasjonsform. Bildeforståelse er en kompleks ferdighet, og kan dermed være vanskelig å tilegne seg for barn med ASD. Spesialpedagogen bør derfor vurdere hvordan bildene kan gi et entydig uttrykk, slik at eleven gjenkjenner bildets formål (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 21 og 196).

Visuell støtte til kommunikasjon er en kommunikasjonsteknikk som kan hjelpe barnet som har vansker rundt det å forstå eller tolke informasjonen i språket. Visuell støtte kan variere i grad av tydelighet. For eksempel regnes et objekt som en konkret form for visuell støtte, mens bilder kan være mer abstrakt. Visuell støtte til kommunikasjon blir ofte sett på som en del av det kommunikative repertoaret, og vil ikke nødvendigvis erstatte verbalt språk. En måte å ta i bruk visuell støtte på kan være hvis barnet for eksempel har vansker med å huske rekkefølgen på en handlingskjede. Rekkefølgen kan være vanskelig å huske fordi noen elever med ASD fokuserer på spesielle detaljer fremfor å se hele sammenhengen (Dodd, 2005, s. 154). Hos elever som har behov for supplerende kommunikasjon, så burde valg av kommunikasjonsform bygge på elevens forutsetninger. Valg av grafiske tegn fremfor manuelle tegn kommer ofte an på elevens sansemessige fungering (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 28).

3 Metodisk tilnærming

Oppgavens problemstilling er: *Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med å legge til rette for et læringsmiljø som kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse for elever med en autismespekterdiagnose?* For å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode, med dybdeintervju som forskningsverktøy. Jeg valgte denne metoden fordi hensikten med oppgaven var å få innsikt i spesialpedagogens arbeidshverdag, samt deres erfaringer med elever med ASD.

I dette kapittelet vil jeg først gi et innblikk av egen forforståelse for tema. Videre vil jeg beskrive, begrunne og vurdere designet. Så vil jeg beskrive utvalget, og redegjøre for de valgene jeg gjorde i utvelgelsen. Deretter vil jeg beskrive intervju som innsamlingsmetode, og begrunne og vurdere de valgene jeg gjorde i forberedelsen og under innsamlingen av data. Til slutt vil jeg redegjøre for bearbeiding og analyse av datamaterialet, samt kvaliteten i kvalitativ forskning og forskningsetiske vurderinger.

3.1 Førforståelse

Skal forskeren prøve å forstå andre mennesker, så må forskeren være bevisst på seg selv (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2011, s. 82).

Temaet i oppgaven fikk sitt utspring i en sterk interesse for feltet, og det var et tema jeg ville ha mer innsikt i. Jeg jobber som vikar på et ressurscenter for mennesker med ASD i feriene. Der har jeg fått flere gode erfaringer, men som ferievikar jobber man mest med vedlikeholdsoppgaver og får dermed mindre innsikt i selve opplæringen av elevene. På ressurscenteret erfarte jeg derimot at elevene kommuniserte med ulike metoder og hjelpemidler, og dette var noe som fanget min interesse. Videre så jeg raskt at det var store mengder teori som omhandlet nettopp dette, og at mennesker med ASD ofte har ulike forutsetninger for å kommunisere og handle i sosiale settinger. Dette ble dermed utgangspunktet for valg av tema.

Store deler av det teoretiske grunnlaget, er forskning jeg leser for første gang. Det at jeg på forhånd har lite erfaring med ASD og teorier rundt ASD, vil mest sannsynlig påvirke min forståelse i prosjektet. Fordelen med en relativt liten erfaring på feltet kan være at jeg har større mulighet til å få en avstand, og stille seg objektiv til materialet. Det kan føre til at jeg i større grad ser sammenhengene med en objektiv innstilling, samt unngår å ta forutinntatte beslutninger. Med andre ord så kan dette føre til at jeg er mer åpen i analysen, og kan oppdage funn som jeg ikke forventet på forhånd. Det negative med liten erfaring er at det kan være

vanskeligere å få tilgang til feltet, samt få tak i informanter. Videre så kan jeg risikere å stille upresise spørsmål under intervju og misforstå det som blir sagt. Dette var jeg bevisst på fra dag en i studiet, og var opptatt av at jeg skulle forsøke å unngå et slikt problem. Jeg brukte god tid på å lese meg opp på teorier og tidligere forskning om ASD, og var nøye i utarbeidelsen av intervjuguiden. Det var viktig for meg å stille godt forberedt til intervju, samt unngå misforståelser i behandlingen av datamaterialet. Det samme viser Thagaard (2013, s. 100), som hevder det er viktig å sette seg godt inn i situasjon og kontekst for å stille relevante spørsmål. Den innsikten jeg klarte å opparbeide i den første perioden av studiet kunne påvirke mitt fortolkningsmønster og hvilke funn jeg ville velge å trekke frem i analysen. Dette vektlegges også av Dalen (2013, s. 16). Som ny på feltet forventet jeg at informantene ville bruke begreper som jeg ikke hadde innsikt i fra før. Under intervjuet passet jeg derfor på at informantene redegjorde for de begrepene som kunne bli uklare. Dette for å forsikre meg om at vi hadde en felles forståelse for det vi snakket om.

3.2 Design

Designet tar for seg studiens «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144). Designet er dermed en overordnet plan med gjennomførelsen av prosjektet. Jeg har tatt i bruk et deskriptivt design med en kvalitativ tilnærming. Ut fra min problemstilling så skal jeg få innsikt i spesialpedagogens opplevelse og erfaring i arbeidet med elever med ASD. Med andre ord så vil jeg at informantene skal redegjøre for hvorfor de opplever og handler slik de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

3.2.1 En kvalitativ studie

I en kvalitativ studie er forskeren ute etter å få innsikt i informantenes sosiale virkelighet og forståelse av egen livssituasjon. Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) definerer metoden som «veien til målet». Målet med denne studien var å få innsikt i hvordan spesialpedagogen kan skape et støttende læringsmiljø, som legger til rette for sosial samhandling og deltakelse for elever med ASD. I intervjuet ønsket jeg at informantene skulle fortelle om egne erfaringer og holdninger til forhåndsbestemte tema (Dalen, 2013, s. 15). Det var dermed spesialpedagogens stemme som skulle være i fokus, og de erfaringene informantene har opparbeidet fra sin praksis. Gudmundsdottir (2011, s. 19) hevder praksisteori er en kvalitativ forskers viktigste oppgave, samt å gjøre det ubevisste bevisst. Videre hevder Moen og Karlsdottir (2011, s. 9-10) at den kvalitative forskningen blir preget av flere stemmer. For eksempel forskerens egen stemme, eller andre forskere og teoretikere som har forsket på samme felt. Den viktigste

stemmen som skal frem er og vil alltid være informantenes stemme, og informantenes forestillinger er det viktigste formålet med all kvalitativ forskning.

Moen og Karlsdottir (2011, s. 9-11) hevder den kvalitative metoden ofte tar for seg et ensartet og geografisk begrenset felt. I problemstillingen har jeg definert læringsmiljøet som det området jeg ønsker å fokusere på. Et læringsmiljø er ikke fast, og oppstår ofte i ulike situasjoner og settinger. Jeg har derfor hovedsakelig begrenset meg til et læringsmiljø i skolen. I empirien dukket det i tillegg opp relevante funn fra barnehagen, og dette har jeg valgt å ta med i tillegg siden det kan gi et viktig bilde av overgangen mellom barnehage og skole. Ved å bruke intervju som forskningsverktøy har jeg fått en nærhet til det feltet jeg forsker på. Data om personers livssituasjon kan gi grunnlag for forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 11).

3.3 Utvalg

3.3.1 Strategisk utvalg

I kvalitative studier er det vanlig å ha et strategisk utvalg, der forskeren velger ut informanter som har ønsket kunnskap, egenskaper eller erfaringer som bidrar til å belyse problemstillingen og de teoretiske perspektivene forskningen tar utgangspunkt i (Thagaard, 2013, s. 60). Forskeren må vurdere størrelsen og utforming utfra prosjektets analytiske mål. I tillegg til dette må forskeren gjøre en vurdering på når et forventet metningspunkt i datainnsamlingen inntreffer (Thagaard, 2013, s. 65). Eller som Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) sier: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.» Mitt utvalg består av fire spesialpedagoger som har erfaring i arbeid med ulike barn med en diagnose innenfor ASD. I utgangspunktet hadde jeg vurdert tre informanter som et tilstrekkelig grunnlag for analyse og drøfting, men jeg valgte å ha et utvalg på fire informanter for å være sikker på at jeg fikk tilstrekkelig mengde med data. I tillegg ble dette en sikkerhet i tilfelle en av informantene valgte å trekke seg, eller hvis et av intervjuene ble mislykket. Den teoretiske målgruppen er spesialpedagoger som legger til rette for et læringsmiljø som kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse for barn med ASD. Jeg så tidlig i prosessen at det var nødvendig å gjøre noen avgrensninger, og satte derfor noen kriterier for utvelgelsen av informanter. Informantene jeg skulle intervjuer måtte minst ha 1-5 års erfaring i skolen, og de skulle ha erfaring med elever i alderen 6-16 år. Det er spesialpedagogens erfaringer som skal være i fokus i denne oppgaven. Disse erfaringene kan komme fra et ukjent antall elever, og dermed vil elevene være totalt anonymisert. Derfor legges det til grunn at det kun inkluderes

spesialpedagoger som har hatt flere enn én elev med ASD. Informantene ble informert om at de skulle oppholde taushetsplikten overfor sine elever gjennom intervjuet.

3.3.2 Tilgang til feltet

Mitt utgangspunkt for dette studiet var en interesse for feltet, og jeg hadde noen problemstillinger jeg ønsket å belyse. Jeg har ikke mye erfaring i arbeid med barn med ASD selv. Siden jeg ikke er godt kjent med feltet på forhånd av prosjektstart, så måtte jeg ta stilling til hvordan jeg skulle finne et egnet utvalg. Det er ofte vanskelig for uerfarne forskere å sette sammen et teoretisk utvalg ved for eksempel å benytte maksimering og minimalisering av forskjeller (Dalen, 2013, s. 47). I følge Dalen (2013, s. 47) må den uerfarne forskeren ha en periode med oppsøkende virksomhet der han/hun «spaner» feltet. Dette krever at forskeren setter seg godt inn i tidligere forskning på forhånd, og det kan være lurt å gjennomføre et prøveintervju. Jeg gjennomførte ikke et prøveintervju, men tok heller med en ekstra informant i utvalget. For å rekruttere deltakere til studien så kan det være lurt å finne personer som kan presentere prosjektet for det miljøet vi ønsker å få mer kunnskap om (Thagaard, 2013, s. 61). Jeg tok kontakt med administrative aktører fra Autismeforeningen og Helseenheten i fylket via e-post, og fant sentrale personer som kunne hjelpe meg til å rekruttere informanter. De videresendte mailen min til personer som kunne passe til studien, eller de anbefalte ulike skoler jeg kunne kontakte. Siden jeg fikk respons fra to forskjellige arenaer, unngikk jeg at informantene mine kom fra samme miljø og nettverk. I tillegg har jeg informanter fra to ulike fylker, og dette kan bidra til å sikre en bredde i utvalget.

3.3.3 Presentasjon av informanter

Navn	Utdannelse	Arbeidserfaring
Informant 1	<ul style="list-style-type: none"> · Førskolelærer · Spesialpedagogikk 	<ul style="list-style-type: none"> · Jobbet med barn med ASD i 30 år.
Informant 2	<ul style="list-style-type: none"> · Førskolelærer · Spesialpedagogikk 	<ul style="list-style-type: none"> · Jobbet med barn med ASD i 23 år.
Informant 3	<ul style="list-style-type: none"> · Førskolelærer · Spesialpedagogikk 	<ul style="list-style-type: none"> · Jobbet med barn med ASD i 10 år.
Informant 4	<ul style="list-style-type: none"> · Førskolelærer og lærer · Spesialpedagogikk 	<ul style="list-style-type: none"> · Jobbet med barn med ASD i 8 år.

Tabell 3-1 Presentasjon av informanter

3.4 Innsamlingsmetode

3.4.1 Intervju som metode

Et forskningsintervju er en samtale mellom forsker og informant(er) som har en viss struktur og hensikt, der forskeren ønsker å belyse et tema eller en problemstilling. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) er intervjuet «et vekselspill mellom de som vet, og det som vites». Dybdeintervjuet bygger på et fenomenologisk perspektiv, og gir forskeren mulighet til utelukkende å fokusere på tema som er knyttet til informanten som subjekt (Tjora, 2012, s. 105). Jeg brukte et semistrukturert dybdeintervju, som betyr at man har en halvfast struktur og bruker åpne spørsmål som gir informanten mulighet til å gå i dybden i ulike sider av temaet (Tjora, 2012, s. 105). Når forskeren tar i bruk dybdeintervju som innsamlingsmetode, må man ta høyde for at disse intervjuene åpner opp for at informanten kan snakke om tema som ikke var forberedt på forhånd. Dette åpner opp for å komme inn på tema som ikke var forventet av forskeren, men som er viktig for informanten og dermed bli relevant for studien (Tjora, 2012, s. 105). På den andre siden kan dette også bidra til at intervjuet går i en ny retning som ikke er relevant for problemstillingen, som igjen kan medføre at forskeren sitter igjen med store mengder datamaterialet som er irrelevant for forskningen.

3.4.2 Forberedelse til intervjuene

I intervjuet ønsket jeg å få innsikt i informantenes mening og erfaring rundt bestemte tema. Sammen med relevant teori ville det som ble sagt i intervjuet være grunnlag for tolkning og analyse. Jeg brukte mye tid på denne fasen av forskningsprosessen, og jeg så det nødvendig å ha studiets «hvorfor» og «hva» klart for meg. Studiets «hvorfor» tar for seg formålet med studien, og studiets «hva» handler om å få forhåndskunnskap om det emnet som skal studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Jeg satte meg godt inn i tidligere forskning og relevante teorier, og brukte de slik at jeg fikk utformet relevante og gode spørsmål til intervjuguiden. Dette anbefales av Tjora (2012, s. 129), og en god innsikt i teori og relevante begreper er viktig for å gjennomføre et vellykket intervju og gjøre en god analyse av datamaterialet i etterkant av intervjuet. Jeg opplevde at det ikke var mulig å forberede seg på alt i intervjuet, og jeg måtte være i stand til å ta noe ”på sparket” hvis informantene snakket om tema som jeg ikke hadde satt meg inn i på forhånd. Tjora (2012, s. 129) hevder at tema som ikke nødvendigvis var med i intervjuguiden kan bidra til å gi grunnlag for avgrensning av studien. Det argumenteres for at forskeren bør ha forelagt en form for forventning eller forskningsspørsmål før man setter i gang med intervju (Dalen, 2013, s. 24). I denne fasen av forskningsspørsmålet hadde problemstillingen begynt å ta form, og jeg tok utgangspunkt i den

når jeg utformet intervjuguiden. Etter å ha fått en innsikt i studiens «hvorfor» og «hva» gikk jeg videre i prosessen ved å utforme en intervjuguide.

Intervjuguide

Intervjuguiden skal omfatte sentrale temaer, og hvert spørsmål skal belyse problemstillingen (Dalen, 2013, s. 26). Forskeren forbereder en intervjuguide som bidrar til å strukturere intervjuet, og fungerer som en støtte til å forsikre seg om at man berører alle nødvendige temaer. Intervjuets struktur blir ofte delt inn i tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2011, s. 96-97). Jeg delte inn min intervjuguide (Vedlegg 1) på samme måte. I refleksjonsdelen valgte jeg temaene: erfaring rundt det å jobbe med barn med ASD, læringsmiljø og sosial samhandling og deltakelse. Læringsmiljø, sosial samhandling og deltakelse er sentrale begreper i problemstillingen min. Derfor valgte jeg å dele de inn i to egne tema slik at jeg var sikker på at jeg fikk belyst alle delene av problemstillingen. I intervjuguiden har jeg flere meningsspørsmål enn faktaspørsmål. Dette krever at intervjueren lytter til de eksplisitte meningene og beskrivelsene, samt fortolker det som sies implisitt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) hevder at forskeren kan forsøke å formulere fortolkningene av det som sies under intervjuet, for å få informanten til å bekrefte eller avkrefte fortolkningen. Dette er for å ha en felles forståelse av det informanten forteller. Dette var jeg veldig bevisst på under intervjuene.

Dybdeintervjuets ideal er en fri og uformell samtale, og en intervjuguide kan selvsagt forstyrre dette (Tjora, 2011, s. 119). Likevel er ofte en intervjuerstyrt samtale med en forberedt intervjuguide noe som informantene forventer, og dette bidrar til en intervjusituasjon som er preget av seriositet (Tjora, 2012, s. 135). I første intervju så jeg hvordan intervjuguiden min fungerte i praksis. Jeg erfarte at noen deler av intervjuguiden kunne virke forstyrrende på intervjuet, og det ble dermed nødvendig å gjøre noen endringer. Det som gikk igjen var at flere av spørsmålene var for lange, og rotete formulert, som gjorde at det var vanskelig å få en flyt i intervjuet. Videre opplevde jeg i det første intervjuet at rekkefølgen på spørsmålene i hoveddelen ikke fungerte i praksis, og jeg hoppet ofte frem og tilbake i intervjuguiden under intervjuet. Dette førte igjen til at jeg mistet oversikten over hva vi hadde snakket om tidligere. Jeg endret intervjuguiden underveis som jeg transkriberte første intervju, og gjorde en nøye vurdering av hva som fungerte og hva jeg måtte endre på. Det andre intervjuet gikk bedre. Under tredje og fjerde intervju klarte jeg å løsrive meg i større grad fra intervjuguiden, og da fikk jeg muligheten til å konsentrere meg i større grad om samtalen.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte fire dybdeintervju, som varte i underkant av en og en halv time. Tre av fire informanter ble intervjuet etter endt arbeidsdag, og jeg erfarte at dette kunne påvirke både min og informantens utholdenhet under intervjuet. Jeg opplevde at både jeg og informantene ble sliten etter hvert, sammenlignet med det ene intervjuet som ble gjort på et tidligere tidspunkt. I intervjuet ville jeg få en innsikt i informantenes livsverden og erfaringer rundt det å jobbe med elever med ASD. Jeg brukte en halvstrukturert intervjuguide, for å ha en viss ramme rundt de temaene som skulle drøftes. I de første intervjuene opplevde jeg det som utfordrende å ha kontroll på det som ble sagt samtidig som at jeg skulle følge med på intervjuguiden. Dette førte til at jeg et par ganger ikke fulgte opp med oppfølgingsspørsmål på noen viktige erfaringer som informantene gjorde rede for. Siden dette kun skjedde i unntakstilfeller vurderer jeg likevel datamaterialet som et godt utgangspunkt for analyse og drøfting. Informantene ble informert på forhånd av intervjuet at de måtte ivareta taushetsplikten for elevene sine, og at både jeg og informantene måtte sørge for at elevene ikke ville være gjenkjennbare i studien. Videre opplyste jeg om at de burde fortelle om erfaringer fra flere elever. Dette ble ikke en utfordring for informantene mine. De hadde hatt mange elever, og de hadde ingen problem med å fortelle om generelle erfaringer. Jeg ser likevel at det kan være noen negative sider ved å være nødt til å ta hensyn til taushetsplikten i så stor grad som vi gjorde i denne studien. Jeg kunne risikere at informantene holdt igjen informasjon som kunne være relevant for studien for å ivareta taushetsplikten. I tillegg så kunne noen uttalelser bli så generelle at det virket som at informanten så for seg en fiktiv hendelse eller situasjon, eller forsøkte å gi et forventet svar på spørsmålene.

Jeg valgte å ta i bruk båndopptaker under intervjuene. Det å ha muligheten til å ta opp alt som blir sagt, hjelper forskeren i større grad til å kunne fokusere på utsagnene til informanten, og komme med oppfølgingsspørsmål og utdyping der det er nødvendig (Tjora, 2011, s. 120). I følge Tjora (2011, s. 120) kan forskeren oppleve at informanten blir veldig bevisst på at intervjuet blir tatt opp på en båndopptaker, og at de veier sine ord før de svarer på ulike spørsmål. Jeg opplevde at noen av informantene mine var litt nervøse i starten av intervjuet, og gjorde uttrykk for at lydopptak var litt skummelt, men dette gikk over etter kort tid. Andre kunne kommentere under intervjuet at jeg burde ta bort noen utsagn som de selv mente var upassende. Dette har jeg respektert, og tatt stilling til i analysen. Forskeren må ta noen etiske vurderinger når han eller hun velger å ta i bruk båndopptaker. Dette vil jeg komme tilbake til i avsnittet om etikk.

3.5 Analysemetode

3.5.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode

I analysen har jeg tilnærmet meg datamaterialet ved bruke stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora, 2012, s. 175). SDI ligger nært en abduktiv tilnærming. Tjora (2012, s. 26) definerer en abduktiv tilnærming som en strategi som «starter fra empirien (som induksjon), men hvor teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen». I SDI tar den deduktive delen av modellen for seg at forskeren kan jobbe seg tilbake ved å gå fra det teoretiske til det empiriske - teoridrevet. Videre har modellen induktive prosesser der forskeren jobber fra empiriske data opp mot det teoretiske - empiridrevet. De to første stegene av modellen er generering av empirisk data og bearbeiding av data (Tjora, 2012, s. 179). Jeg har tatt i bruk dybdeintervju som genereringsmetode i denne studien. Dybdeintervju som innsamlingsmetode har i denne modellen som mål at deltakerne reflektere over temaene som tas opp i løpet av intervjuet (Tjora, 2012, s. 136). Databearbeiding ble i denne studien gjort i form av å transkribere intervjuene. Etter disse to trinnene sitter man igjen med rådata. De to neste stegene tar for seg koding og kategorisering. Ved koding vil forskeren behandle rådata med empirinære merkelapper og i kategoriseringen vil forskeren temasortere empirien, også kalt rekontekstualisering. Dette skaper utgangspunktet for å utvikle konsepter, og funnene diskuteres opp mot teori. Empirien jeg samlet inn i intervjuene mine satte en ramme for hvilken teori som ville være relevant for analyse og drøfting. Med andre ord kunne jeg med denne metoden bruke empirien for å finne teori som er relevant for å belyse problemstillingen. Valg jeg gjorde i analysedelen vil jeg gjøre rede for i de neste avsnittene.

3.5.2 Transkribering

I transkriberingen må forskeren gjøre en vurdering av fremgangsmåten, og hva som er nyttig å ha med for å gjengi intervjusituasjonen. Tjora (2012, s. 144) hevder at det ofte kan være lurt å være litt mer detaljert enn det man tror er nødvendig for analysen. Siden det kan være vanskelig å si hva som vil ha betydning eller ikke når forskeren setter i gang med å analysere datamaterialet. Under intervjuet kunne informantene vise med kroppen og bevegelser hva de gjorde i ulike situasjoner med en elev, eller de kunne vise meg ulike konkrete de brukte i undervisningen. Dette så jeg som viktig å skrive ned i transkriberingen, men på en måte slik at jeg selv husket situasjonen. Det største tapet fra intervju til transkribering er de visuelle ledetrådene og stemningen i intervjuet (Tjora, 2012, s. 145). Jeg valgte å skrive ned om informanten trengte en lang tenkepause før de svarte, eller om de fikk en viss reaksjon på bestemte spørsmål som et sukk eller en latter. I analysen kan dette gjøre det lettere for meg å

se om spørsmålene eller tema vi snakket om var vanskelige, og om det var samsvar mellom min og informantens forståelse og i hvor stor grad spørsmålene fungerte i intervjusituasjonen. Siden jeg har vært med i hele prosessen fra å gjennomføring, transkribering og analyse av funn, så er det mindre sannsynlighet for at jeg mister mye informasjon i oversettelsen fra lyd til tekst (Tjora, 2012, s. 145). Jeg valgte å transkribere på bokmål fremfor dialekt, for å styrke anonymiseringen av mine informanter og skape bedre flyt i teksten.

3.5.3 Koding og kategorisering av data

Problemstillingen jeg har jobbet ut fra i dette prosjektet er: *Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med å legge til rette for et læringsmiljø som kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse for elever med en autismespekterdiagnose?* Intervjuguidens hoveddel tar for seg de ulike begrepene i problemstillingen. Jeg valgte å ha et tema som handlet om informantens erfaringer med å jobbe med mennesker med ASD. Det neste tema tok for seg læringsmiljøet. Det siste temaet tok for seg informantens erfaringer ved å støtte opp sosial samhandling og deltakelse. Etter å ha lest gjennom de transkriberte intervjuene så jeg at dette også kunne brukes som et slags utgangspunkt i analysen. Tjora (2012, s. 179) hevder at forskeren ikke vil oppnå empirinære koder om han/hun tar utgangspunkt i planlagte temaer i intervjuguiden. Jeg valgte likevel å ha de tre hovedkategoriene i bakhodet da jeg kodet. Dette gjorde jeg fordi hovedkategoriene er sentrale begreper i problemstillingen, og kan bidra til at jeg får svar på det jeg ønsker å besvare. Det må nevnes at de tre hovedkategoriene ble brukt mer som et redskap for struktur enn som et utgangspunkt i den første kodingen.

Jeg valgte i den første kodingen å jobbe nært opp til empirien og ta i bruk begreper som er gjennomgående i datamaterialet, i tråd med Tjora (2012, s. 179). Her må forskeren være detaljert, og ha et mål om å representere datamaterialet. I den første kodingen brukte jeg dataprogrammet NVIVO. Her kunne jeg laste opp de transkriberte intervjuene, og etterhvert som jeg leste intervjuene kunne jeg markere ønskelige sitat med passende koder. Jeg satt igjen med et stort antall koder (Vedlegg 2) etter jeg hadde kodet all rådata. NVIVO satte opp alle kodene som en liste, og her kunne jeg plassere kodene under bestemte hovedkategorier. Det var et fåtall av de empirinære kodene som ikke passet inn under noen av de tre hovedkategoriene, så de fikk stå for seg selv i listen. Hvis jeg trykte på en kode i denne listen fikk jeg en oversikt over alle sitat som hadde blitt kodet i den bestemte koden. NVIVO har en søkefunksjon der jeg kunne søke opp ord, koder og sitat som viste seg å være nyttig. Videre

hadde programmet en funksjon der koder og sitat ble satt opp som et slags tankekart. Dette gjorde det lett å sammenligne koder og få en begynnende oversikt over mine funn.

I neste steg skrev jeg ut alle kodene fra NVIVO på papir. Hensikten var å lese nøye gjennom hver kode, markere og skrive ned egne tanker og tolkninger av kodene. Dette ga meg bedre oversikt, samt å bedre se sammenhengene av det som ble sagt. Jeg erfarte at jeg fikk et bedre utgangspunkt for valg av hvilke funn jeg burde belyse for å gi svar på problemstillingen enn jeg fikk i NVIVO. Deretter skrev jeg et førsteutkast av presentasjon av funn og drøfting. Fortsatt brukte jeg de tre hovedkategoriene som et utgangspunkt for analysen. I datamaterialet dukket det opp funn jeg ikke hadde forventet på forhånd, og ut fra førsteutkastet så jeg at det var nødvendig å gå tilbake til teorien. Videre så jeg det nødvendig å gjøre en endring på oppsettet av kategoriene og kodene. Jeg valgte å minske funnene til to hovedkategorier, som igjen førte til at jeg måtte omorganisere kodene. Som vist i tabellen under ble endelig oppsett av mine funn som følgende:

Hovedkategori	Underkategori
Et støttende læringsmiljø	<ul style="list-style-type: none"> · Ta utgangspunkt i individet · Selvbevissthet og et verdig liv · Tilpasse fellesskapet · Foreldresamarbeid · Undervisning, struktur og målutvikling
Sosial samhandling og deltakelse	<ul style="list-style-type: none"> · Atferd som hinder for sosial samhandling og deltakelse · Kommunikasjon og sosial setting · Visuell støtte · Sosial motivasjon

Tabell 3-2 Endelig oppsett av mine funn

3.6 Kvalitet i kvalitativ forskning

God kvalitet på forskningen er avgjørende for gode resultater. Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) hevder at kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på senere arbeid som analyse, drøfting og konklusjon. Ansvar for å sikre god kvalitet i studiet ligger hos forskeren. Jeg vil i dette avsnittet ta utgangspunkt i Tjora (2012, s. 202) sine begreper pålitelighet, gyldighet og konseptuell generalisering som kriterier for kvaliteten i min studie.

3.6.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Studiens pålitelighet knyttes opp mot hvordan forskeren har gjennomført studien. Jeg velger å bruke Tjora (2012, s. 202) sitt begrep pålitelighet fremfor reliabilitet. Han hevder at pålitelighet handler om en intern logikk i hele studien. Reliabilitet har referanser til

repliserbarhet. Repliserbarhet innenfor et positivistisk syn har som et ideal at forskerne skal ha et fullstendig objektivt og nøytralt syn på det som forskes på. Mitt valg av tema ble styrt en interesse for et felt. Dette engasjementet kan betraktes som støy, og det kan påvirke resultatene av studien. Tjora (2012, s. 203) hevder at forskerens engasjement heller burde sees på som en ressurs, men det er viktig at forskeren reflekterer over og gjør rede for hvordan han eller hun kan påvirke analyse, drøfting og resultater. Gode beskrivelser, begrunnelser og vurderinger av de valg jeg har gjort i forskningsprosessen kan bidra til å styrke påliteligheten. Jeg har forsøkt å ivareta dette i intervjuprosessen og i behandlingen av datamaterialet, siden dette påvirker de funn som trekkes frem i analyse og drøfting. Bruk av båndopptaker under intervju gir forskeren mulighet til å kunne gi direkte sitat fra informantene i presentasjonen av resultatene. Dette bidrar til å styrke påliteligheten av prosjektet, ved at informantens ”stemme” blir synlig for leseren (Tjora, 2012, s. 205). Med lydopptak blir det mindre sannsynlighet for feil i transkriberingen, og det vil i mindre grad være avhengig av forskerens subjektivitet, enn hvis datamaterialet baserer seg på forskerens egne notater (Thagaard, 2013, s. 199). Feil kan likevel oppstå hvis informanten lar seg påvirke av at intervjuet ble tatt opp. Jeg forsøkte å forebygge dette ved å gi båndopptakeren så lite oppmerksomhet som mulig under intervjuet.

3.6.2 Gyldighet (validitet)

Gyldighet i studien knytter seg opp mot hvorvidt resultatene samsvarer med problemstillingen forskeren ønsker å belyse (Tjora, 2012, s. 206). Gyldigheten må dermed sees i sammenheng med forskerens tolkning av data (Thagaard, 2013, s. 201). Sagt på en annen måte: svarer man på det man ønsker å svare på? Ved å gjøre rede for de valgene forskeren tar når det kommer til datagenereringsmetoder og teoretiske innspill vil bidra til å styrke gyldigheten i studien. For å forsterke gyldigheten er det viktig at eget studie pågår innenfor rammene av annen forankret og relevant forskning (Tjora, 2012, s. 207). Jeg har forsøkt å få god innsikt i gjeldende teori og tidligere forskning gjennom hele forskningsprosessen.

3.6.3 Konseptuell generalisering

Siden dette er en kvalitativ intervjustudie, vil det ikke være hensiktsmessig å drøfte studiens generaliserbarhet på samme måte som i kvantitativ forskning. Utvalget består av fire informanter, og kan dermed ikke ha en overføringsverdi til en populasjon. I konseptuell generalisering kan forskeren benytte seg av tidligere forskning og teorier som støtter opp resultatene og analysen av egen empiri for å sikre en relevans (Tjora, 2012, s. 215). Ved grundige beskrivelser og funn som er drøftet opp mot relevant teori, kan resultatene være

relevant for andre i lignende situasjoner. Jeg vurderer mine funn som en relevant beskrivelse av et læringsmiljø som støtter opp sosial samhandling og deltakelse.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Kvalitative forskningsintervju krever en rekke etiske vurderinger, og forskeren må ta ulike hensyn i presentasjon og behandling av datamaterialet (Tjora, 2012, s. 159). Forskeren må være kjent med de ulike krav som stilles i *Lov om behandling av personopplysninger* (2001). Lovens formål er å «beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket».

Det ble søkt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og søknaden ble godkjent 19.01.2016 (Vedlegg 3). I NSD sin prosjektvurdering ble det vektlagt at utvalget skulle informeres skriftlig om prosjektet, og at de samtykker til deltakelse. Videre kan kun informanter som har hatt flere enn én elev med ASD inkluderes i studien. Dette var for å forsikre taushetsplikten overfor elevene. Barn med ASD er en liten gruppe, og kan være lett gjenkjennbar. Det var spesialpedagogens erfaringer og generelle beskrivelser som ble vektlagt i oppgaven, og elevene skal være totalt anonymiserte. For å verne mine informanter har jeg gitt de alias, og behandlet direkte personidentifiserende opplysninger konfidensielt. I informasjonsskrivet og samtykke (Vedlegg 4) ble det informert om hva prosjektet innebærer, informantens rettigheter, samt hva som ville skje med opplysningene og intervjuopptakene under og etter endt studie. Jeg spurte hver informant eksplisitt om det var greit å ta i bruk båndopptaker. Dette anbefales av for eksempel Tjora (2012, s. 138).

4 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere funn fra studien, samt drøfte funnene opp mot relevant teori. Jeg har valgt å presentere resultat og drøfting i samme kapittel. Dette gjorde jeg for å spare plass, samt for å unngå gjentakelser. I dette kapittelet har jeg tatt utgangspunkt i to hovedkategorier. Den første hovedkategorien er et støttende læringsmiljø, og den andre er sosial samhandling og deltakelse. Dette blir utgangspunktet for å belyse problemstillingen: *Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med å legge til rette for et læringsmiljø som kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse for elever med en autismespekterdiagnose?*

4.1 Et støttende læringsmiljø

4.1.1 Ta utgangspunkt i individet

Funnene viser at elever med ASD burde bli satt i sentrum i flere deler av læringsmiljøet, og det kan være nyttig å ta utgangspunkt i elevens sterke og svake sider. Delene av et læringsmiljø som trekkes frem i datamaterialet er blant annet undervisning, motivasjon, målutvikling, kommunikasjon og relasjon mellom elev og nærpersion. I datamaterialet vektlegges det at spesialpedagogen ofte baserer undervisningen utfra elevens forutsetninger, og at det kan være hensiktsmessig å bygge videre på det eleven allerede kan. Mine funn viser at spesialpedagogen burde ha et blick fremover i målutviklingen og når undervisningen planlegges. Spesialpedagogen kan forvente at eleven trenger god tid til å lære seg ulike ferdigheter. Ofte kan det være hensiktsmessig å dele opp målene, der spesialpedagogen kan se for seg hvilke ferdigheter som må læres for å mestre hele målet. Det er viktig å benytte seg av de ressursene som blir tildelt elevene i skolegangen. Etterhvert som elevene blir eldre kan de få mindre ressurser tilgjengelig sammenlignet med det de har som barn. Oppsummerende så er tiden i skolen kostbar, og det er viktig at spesialpedagogen bruker den på noe nyttig med et blick for fremtiden. Informant 2 har liknende erfaringer med målutviklingen som beskrevet over, og dette uttrykker hun slik:

«Som regel så bygger vi opp rundt elevens forutsetninger, og hva vi tenker om fremtiden.»

(Informant 2)

Ut fra sitatet over kan vi se at planlegging og målutvikling er en viktig fase i tilretteleggingen av et støttende læringsmiljø. Det er viktig å ta hensyn til elevens behov, samt være bevisst hvilke ferdigheter eleven vil få bruk for senere i livet. Videre viser mine funn at det ofte er stor variasjon blant elever med ASD. Dette kan bidra til å fremheve behovet for en individuell tilrettelegging.

Informant 1 uttrykker seg om dette på følgende måte:

«Noe kan sikkert være felles, men dette er jo individuelle skapninger som trenger tilrettelegging på hver sin måte.» (Informant 1)

Som sagt i sitatet over vil det ha liten hensikt å prøve å finne en felles opplæringsprosedyre for alle elever med ASD. Spesialpedagogen burde heller sørge for å bli kjent eleven, og være bevisst hva den enkelte eleven trenger i opplæringen. En god relasjon til hver enkelt elev vil dermed være viktig i spesialpedagogens arbeid. Informantene hevder det er viktig å bruke den første tiden etter overgangen til skolen på og bli godt kjent med eleven og elevens forutsetninger. Dette uttrykker Informant 3 og Informant 4 på følgende måte:

«Man må prøve å forstå hva disse vanskene handler om. Grunnvanskene. Og så må man på en måte koble det til det spesielle barnet som har sine egne utfordringer.» (Informant 3)

«Du må lære å forstå barnet. Det er jo nummer en da. Og så må du få kunnskap om autisme, det tenker jeg du er nødt til å ha for å klare å gi de det de trenger, og utfra det tilrettelegge.» (Informant 4)

Sitatene over viser at spesialpedagogen kan forbedre relasjonen, samt maksimere mulighetene for å tilpasse et støttende læringsmiljø ved og både ta hensyn til elevens individuelle behov og diagnosens karakteristiske trekk. Videre er det viktig at spesialpedagogen sørger for en god og trygg overføring, samt gi eleven en god start på skolegangen. I følge datamaterialet kan spesialpedagogen ta i bruk kartlegging, observasjon, samtaler og intervju av foreldrene for å få et grunnleggende inntrykk av eleven. Hensikten er å få et godt bilde av elevens forutsetninger for læring, kommunikasjon, rutiner, interesser og motivasjon, samt elevens fysiske og sosiale forutsetninger. En grundig kartlegging kan gi spesialpedagogen et bilde av elevens ferdigheter, og det gir en pekepinn på hva som burde bygges videre på i undervisningen. Med andre ord så kan dette maksimere mulighetene for å tilrettelegge læringsmiljøet, samt øke mulighetene for at eleven vil oppleve motivasjon og mestring for det som skal læres.

Informantene utrykte at en god relasjon kan virke forebyggende mot utagerende atferd. Videre kan dette ha påvirkning for elevens motivasjon for å lære, og føre til en opplevelse av trygghet i læringsmiljøet. Her vil spesialpedagogens evne til å lese eleven i ulike situasjoner være spesielt viktig. For eksempel se hvor elevens grense går, eller vite når eleven har behov for en pause eller trekke seg ut av en situasjon.

Hvordan kan vi forstå funnene på dette området

Det er vanlig å ta utgangspunkt i elevens styrker, vansker og interesser i målutviklingen og planleggingen av undervisning. Man kan dermed tenke seg at individperspektivet vil være en

gjennomgående og viktig faktor sett i sammenheng med hvordan spesialpedagogen kan legge til rette et læringsmiljø som støtter opp sosial samhandling og deltakelse.

Empirien viser at det ofte er stor variasjon blant elever med ASD, og dette krever en god tilrettelegging av læringsmiljøet som tar høyde for elevens forutsetninger og behov. Dette er i samsvar med Dodd (2005, s. 129). Videre blir det vanskelig å finne generelle metoder som fungerer for alle elever med ASD (Ozonoff et al., 2015, s. 174). I følge Ozonoff et al. (2015, s. 8) kan ASD ofte gjenkjennes med liknende trekk, men i hvilken grad og områder trekkene kommer frem er ofte varierende. Diagnosen krever en grundig utredning, som må gjøres på grunnlag av barnets atferdsmessige trekk. Ved å spesifisere barnets karakteristiske trekk øker sannsynligheten for å individualisere diagnosen, men dette må gjøres uavhengig av selve diagnostiseringen (World Health Organization, 1999, s. 250). Det viser seg at en grundig utredning ofte er en forutsetning for å sette inn vellykkede tiltak (Helse Sør-Øst, 2010).

Mine funn hevder det er viktig at spesialpedagogen har god innsikt i diagnosens kriterier, i tillegg til elevens individuelle forutsetninger. Her kan det være hensiktsmessig å trekke frem Wing og Gould (1979) sin beskrivelse av triaden av karakteristiske kjernetrekk hos mennesker med ASD. Denne triaden tar for seg at mennesker med ASD ofte har vansker på tre områder. Vanskene kan ha utslag i ulik grad, og elementene i hvert kjernetrekk kan variere fra person til person. Triaden tar for seg at mennesker med ASD ofte viser en svekket evne til å etablere sosiale relasjoner, forstå og ta del i verbal og ikke-verbal kommunikasjon, samt vise en svekket forestillingsevne og aktivitet med repeterende og stereotypisk atferd. Disse trekkene tar for seg vansker og karakteristiske trekk som kan være felles hos mennesker med ASD. Man kan dermed argumentere for viktigheten av en ekstra tilrettelegging av læringsmiljøet på disse områdene. Dermed blir spørsmålet: hva burde få størst plass i undervisningen? Burde spesialpedagogen satse på ekstra tilrettelegging rundt faglige ferdigheter eller sosiale ferdigheter?

I Wendelborg (2014, s. 50) sin undersøkelse viste foreldrene ofte en bekymring både for barnets faglige utbytte og sosiale situasjon. Triaden legger hovedvekten på de sosiale forutsetningene til mennesker med ASD. I følge American Psychiatric Association (2013, s. 53-54) har ofte ungdommer og voksne også vanskeligheter med kommunikasjon og sosial samhandling. Siden datamaterialet hevder mennesker med ASD ofte viser vansker rundt den sosiale delen, kan man argumentere for at spesialpedagogen burde tillate seg å gi dette mer plass i skolen og undervisningen.

Studiens funn viser at det kan være en utfordring for spesialpedagogen å vite hvilke mål man burde sette opp for eleven, og hva det er hensiktsmessig å jobbe med videre. I mine funn kommer det frem at spesialpedagogen burde tenke fremover i planleggingen av undervisningen. Det kan være lurt å spørre seg om hva man ønsker at eleven skal mestre om 10 år. Videre er et blikk fremover viktig fordi eleven ofte får mindre ressurser rundt seg etter hvert som de blir eldre. Datamaterialet viser dermed at tiden eleven har i skolen er kostbar, og burde brukes til noe som eleven vil ha bruk for i flere situasjoner og over lengere tid. Tangen (2012, s. 151) hevder at den grad eleven selv opplever skolen som noe nyttig, påvirker elevens opplevelse av god livskvalitet knyttet til erfaringer med skolen. Dette skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

4.1.2 Selvbevissthet og et verdig liv

I følge mine funn er en av spesialpedagogens viktigste oppgave å sørge for at eleven har en opplevelse av å ha et verdig liv. Videre burde spesialpedagogen sørge for at eleven, hvis eleven har forutsetninger for det, blir bevisst på seg selv og egne vansker. Elevens selvbevissthet er spesielt viktig hos høyt fungerende elever med ASD, siden de ofte kan oppleve det som vanskelig å være annerledes etterhvert som de blir eldre. I følge informant 3 kan deprimerte elever oppleves som ekstra passive, og vanskelig å få med seg på ulike aktiviteter. Da kan det være viktig med en ekstra ytre motivasjon, samt prøve å finne ut hva som ligger bak depresjonen ved hjelp av kartlegging eller andre undersøkelser. I datamaterialet argumenteres det for at den sosiale biten burde få større plass i skolen, og at elever med ASD burde få muligheten til å utvikle seg selv utfra den de er. Informant 4 hevder det er viktig med god tilrettelegging rundt elevens sosiale utvikling, noe hun uttrykker på følgende måte:

«Det handler om det at de skal komme seg gjennom skolen på en god og verdig måte. Og da er de avhengig av all den tilretteleggingen og hjelp til å se seg selv og få utvikle seg som de er. Selvfølelsen, selvverd og selvbilde, sant.» (informant 4)

Som sagt i sitatet over så kan opplevelsen av å ha et verdig liv forsterkes ved at spesialpedagogen gir rom for at eleven med ASD kan forstå og akseptere seg selv. Det er nettopp elevens egen forståelse og erfaring som kan påvirke hvorvidt eleven opplever grad av livskvalitet. I sitatet under hevder Informant 1 og Informant 3 at det er viktig å ta høyde for elevenes egne opplevelse av livssituasjonen.

«Det der med å føle at du har et verdig liv da er jo veldig viktig. Absolutt. At de lærer seg at noe må jeg gjøre, men så er det noe positivt som kommer etterpå. Kanskje mer eller mindre selvstendig det de klarer å gjøre.» (Informant 1)

«Jeg tenker kanskje mest på det med livskvalitet. At de selv opplever at de har et godt liv. Noen må kanskje ha hjelp til ting, men hvis de aksepterer det, så er det greit også.» (informant 3)

Sitatene viser at livskvalitet er en viktig del av elevens sosiale utvikling, og en viktig del av et støttende læringsmiljø. Livskvaliteten er knyttet opp mot elevens egen opplevelse, og dermed noe som spesialpedagogen burde få innblikk i. Videre er det i følge mine funn spesialpedagogens evne til å legge til rette for aktiviteter som elever er motivert for en viktig faktor for elevens opplevelse av å ha et verdig liv. Med andre ord så ligger ansvaret hos spesialpedagogen. Datamaterialet anbefaler å ta utgangspunkt i elevens interesser når spesialpedagogen former læringsmiljøet. Informant 2 hevder mengde med ros kan øke elevens mestringsopplevelse. Dette ble uttrykt på følgende måte:

«Det skal føles mestring hele tiden, og det skal være positivt. Det skal være masse ros, og da må det jo være noe reelt jeg kan rose for, så da må jeg sørge for at de får det til.» (Informant 2)

Dette sitatet vektlegger spesialpedagogens ansvar i målutviklingen, og i hvilken grad spesialpedagogen knytter undervisningen opp mot positive opplevelser. Dette kan spesialpedagogen gjøre ved å utarbeide realistiske mål, som igjen kan føre til en økt mestringsopplevelse hos eleven.

Hvordan kan vi forstå funn på dette området?

Hvordan sørge for at eleven med ASD selv opplever at han eller hun har et verdig liv? I følge mine funn ligger ansvaret hos de som jobber nærmest eleven. Dette kan vi tolke som at hovedansvaret burde bli gitt til skolen. Det er viktig å sørge for at elevene får positive opplevelser, samt en verdig skolegang. Det samme kan vi se i Tangen (2012, s. 151) som hevder at dette er en av skolens viktigste oppgaver. Skolen burde ta høyde for elevens egne opplevelse for å få et bilde av elevens livskvalitet. Dermed er det viktig å lytte til elevens stemme, samt ta høyde for elevens livssituasjon (Tangen, 2012, s. 151). Mine funn viser at spesialpedagogen kan bygge livskvalitet hos eleven ved å forme et læringsmiljø som gir rom for opplevelse av mestring og motivasjon, samt et læringsmiljø som tilpasser seg de ulike behovene som mennesker med ASD ofte har. Næss og Eriksen (2011, s. 128) hevder at omgivelsene burde organiseres på en slik måte at funksjonshemmede minsker sin begrensning i hverdagen.

Datamaterialet viser at høyt fungerende mennesker med ASD i perioder kan oppleves som deprimerte. Dette er i samsvar med American Psychiatric Association (2013, s. 55) som hevder depresjon er vanlig blant unge og voksne med ASD. Det viser seg at depresjon kan

arte seg på grunn av deres selvbevissthet over egne vansker og at de opplever seg selv som annerledes enn andre, samt erfaringer med stadige sosiale nederlag (Engh, 2010, s. 50).

I følge datamaterialet er det viktig at skolen tillater seg å bruke mer tid og ressurser på å jobbe med selvbevissthet hos elever med ASD. Her er det viktig at spesialpedagogen sørger at eleven får en opplevelse av å forstå og godta seg selv. Man kan tenke seg at dette kan ha en positiv effekt på andre deler av læringsmiljøet. Det kan for eksempel vise seg i sosial samhandling, motivasjon og opplevelse av mestring. Som nevnt i teoridelen så er god selvfølelse en viktig faktor for opplevelsen av å ha et verdig liv. Videre kan mestringsopplevelse, gode sosiale forhold, samt aktivitet og meningsfulle mål ha betydning for livskvalitet blant mennesker med en funksjonshemming (Næss & Eriksen, 2011, s. 130-135).

4.1.3 Tilpasse fellesskapet

I studiens funn kommer det frem at foreldrene ofte har et sterkt ønske om at elevene skal ha mulighet til delta i et fellesskap, og hensikten er at eleven skal få en sosial utvikling. Spesialpedagogen får et viktig ansvar ved å tilpasse fellesskapet etter elevens behov. Fellesskapets evne til å tilpasse seg eleven kan ses i sammenheng med elevens forutsetninger, samt motivasjon for å ta del i fellesskapet. I mine funn blir et fellesskap ofte assosiert med å være del av en klasse. Det å være del av en klasse kan være en situasjon preget av mye støy, lite struktur og uvante normer som eleven må lære å forholde seg til. Ofte må spesialpedagogen i samarbeid med kontaktlæreren sørge for å gi det eleven trenger for å oppleve mestring ved å delta, eller være tilstede, i klasserommet sammen med resten av klassen. Struktur og kommunikasjon er to nøkkelbegreper. God struktur og forutsigbarhet i miljøet er viktig for å gi eleven trygge rammer å forholde seg til, samt gi eleven oversikt over det som skal skje. Videre er det viktig å gi eleven mulighet til en form for kommunikasjon slik at eleven kan gi uttrykk for behov og ønsker, samt forstå hva spesialpedagogen vil at de skal gjøre. I sitatet under forteller Informant 2 om en elev med ASD som hadde skoledagen sammen med resten av klassen. Denne eleven hadde mange ressurser, og mestret å sitte med klassen i undervisningen.

«Når vi var sammen med han, så satt vi å hadde kontakt. Bare et lite tegn. Hvis han gløtta på meg, så kunne jeg gi et tegn i forhold til hvordan han skulle oppføre seg. Videre så er det viktig med en struktur i situasjonen, for at de skal få noe læring.» (Informant 2)

Dette sitatet viser at en ekstra støtte ved bruk av nonverbal kommunikasjon var nok til at eleven fikk mulighet til å mestre klasseromssituasjonen. I tillegg til struktur og

kommunikasjon så er det viktig at spesialpedagog og kontaktlærer har et fokus på klassemiljøet og medelevene. De må sørge for et miljø som er preget av gode holdninger og forståelse for at elever er forskjellige. Informant 4 hevder idealet er et mangfold preget av åpenhet og forståelse, og dette uttrykker hun slik:

«Dette avhenger av omgivelsene rundt, og at det skal romme mange, og være åpen for at folk er forskjellige.» (Informant 4)

Sitatet over viser at ansvaret ligger i omgivelsene, og det er viktig å sørge for et mangfold som rommer mange. I følge mine funn kan det være hensiktsmessig å informere medelevene om karakteristiske trekk ved ASD og den enkeltes vansker på en generell basis. Dette førte ofte til positive holdninger, og medelevene kan få en bedre forståelse for hvordan de kan tilpasse seg. Det er viktig å nevne at informasjon alltid må gis i samarbeid med den eleven det gjelder, samt elevens foreldre. Videre kan eleven med ASD og foreldrene velge selv om de vil være til stede eller ikke. Informant 1 og Informant 3 hadde positive erfaringer rundt dette. De hevder foreldrene og eleven ofte er positive og ser nytten av at medelevene blir informert.

«De trinnene der det er elever med autisme inne, så er det viktig å ha en meget god dialog. Uten at du utleverer eleven, men generell info der eleven kanskje ikke er til stede.» (Informant 1)

«Har så god erfaring med det... både hos barn og voksne. De snur holdningene sine til det barnet når de har fått informasjon om hva vanskene er. Og de får gjerne noen tips om de har lyst til å hjelpe til. De blir ofte hjelpsomme og forståelsesfulle. De andre barna har jo gjerne merket at det er noe med dette barnet. Lenge før de får informasjonen, men de vet jo ikke hva det er.» (Informant 3)

I sitatene over kan vi se at negative holdninger ofte oppstår på grunn av manglende informasjon. Sosiale vansker blir lett synlige for omgivelsene, men i følge mine funn er det ofte liten bevissthet og kunnskap rundt slike vansker.

Hvordan kan vi forstå funn på dette området?

Å være del av et fellesskap er et viktig prinsipp i den norske skolen, og et sentralt mål i dagens lærerplan. I følge mine funn er det et ønske om at elever med ASD, hvis de har forutsetning for det, blir inkludert inn i et fellesskap. Her er det viktig at spesialpedagogen jobber med å tilpasse fellesskapet, samt sørge positive holdninger og forståelse blant medelevene. Dette er i samsvar med Nyheim et al. (2013, s. 23-25). Hvordan kan spesialpedagogen styrke inkluderingens ideal? Som nevnt i teoridelen promoterer inkludering i følge Conn (2014, s. 111) at endring burde skje i miljøet rundt, fremfor hos individet. Skolens ideal er å skape et fellesskap som rommer mangfoldet blant elevene, og at alle elever har rett til lik mulighet for læring. Det er en viktig forutsetning for inkludering at omgivelsene har forståelse for og en positiv holdning til at elever er ulike. Spesialpedagogen må dermed være bevisst på medelevenes holdninger, og skape en forståelse for elever med ASD sine

behov (Conn, 2014, s. 112). I følge mine funn kan det å gi informasjon til medelevene, og medelevens foreldre, ha en positiv effekt på medelevens holdninger til mangfoldet i klassen. Her er det viktig at informasjonen som blir gitt formes i samarbeid med eleven med ASD og foreldrene.

Blir elever med en funksjonshemming inkludert inn i et delaktig læringsmiljø i dagens skole? I Tøssebro og Wendelborg sin studie stiller de seg kritiske til dette. De fant en markant økning i andelen som blir tatt ut av klassen for å få segregerte spesialtilbud etter at kunnskapsløftet ble innført (Wendelborg, 2014, s. 38). Videre kan man tenke seg at grad av inkludering kan variere ut fra elevens forutsetninger. Det vil være viktig å være bevisst hva som er det beste for eleven, og i hvilket miljø elever med ASD opplever læring av høy kvalitet. I Tøssebro og Wendelborg sin studie er det sprikende resultater på dette området. De tror det er på grunn av stor variasjon blant de ulike skolene, og tilbudene kan ikke regnes som konstante. Foreldrenes valg av skole baserer seg ofte på tilbudets forutsigbarhet og skolens imøtekommenhet. I tillegg er barnets grad og type funksjonsnedsettelse, samt personlighet og sosiabilitet en viktig faktor (Wendelborg, 2014, s. 50). Med dette kan man tolke at organiseringen av undervisningen krever en kompleks og grundig vurdering.

I følge datamaterialet kan grad av struktur påvirke sannsynligheten for at eleven med ASD vil mestre det å ha undervisning sammen med resten av klassen. Som nevnt i teoridelen må spesialpedagogen være ekstra bevisst i de klasser der det er elever med ASD. De må ta hensyn til hvilke behov og utfordringer eleven har. Spesialpedagogen må sørge for en klar struktur i skoledagen slik at eleven med ASD har oversikt over det som skal skje. Som nevnt i Engh (2010, s. 70) har høyt fungerende elever med ASD ofte vansker med å organisere og strukturere det som skal gjøres i løpet av en skoledag selv. Dette krever at spesialpedagogen bidrar til å gi eleven faste rutiner, og bygger opp en tydelig og klar struktur som er lett for eleven å forholde seg til.

4.1.4 Foreldresamarbeid

Mine funn viser at det er viktig med et godt samarbeid, samt en god og åpen dialog mellom spesialpedagogen og foreldrene. Foreldrene er ofte med i planleggingen, målutvikling og utviklingen av IOP. I følge datamaterialet så er det viktig at foreldrene får mulighet til å komme med innspill, og at disse blir møtt av spesialpedagogen. Det betyr ikke at et samarbeid mellom spesialpedagogen og foreldrene alltid vil komme frem til en enighet. I noen tilfeller kan foreldrenes mål oppleves som urealistiske eller tidkrevende. Dette kan oppleves som

utfordrende for spesialpedagogen, spesielt med tanke på foreldrenes bekymringer og ønsker for sine barn. I følge datamaterialet så er det viktig at spesialpedagogen behandler foreldrene med respekt. Det er de som kjenner elevene best, og vil dermed være en viktig ressurs for spesialpedagogen. Et godt samarbeid kan øke mulighetene for å tilpasse læringsmiljøet etter elevens behov, samt utarbeide realistiske og gode mål. I samarbeid med foreldrene burde spesialpedagogen sørge for at målene som settes opp for eleven er nyttig i ulike kontekster, samt over lengere tid. Videre kan det være hensiktsmessig å engasjere foreldrene i innlæringen av nye ferdigheter eller rutiner. I følge mine funn er det viktig at eleven får øvelse i de ulike kontekstene, og erfarer at en handling også kan være nyttig utenfor skolen. Derfor burde spesialpedagogen og foreldrene i samarbeid tilpasse målene for både skole og hjem. I sitatene under hevder Informant 1 og Informant 2 at foreldrene er en viktig faktor som det må tas hensyn til.

«Ja, de får være med å påvirke. Noen ganger kan det hende at foreldrene er mer påvirkende enn vi og. Men vi må jo bare ta ønskene deres alvorlig, også får vi heller ta det derfra. Så det er viktig ja. Foreldrene er medvirkende i undervisningen her. Vi sitter sammen og lager mål og IOP.» (Informant 1)

«Det skal ikke være noe mål å bare lære det på skolen, det skal jo være brukbart ut i livet. Så da må du kanskje ha med deg en fra avlastning og foreldrene. Og sammen med de finne ut hvordan det skal se ut til slutt. Og så må man jo finne den hjelpen som eleven har behov for: håndledning, peking, gester, bilder eller video.» (Informant 2)

Sitatene viser at et samarbeid med foreldrene kan bidra til å øke mulighetene for å utarbeide gode mål, samt maksimere tilpasningen av læringsmiljøet. Studiens funn viser at et foreldresamarbeid ofte begrenser seg til møter. Det kunne vært hensiktsmessig å utvide samarbeidet, for eksempel med foreldreveiledning. I sitatet under hevder Informant 3 at foreldrene har rett til veiledning om de ønsker det. Men ofte er det uklart hvem som har ansvaret for å veilede, om det er skolen, barnehagen, PPT eller BUP. Denne uklarheten kan bidra til at foreldreveiledningen blir nedprioritert av spesialpedagogen.

«I paragraf 5.7 så står det noe om spesialundervisning for førskolebarn. Da skal det gis tilbud om foreldreveiledning, men det står ikke spesifisert hvem som skal gjøre det (...) Jeg tror spesialpedagogen vegrer seg litt. For det er litt utrygt.» (Informant 3)

Videre viser sitatet over at nedprioriteringen kan skyldes at spesialpedagogen opplever foreldreveiledning som utfordrende. Dette kan komme av en bekymring for at foreldrene tolker foreldreveiledningen som kritikk, som igjen kan føre til å svekke samarbeidet. I følge Informant 3 så er veiledning noe som foreldrene ofte ønsker. Siden foreldresamarbeidet ofte blir gjort i form av møter, så er det viktig at spesialpedagogen sørger for at møtene bærer preg av god dialog og gir rom for at foreldrene kan utrykke sine ønsker. Det er viktig med et godt samarbeid, der foreldrene føler seg respektert og hørt. I sitatet under hevder Informant 4 at det

er viktig at spesialpedagogen lytter til foreldrene hvis det ikke er samsvar mellom omgivelsene og foreldrenes forventninger.

«I forhold til omgivelsene og i forhold til foreldrene sitt håp for gutten, så er det ikke vanskelig å se at det her er ikke bra. Så her jobbet vi mye, og satte opp mange møter.» (Informant 4)

Sitatet viser at møtene mellom skole og hjem er en viktig faktor for å maksimere elevens utvikling. Det er viktig at spesialpedagogen sørger for at foreldrene føler seg tilfreds og respektert i samarbeidet.

Hvordan kan vi forstå funn på dette området?

I følge mine funn så er et godt samarbeid mellom foreldre og spesialpedagog viktig i utviklingen av et læringsmiljø som er tilpasset elevens behov. Foreldrene har hovedansvar for barnets oppdragelse, og har flere rettigheter knyttet til samarbeidet med skolen (Lassen & Breilid, 2012, s. 44). Som nevnt av Ozonoff et al. (2015, s. 174) vil de fleste elever med ASD ha behov for en eller annen form for spesialundervisning. I opplæringsloven §5.4 kommer det tydelig fram at elevens og foreldrenes stemme skal vektlegges her, og utformingen av spesialundervisning skal, så langt det er mulig, skje i samarbeid (Opplæringslova, 1998).

Mine funn viser at det er viktig at skolen setter av tid til å gi informasjon til foreldrene, samt respekterer ønskene de har for undervisningen. Via et samarbeid mellom skole og hjem er målet å forme et læringsmiljø som fremmer en positiv utvikling for barnet. Ideelt sett kan foreldrene og spesialpedagogens kompetanse virke utfyllende, dersom samarbeidet er preget av en god kvalitet (Lassen & Breilid, 2012, s. 37). Mine funn viser at et samarbeid ikke alltid vil resultere i enighet. I følge Lassen og Breilid (2012, s. 38) kan det være urealistisk å forvente at begge parter skal være enige til en hver tid.

Datamaterialet viser at et godt samarbeid øker muligheten for å tilpasse læringsmiljøet for eleven, og spesialpedagogen burde se på foreldrene som en ressurs. Dette er i samsvar med Ozonoff et al. (2015, s. 175). På den ene siden så er det foreldrene som kjenner barnet best. Foreldrene har god innsikt i barnets interesser, motivasjon, forutsetninger, samt rutiner de bruker i hjemmet. På den andre siden er spesialpedagogen ekspert på de pedagogiske prinsippene, skolepolitikk og utformingen av et læringsmiljø. Et godt samarbeid med en åpen dialog kan resultere i et bedre læringsmiljø som er tilpasset elevens forutsetninger og behov. Som nevnt i sitatet over, hevder Informant 4 at foreldresamarbeidet ofte begrenser seg til møter. Det er derfor viktig med et fokus på samspill, samarbeid og respekt i møtene, for å skape en likeverdighet mellom partene. I følge Lassen og Breilid (2012, s. 60) er det viktig at spesialpedagogen setter av god tid til samtaler med foreldrene, spesielt i tilfeller det er

nødvendig å drøfte vanskelige tema. I møtene burde det være et mål at begge parter får opplevelse av likeverdighet. Her vil gjensidig samspill, samarbeid og respekt være avgjørende (Lassen & Breilid, 2012, s. 38).

4.1.5 Undervisning, struktur og målutvikling

Studiens funn viser at spesialpedagogen må tilrettelegge undervisningen på en slik måte at eleven opplever mestring og motivasjon. I datamaterialet kommer det frem at struktur og forutsigbarhet er avgjørende for at elever med ASD skal ha mulighet til å oppleve mestring i læringsmiljøet. Her kan dagsplan være et viktig hjelpemiddel. Dagsplanen er ofte tydeligere enn en vanlig timeplan, og den kan hjelpe eleven til å holde oversikten. Eleven vil få kontroll over hva som forventes i aktiviteten som skal gjøres nå og aktiviteten som skal gjøres etterpå, samt hvordan eleven skal oppføre seg i overgangssituasjonen mellom to aktiviteter. Videre kan en dagsplan bidra til å styrke elevens medbestemmelse. For eksempel ved å ta i bruk valg, der eleven kan velge mellom ulike aktiviteter og sette de opp på dagsplan. Eller lage en rutine der eleven og spesialpedagogen setter opp dagens aktiviteter sammen på dagsplanen hver morgen. Mine funn viser at det er viktig at eleven gjør det samme hver gang i opplæringen, slik at det blir en fast ramme for skoledagen. I sitatet under hevder Informant 1 at strukturen er avgjørende for at eleven skal få positive erfaringer i undervisningen, samt øker muligheten for å oppleve mestring i ulike situasjoner.

«Struktur gir eleven en slags oversikt over hva de skal jobbe med. Det kan være en dagsplan i stede for en timeplan. Da vet de at når de er ferdig med den ene oppgaven, så går de over til den neste. Struktur, for meg betyr det at du gjør det samme hver gang.» (Informant 1)

Sitatet over viser at strukturen kan bidra til å gi eleven den tryggheten og oversikten som er nødvendig. Mine funn viser at uforutsette hendelser kan oppstå på tross av en klar struktur, og det kan være hensiktsmessig å innføre en strategi til hvordan eleven kan forholde seg til et rutinebrudd. Informant 3 hevder at et rutinebrudd kan være utfordrende, spesielt hvis det går utover en populær aktivitet. Ved et rutinebrudd hadde Informant 3 god erfaring med å innføre et tegn som symboliserte «nå blir det en endring i planen». Her er det viktig at dette gjøres sammen med eleven, og gjerne finne en ny positiv aktivitet som erstatning. Informant 3 uttrykker dette på følgende måte:

«Hvis det ikke blir svømming på onsdag, og så lar man bare være å henge opp svømmebildet uten å si noe, da blir det ofte mye frustrasjon. Jeg har vært med å innføre et rødt kryss sammen med svømmebildet. Som man henger ved siden eller oppå, og at eleven får være med å ha det på om morgenen» (Informant 3)

Sitatet viser at å inkludere eleven inn i slike prosesser kan virke forebyggende mot frustrasjon, og det kan være på grunn av at eleven får mulighet til å beholde oversikten.

I følge datamaterialet er det viktig at eleven forstår at de aktiviteten som blir satt opp på dagsplanen skal gjennomføres, men at de kan forvente en positiv og motiverende pause eller forsterker etter å ha gjennomført det kravet som er satt. I undervisningen er det viktig at spesialpedagogen sørger for en positiv avslutningen. Dersom eleven er motvillig til å gjennomføre, kan spesialpedagogen vurdere å senke kravene. Noen ganger vil et minste tegn til samarbeid være nok, slik at situasjonen kan avsluttes med ros. Mine funn ser nytten i at spesialpedagogen tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og interesser i undervisningen, samt sørge for å legge til rette slik at eleven kan oppleve mestring. Informant 2 hevder det er viktig å sørge for at eleven opplever mestring.

«Jeg går heller lavere ned, eller bygger opp nytt og mikser med gammelt som jeg vet at eleven kan. Dette gjør jeg for å få inn masse ros i mellom det som kanskje er vanskelig.» (Informant 2)

Som nevnt i sitatet over har Informant 2 positive erfaringer med å bygge på det eleven allerede kan i utviklingen av nye mål. Dette kan føre til at overgangen til å lære de nye ferdighetene blir lettere for eleven å håndtere. I datamaterialet kalles en slik måte å jobbe på for stegvis læring, der eleven går gradvis frem for å nå et mål. Mine funn viser at spesialpedagogen må være bevisst hvor mange ledd av en handling som må mestres for å lære seg en hel handling eller rutine. Mine funn viser at det i noen situasjoner kan være hensiktsmessig å bruke en baklengs kjeding, der eleven lærer seg det siste leddet først og deretter bygger på med flere ledd fremover i handlingskjeden. Dette kan virke ekstra motiverende for eleven siden det er eleven som gjennomfører det siste steget, og vil dermed være ferdig med arbeidsøkten etterpå. Ved å ta utgangspunkt i det eleven allerede mestrer i innlæringen av en ny ferdighet eller rutine kan sammenlignes med et rutinebrudd. Det kan dermed være hensiktsmessig å tilrettelegge på samme måte som ved et rutinebrudd i dagsplanen. Der spesialpedagogen sørger for en ekstra struktur og trygghet, og dermed forsikre seg om at eleven har oversikt over det som skal skje.

I målutvikling og planlegging av undervisningen er det viktig å ta seg god tid. Her er det spesielt viktig med en grundig kartlegging, samt sørge for å skape en god relasjon med eleven. I følge datamaterialet burde spesialpedagogen være nøye i arbeidet med målutviklingen. Det kan føre til at spesialpedagogen unngår å miste dyrebar tid på mislykkede tiltak. Informant 4 hevder at det tidligere har vært en ”quick-fix-tankegang” i skolen. Der skolen har vært opptatt av hvordan de kan løse problemet, fremfor å gi seg tid til å drøfte hvorfor problemet har oppstått. I de senere årene har det vært et større fokus på å jobbe med

endring i systemet og dette kan, i følge informant 4, bidra til å endre holdningene rundt å sette inn ”quick-fix-løsninger”.

«Det handler om å jobbe med å få en forståelse, og se hvor viktig jobb læreren eller de andre voksne i skolen har da.» (Informant 4)

Sitatet over viser at det er skolen som må sørge for at omgivelsene er tilpasset elevens behov og forutsetninger. Det er viktig å være bevisst hva som ligger bak et problem, og dette kan føre til at spesialpedagogen må være i stand til å vurdere egen praksis.

Hvordan kan vi forstå funn på dette området?

Empirien viser at spesialpedagogen må tilrettelegge undervisningen ut fra elevens forutsetninger og behov. Her burde spesialpedagogen sørge for at eleven opplever mestring, samt at undervisningen avsluttes med noe positivt. I datamaterialet vektlegges det at elever med ASD får den strukturen og forutsigbarheten de har behov for. Dette kan ses i sammenheng med Engh (2010, s. 70) som hevder at elever med ASD ofte har problemer med å organisere skolearbeidet. Ved å sørge for god struktur, samt kjente rutiner og prosedyrer, vil dette bidra til å gi eleven oversikt over det som forventes av dem. Videre kan behovet for struktur og forutsigbarhet ses i sammenheng med diagnosekriteriene for ASD. American Psychiatric Association (2013, s. 54) hevder mennesker med ASD ofte er avhengig av å forholde seg til like rutiner og faste rammer. I hvor stor grad disse trekkene blir synlig avhenger av elevens individuelle forutsetninger, samt miljøets evne til å tilpasse seg eleven. Ut fra dette kan vi se at ansvaret for en god undervisning ligger hos spesialpedagogen, samt andre som jobber med eleven. Dermed er det her endringen må skje hvis noe ikke fungerer. Det samme kan vi se i Conn (2014, s. 112) som hevder en inkluderende skole krever en lærer som kritisk reflekterer over egen praksis og skolens mål. Videre kan et fokus på endringer i systemet bidra til å motvirke uheldige ”quick-fix-løsninger” som nevnt i presentasjon av mine funn.

I følge datamaterialet må spesialpedagogen sørge for at eleven gjennomfører de krav som settes opp. Hvis eleven er motvillig, eller viser liten grad av motivasjon for det som skal gjøres kan spesialpedagogen vurdere å senke kravene. Det er viktig at eleven gjennomfører slik at spesialpedagogen kan avslutte hver arbeidsøkt med ros. Mine funn hevder at sannsynligheten for å gjennomføre et krav vil øke hvis eleven ser nytten i å gjøre det. Her vil spesialpedagogens evne til å finne en god motivator for eleven være avgjørende, samt en viktig forutsetning for en vellykket undervisning. Dette forutsetter at spesialpedagogen kjenner eleven godt, og finner motivasjonsfaktorer som sørger for en fremgang i læringen.

Dette kan ses i sammenheng med en atferdsanalytisk tilnærming der det i opplæringen blir lagt vekt på sammenhengen mellom atferd og forsterkere (Løvaas, 2003, s. 32).

Målene definerer det elevene skal jobbe med, og hva det er ønskelig å oppnå med undervisningen. Datamaterialet argumenterer for at spesialpedagogen er nøye i denne prosessen. Spesialpedagogen burde være sikker på at målene som settes er realistisk for eleven, samt nyttig for fremtiden og i ulike miljø. Dette er i samsvar med Dodd (2005, s. 130), som hevder opplæringen, spesielt i innlæringen av noe nytt, burde foregå i ulike miljø. Det kan være hensiktsmessig å starte undervisningen i et lukket miljø, for eksempel et klasserom, men etterhvert som eleven mestrer det som skal læres burde man bevege seg ut mot det naturlige miljøet. Noe lignende gjennomføres i en atferdsanalytisk tilnærming der man først jobber en til en, men etterhvert integrerer eleven inn i en gruppe (Løvaas, 2003, s. 41). Dette kan vi tolke som at spesialpedagogen burde forsøke å generalisere opplæringen, slik at eleven kan ta i bruk ferdighetene i situasjoner utenfor skolen. Videre hevder Dodd (2005, s. 130) at det er viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig etter kartlegging, og at det kan virke forebyggende mot ulike utfordringer. Dette er i samsvar med mine funn, men spesialpedagogen må sørge for at fokuset på tiltaket ikke blir så sterkt at det går ut over kvaliteten av planleggingen og målutviklingen.

4.2 Sosial samhandling og deltakelse

4.2.1 Negativ atferd som hinder for sosial samhandling og deltakelse

Mine funn viser at negativ atferd kan være et hinder for å skape et godt læringsmiljø som støtter opp sosial samhandling og deltakelse. Hvis negativ atferd har blitt et problem hos eleven, så er det viktig at spesialpedagogen tar seg god tid til å kartlegge det som skjer før, under og etter den negative atferden oppstår. Mine funn viser at det noen ganger kan være uforventede faktorer som ligger til grunn for atferden. Her vil det være nødvendig med et blikk på systemet rundt eleven, og hva som kan endres i omgivelsene. Dette krever at spesialpedagogen er i stand til å reflektere over egen praksis. Informant 4 hevder dette er avgjørende for å være i stand til å vurdere hvorfor negativ atferd oppstår, og uttrykker dette slik:

«Det her å forstå at det ikke var den blyanten som ramlet ned som var avgjørende. Det var alt det andre som ikke var der. Som eleven egentlig trenger, men ikke får. Da skal det så lite til før det... ja...»
(Informant 4)

Sitatet over viser at spesialpedagogen burde forsøke å finne ut hva som ligger bak den negative atferden. I følge mine funn kan negativ atferd forekomme hyppigere i situasjoner der

strukturen er uklar. Videre kan manglende evne til kommunikasjon føre til misforståelser. Informant 4 hevder det er lett å undervurdere elevens behov for struktur og forutsigbarhet, spesielt hos de som er høyt fungerende. Videre er det ofte liten forståelse for sosiale vansker blant elever som regnes som faglig sterke. Mine funn viser at elever med ASD ofte bruker store mengder med energi på å lese konteksten og bearbeide alle inntrykk i miljø der det er manglende struktur og forutsigbarhet. Dette kan føre til at eleven blir overveldet, som igjen går ut over konsentrasjonen. Informant 4 hevder eleven kan bli forstrekt under slike forhold, som igjen kan føre til frustrasjon. Dette er Informant 1 enig i, og hevder at mangel på struktur kan føre til at elever med ASD mister oversikten.

«Det er jo det som skaper den utryggheten for eleven. Eleven har ikke peiling på hva som skal foregå. Klarer du ikke å tilrettelegge en situasjon for eleven, så er det utagering altså.» (Informant 1)

Dette kan tolkes som at spesialpedagogen må være bevisst hvor mye struktur elever med ASD har behov for, og dermed sørge for at eleven beholder oversikten. Datamaterialet viser at det er viktig å skape en god relasjon til eleven. Ved å kjenne eleven godt øker spesialpedagogens mulighet til å lese eleven i ulike situasjoner. Det er viktig at spesialpedagogen er i stand til å se når eleven har behov for en pause eller trenger å trekke seg ut av en situasjon. Med andre ord så burde spesialpedagogen være litt i forkant i situasjonen. Datamaterialet viser at dette noen ganger kan være et urealistisk mål. Det er vanskelig, nesten umulig, å stadig være forberedt og unngå negativ atferd. Informant 2 hevder et utgangspunkt med mye negativ atferd er utfordrende.

«Det kan komme som lyn fra åpen himmel. Da er det vanskelig å forutse hva som har skjedd før, og se hva som utløste det. Da er det kjempevanskelig å vite hvordan man skal komme forbi det (...) Det er enkelte som har en utagerende atferd som er så innarbeidet da. Det er nesten, ja, det har blitt en del av væremåten.» (Informant 2)

Sitatet over viser at det er vanskelig og alltid vite hva som er årsaken til at negativ atferd oppstår. I følge datamaterialet vil en god relasjon også være viktig når spesialpedagogen forholder seg til elever som viser selvstimulerende og repeterende atferd. Informant 3 hevder at slik atferd ofte fungerer som en "pause" for eleven. Spesialpedagogen må dermed gjøre en vurdering om dette er et hinder for elevens læring. Mine funn viser at det kan være et hinder hvis det blir problematisk å få kontakt med eleven. Her er det spesialpedagogens oppgave å gjøre seg selv interessant, samt å sørge for at eleven flytter oppmerksomheten fra selvstimuleringen til noe annet. Spesialpedagogen må vurdere hvor grensen skal gå for mengde selvstimulerende atferd. Videre må spesialpedagogen vurdere om det i noen situasjoner kan virke stigmatiserende for eleven. I følge datamaterialet er foreldrene ofte bekymret for dette. Det kan derfor i være nødvendig i noen tilfeller å sørge for en struktur

som virker begrensende for slik type atferd. Her vil det være nyttig å ha avtaler med eleven, for eksempel at atferden kun kan gjøres på et bestemt område eller tidsrom.

I følge mine funn mener informantene at det er viktig å overse negativ atferd hos elever der den ofte forekommer. De hevder spesialpedagogen heller burde finne noe positivt i situasjonen, og sørge for at eleven får oppmerksomhet for dette fremfor den negative atferden. Informant 3 hevder å bygge opp elevens evne til kommunikasjon kan være et nyttig redskap.

«Da handler det om å bygge opp evne til kommunikasjon tenker jeg. For å forebygge problematferd. Jeg tenker at det er det det ofte handler om. Manglende mulighet til å kommunisere, som gjør det problematisk for dem. De klarer ikke å få sagt ifra om hva de vil, eller hva det er som plager dem, så da blir det utagering i stede.» (Informant 3)

Sitatet viser at spesialpedagogen burde legge til rette slik at det ikke blir nødvendig for eleven å vise den negative atferden.

Hvordan kan vi forstå funn på dette området?

Hva er negativ atferd? Som nevnt i teoridelen så kategoriserer Tetzchner (2003, s. 11) termen utfordrende atferd i fire hovedaspekter: formen for atferd, antatt funksjon eller underliggende motiv, de direkte konsekvensene av atferden og den måten menneskene i omgivelsene reagerer på atferden. I følge mine funn kan hovedaspektene for negativ atferd variere i stor grad fra elev til elev, samt oppleves ulikt for menneskene som forholder seg til eleven. I avsnittet over presenterte jeg frustrasjon og selvstimulerende atferd som to ulike former for atferd. Begge typer atferd kan forekomme hos elever med ASD, men måten atferden utarter seg kan være forskjellige. Datamaterialet viser at en atferd regnes som negativ hvis den går ut over elevens evne til å samhandle og delta i læringsmiljøet. Med andre ord så kan en atferd regnes som negativ i en situasjon, men ikke i en annen. Man kan tenke seg at dette kommer an på de normene som gjelder i ulike situasjoner.

Datamaterialet viser at antatt funksjon eller underliggende motiv er viktig å fokusere på når spesialpedagogen skal finne ut hvorfor en bestemt atferd oppstår. Her kan det være hensiktsmessig å gjennomføre en grundig kartlegging av situasjonen, både før, under og etter atferden oppstår. I følge mine funn kan mangel på struktur, forutsigbarhet og kommunikasjon være påvirkende faktorer for forekomst av negativ atferd. Dette er i samsvar med Dodd (2005, s. 42) som hevder at en ukjent kontekst kan føre til utagerende reaksjoner hos barn med ASD.

I de to siste hovedaspektene «direkte konsekvenser av atferd» og «måten menneskene i omgivelsene reagerer på atferden» kan det være viktig å ta høyde for når spesialpedagogen skal jobbe for å minske forekomsten av negativ atferd. I følge mine funn vil en minsket

forekomst føre til mer tid til undervisning ved at spesialpedagogen unngår stadige avbrytelser, og dermed får en bedre flyt i arbeidsøktene. I følge datamaterialet burde fokuset være i omgivelsene rundt når spesialpedagogen planlegger tiltak som kan virke forebyggende mot negativ atferd. Dette kan for eksempel være grad av struktur i omgivelsene, eller elevens mulighet til å kommunisere med de rundt seg. I følge mine funn er det lett å undervurdere elevens behov i omgivelsene. Dette kan ses i samsvar med Dodd (2005, s. 65) som hevder det er lett å overvurdere det barn med ASD forstår siden de har en tendens til å memorere daglige rutiner, og utfra dette lærer seg hvordan de skal lese en situasjon. Videre er det viktig å legge til rette slik at eleven kan komme ut av en situasjon uten at det blir nødvendig å vise utagerende atferd først. I følge Koegel (1996, s. 18) kan kommunikasjonen være en støtte som virker forebyggende mot atferdsproblemer og andre sosiale utfordringer.

Datamaterialet viser at spesialpedagogen må sørge for at negativ atferd blir ignorert, og at eleven ikke får noen respons. Dette kan resultere i at eleven erfarer at negativ atferd ikke vil ha noen påvirkning på situasjonen. For eksempel ved at eleven ikke kommer ut av en situasjon eller får oppmerksomhet fra nærpersonen sin. Spesialpedagogen burde heller finne noe positivt i situasjonen som kan være grunnlag for ros. Dette kan ses i sammenheng med en atferdsanalytisk tilnærming. I opplæringen etter denne tilnærmingen tar spesialpedagogen utgangspunkt i at eleven får forsterkere når de viser atferd som er tilnærmet lik målatferden (Løvaas, 2003, s. 32). Atferdsanalytisk tilnærming argumenterer for at atferd lar seg påvirke av omgivelsene rundt eleven, og målet er at eleven skal lære seg nye ferdigheter og former for atferd. I følge mine funn så kan negativ atferd være så innarbeidet hos eleven at det blir en del av elevens væremåte og kommunikasjon. Videre kan det ofte være vanskelig å vite hva som ligger bak atferden. Et slikt utgangspunkt krever ofte store mengder med trening over en lang periode. I følge Løvaas (2003, s. 41) blir det i en atferdsanalytisk tilnærming ofte iverksatt opp til 40 timer med trening i uken, og ofte må opplæringen vare livet ut.

4.2.2 Kommunikasjon og sosial setting

I følge datamaterialet ligger det en forventning til at mennesker skal ha gode evner til å kommunisere, samt mestre det å ta del i sosiale settinger. Denne forventningen kan medføre at de sosiale vanskene kan bli tatt for gitt. Videre viser mine funn at skolen kan ha større fokus på elevens faglige forutsetninger fremfor de sosiale. Informant 3 hevder det er viktig å gi informasjon for å øke forståelsen for sosiale vansker.

«Når mennesker er smarte, glupe og flinke til ting, teoretiske ting eller praktiske ting, så tenker man at de også skal mestre sosiale ting. Tar det for gitt. Skjønner ikke de vanskene der, om de ikke får nok informasjon om det.» (Informant 3)

Sitatet viser at det ofte kan være lite forståelse i omgivelsene for sosiale vansker. Mine funn viser at det å forholde seg til et fellesskap ofte kan virke forvirrende og umotiverende for elever med ASD. De kan oppleve det hverdagslige språket som abstrakt, og det kan oppstå misforståelser som igjen fører til frustrasjon. Datamaterialet viser at kommunikasjon er en viktig del av utviklingen av et læringsmiljø. Målet er å legge til rette og bygge opp ferdigheter slik at eleven kan kommunisere på en god og effektiv måte, samt oppleve mestring i ulike sosiale settinger. Informant 2 hevder spesialpedagogen burde være bevisst hvordan eleven kan delta i sosial samhandling på en hensiktsmessig måte, samt redegjøre for de ulike delene av samhandlingen som kan være utfordrende for eleven i utgangspunktet. Ut fra dette kan spesialpedagogen utforme realistiske mål for eleven.

«Det er selvfølgelig grenser for alt, men ofte så er det jo litt uhensiktsmessig atferd i sosiale settinger. For du har ikke reglene ”innabords”. Du skjønner ikke at du ikke kan sparke ballen hele tiden, eller du skjønner ikke at du skal sentre. Og da tenker jeg, det er jo autismen. Og hva gjør man med det? Hva vil du med det? Hva vil du med den settingen?» (Informant 2)

Sitatet over viser at spesialpedagogen må være bevisst hva de ønsker å oppnå med undervisningen, og hvilke tiltak det er hensiktsmessig å bruke tid på i skolen. Mine funn viser det kan være hensiktsmessig å utforme tiltak rundt kommunikasjon og sosiale settinger på bakgrunn av elevens og foreldrenes ønsker, samt elevens forutsetninger. Dette er i samsvar med Informant 4 som hevder at foreldrene ønsker at eleven skal få mulighet til å utvikle seg sosialt.

«Det de satt igjen med som foreldre var at han hadde potensiale til å utvikle seg sosialt. Også viser han det motsatte. Og da får han ikke øvelse på det, og det bekymret dem.» (Informant 4)

Dette kan vi tolke som at spesialpedagogen burde være bevisst hva som ligger bak elevens manglende ferdigheter i sosial samhandling, samt undersøke hvilke forutsetninger eleven har for det. I følge mine funn burde tiltakene settes inn så tidlig som mulig. Elevene har ofte ulikt utgangspunkt, samt metode for å kommunisere med de rundt seg, men alle elever kommuniserer i en eller annen form. Mine funn viser at kommunikasjon blant annet skjer i form av tale, bilder, tegn, kroppsspråk, samt ulike former for atferd og reaksjoner. Om kommunikasjonen regnes som effektiv vil variere. Det samme gjelder elevens behov for tilrettelegging. Ved å legge til rette slik at eleven får mulighet til å kommunisere kan bidra til å øke elevens mulighet til å si fra om egne behov, samt gjøre eleven i stand til å forstå kommunikasjonen rundt seg. Dette mener Informant 1 er viktig.

«I stedet for at vi hele tiden skal gå rundt å tolke, 'nå tror jeg at du må på do', så kan de få si fra selv. For eksempel 'nå er jeg ferdig, nå vil jeg gjøre noe annet' i de situasjonene det lar seg gjøre så er det jo kjempefint å lære de det.» (Informant 1)

Sitatet viser at evne til å kommunisere kan dermed virke forebyggende med tanke på misforståelser, og bidra til en vellykket samhandling i læringsmiljøet.

Hvordan kan vi forstå funn på dette området?

Mine funn viser at elever med ASD ofte kan oppleve kommunikasjon og sosiale settinger som utfordrende. I følge Engh (2010, s. 12) kan kommunikasjonen i større grad virke utfordrende hvis eleven viser liten interesse for å samhandle med andre.

Datamaterialet viser at elevens evne til å kommunisere, samt å ta del i en sosial setting er en viktig del av utviklingen av et læringsmiljø. Mine funn viser at det er viktig å sette i gang tiltak rundt sosiale vansker så tidlig som mulig. I et tiltak er målet å gi eleven muligheten til å kommunisere selvstendig i en eller annen form. I følge Eaves og Ho (1996, s. 567) sine studier kan tidlig diagnostisering og igangsetting av tiltak resultere i til at færre elever med ASD forblir totalt nonverbale. Man kan tenke seg at språkferdighetene er en viktig faktor for elevens forutsetning for kommunikasjon. Vansker rundt språkferdigheter er ofte til stede blant barn med ASD, men i varierende grad og form. Noen har ikke språk i det hele tatt, andre har forsinket språkutvikling, mens noen kan ha opp mot normalt språk men vansker rundt forståelsen av språkets form og hensikt. I følge American Psychiatric Association (2013, s. 53) så kan denne variasjonen skyldes en ubalanse mellom den reseptive- og den ekspressive delen av språket.

Mine funn viser at det hverdagslige verbalspråket ofte kan oppleves som abstrakt og uforståelig for elever med ASD. De kan lett misforstå det som blir sagt, og kommunikasjon kan være årsak til frustrasjon. Dette kan ses i sammenheng med Tetzchner (2003, s. 68) som hevder frustrasjon i en slik sammenheng ofte er en reaksjon på å ikke bli forstått, eller at kommunikasjonen minsker sannsynligheten for å nå et mål eller påvirke en situasjon. I følge Løvaas (2003, s. 23) kan et komplekst verbalt språk være vanskelig å forholde seg til. Noen elever med ASD vil ha behov for høy grad av tydelighet, der enkle og konkrete beskjeder kan være nødvendig. Datamaterialet viser at alle vil kommunisere i en eller annen form, men grad av hensiktsmessig kommunikasjon vil variere. Det handler om å finne en kommunikasjonsmetode som kan støtte eleven til å ta del i sosial samhandling på en hensiktsmessig måte. I følge Koegel (1996, s. 18) kan det her være viktig å se på kvaliteten i språket til eleven. Dette sier noe om barnet mestrer å bruke språket på en passende og

funksjonell måte i de kontekstene de forholder seg til. Det er spesialpedagogens ansvar å legge til rette for kommunikasjon, og må planlegge ut fra elevens forutsetning for å mestre. Dette medfører at spesialpedagogen er bevisst hvordan eleven prosesserer informasjon fra en kontekst, samt vite hvordan eleven tenker og lærer (Dodd, 2005, s. 149)

4.2.3 *Visuell støtte*

Visuell støtte er hjelpemidler eleven og spesialpedagogen kan benytte seg av i ulike situasjoner. I følge mine funn er det viktig at spesialpedagogen tar utgangspunkt i elevens behov og forutsetninger ved bruk av hjelpemidler. Videre krever det at spesialpedagogen er kreativ og nysgjerrig på de hjelpemiddel som finnes. I følge Informant 1 er det ikke et fasitsvar på hjelpemidler som fungerer best

«Det er vanskelig å si hvilke hjelpemiddel som er best. Det kommer an på eleven, og hva du skal bruke den til.» (Informant 1)

Sitatet over viser at spesialpedagogen burde gjøre en vurdering av elevens forutsetninger og situasjonen ved valg av hjelpemiddel. Datamaterialet viser at elever med ASD ofte har behov for hjelpemidler som kan bidra til en ekstra struktur i hverdagen, og som kan hjelpe de til å beholde oversikten over det som forventes i ulike kontekster. Videre er det avgjørende for et læringsmiljø å finne et kommunikasjonsverktøy som kan bidra til språkutvikling hos eleven. Dette gjelder både elever med verbalt og nonverbalt språk. I tillegg til språkutvikling kan visuell støtte brukes i innlæring av nye rutiner. Hensikten med et hjelpemiddel er å hjelpe eleven til å bli forstått og forstå de rundt seg, samt bidra til en ekstra struktur i hverdagen. Mine informanter har erfaring med å bruke bilder i ulike situasjoner. Dette kan blant annet brukes som et supplement til talen. Ved å visualisere språket kan kommunikasjonen oppleves som mer oversiktlig for eleven. Noe Informant 2 uttrykte slik:

«Kanskje talen min ikke er nok, og det er nødvendig med dette bildet i tillegg for at det skal bli lettere å velge, eller lettere å forstå.» (Informant 2)

Her ser vi at bildestøtte kan bidra til å stimulere til mer språkbruk. Informant 3 har erfaring med å bruke bilder for å skape struktur i innlæring av nye rutiner. Bilder kan virke mer oversiktlig for eleven sammenlignet med tale alene, og visuell støtte ha en positiv effekt på elevens læring.

«At en da visualiserer det en tenker og snakker om. Kanskje tegne mens en snakker. Eller har noen bilder. Og kanskje da presentere en påkledningsprosedyre ved hjelp av bilder. Det har jeg god erfaring med.» (Informant 3)

Dette sitatet viser at det kan være hensiktsmessig å bruke remser med bilder i innlæring av nye rutiner. Dette kan være bilder som viser hvor mange ledd rutinen består av, samt i hvilken

rekkefølge leddene skal gjøres. Mine funn viser at elever ofte må fysisk lære seg å samhandle med andre. De bruker gjerne tillærte strategier for å se hvordan de skal samhandle i ulike situasjoner. Datamaterialet viser at det kan være hensiktsmessig å generalisere disse strategiene, slik at det blir lettere for eleven å kjenne igjen de kontekstene strategiene vil være nyttige. Informant 4 hevder spesialpedagogen burde sørge for å konkretisere de situasjonene og strategiene som eleven skal lære seg.

«Jeg tenker det er viktig å hjelpe de til å oppleve mestring. Det er veldig mye de kan lære, når de får hjelp til det. Og da gjerne gjennom konkretisering. Da kan man bruke konkretiseringsmateriell som ulike apper, blyant og papir eller rollespill.» (Informant 4)

Sitatet viser at konkretisering kan bidra til at strategien i større grad oppleves som meningsfull for eleven. Mine funn viser at spesialpedagogen må vurdere hvor mye hjelp eleven trenger for å kunne gjennomføre et krav eller oppleve mestring rundt et mål. I følge datamaterialet så vil ofte elever med ASD være avhengig av menneskene de har rundt seg. For noen vil dette være gjeldende gjennom hele livet. Det er viktig å tilrettelegge slik at elevene kan være så selvstendig som mulig i så mange situasjoner som mulig. Når elevene har lært seg en ny ferdighet eller rutine, så burde spesialpedagogen gjøre en vurdering av hvor mye menneskelig hjelp som kan trekkes tilbake igjen. Med andre ord vurdere hvor mye eleven klarer å gjennomføre uten veiledning fra spesialpedagogen. Her kan bruk av bilder være hensiktsmessig. Det gir eleven mulighet til å bruke bildene for å ha oversikt over hva som skal gjøres. Dermed kan eleven gjøre en handling med hjelp fra bilder fremfor med hjelp fra spesialpedagogen.

Hvordan kan vi forstå funn på dette området?

Datamaterialet viser at elever med ASD ofte benytter seg av tillærte strategier for å kunne oppføre seg på en hensiktsmessig måte i ulike sosiale settinger. Dette er i samsvar med Conn (2014, s. 19). I følge Jordan og Powell (1995, s. 51) kan det være vanskelig å se de faste systemene i kommunikasjonen, og det kan ofte oppleves som forvirrende og meningsløst for elever med ASD. Strategiene kan føre til problemer hvis de må forholde seg til en kontekst de har liten erfaring med. I følge datamaterialet har informantene gode erfaringer med å ta i bruk visuell støtte. Visuell støtte kan være en supplerende kommunikasjon. I følge Tetzchner og Martinsen (2002, s. 7) kan supplerende kommunikasjon ha en støttende funksjon til verbalt eller nonverbalt språk. Visuell støtte kan bidra til å fortelle hva som skal skje i en gitt situasjon, hjelpe eleven til å velge en aktivitet, eller bidra til å gi en struktur over dagen (Dodd, 2005, s. 68). Dette kommer frem i studiens funn hvor informantene hevder at visuell støtte kan bidra til at eleven oppleves som mer selvstendig, og gir eleven en oversikt over

dagens gjøremål uten å være avhengig av å spørre nærpersonen sin. Videre kan visuell støtte være et godt hjelpemiddel til kommunikasjon og undervisning. I følge mine funn er det et mål i kommunikasjonen at eleven skal bli forstått, samt forstå de rundt seg. Visuell støtte kan bidra til dette, uavhengig av elevens kommunikasjonsform. Dette kan hjelpe eleven til å øke forståelsen for kommunikasjon, samt mestre å delta i sosial samhandling. I denne studien brukte en informant en remse med bilder som et hjelpemiddel i innlæringen. For noen barn med ASD kan det være problematisk å huske rekkefølgen i en handlingskjede. Dette gjelder spesielt de som fokuserer mer på detaljer og har vansker med å se sammenhengen (Dodd, 2005, s. 154).

4.2.4 Sosial motivasjon

I følge mine funn er motivasjon en viktig faktor for å skape et vellykket læringsmiljø, og er ofte avgjørende i sosial samhandling og deltakelse. Datamaterialet viser at elever med ASD kan vise mindre grad av indre motivasjon sammenlignet med andre barn. Men på den andre siden har elever med ASD ofte veldig sterke interessefelt, som de viser en kraftig indre motivasjon for. For å øke elevens sosiale motivasjon burde de se nytten ved kommunikasjon. En måte å få eleven til å se nytten, kan være å ta utgangspunkt i elevens interesser. Videre kan elevens interesser bidra til at spesialpedagogen finner ulike motivatorer som vil være effektive å ta i bruk i undervisningen. Ofte oppleves aktiviteten som mer motiverende enn fellesskapet i seg selv. Datamaterialet viser at noen elever med ASD kan øke sin sosiale motivasjon når de får muligheten til å dyrke sin interesse i et fellesskap. I dette avsnittet vil jeg bruke Informant 3 sin erfaring for å belyse dette.

Denne erfaringen kommer fra da Informant 3 jobbet med et barn med ASD i en barnehage. Miljøet rundt denne barnehagen var preget av en fotballkultur. Informant 3 forventet at flere av barna ville begynne på fotballtrening etterhvert som de ble eldre. Eleven som informant 3 jobbet med skulle snart begynne på skolen. Det ble enighet om at de skulle begynne å trene på fotball, og se om eleven hadde forutsetning til å begynne på organiserte treninger ved skolestart. I utgangspunktet var ikke eleven interessert i fotball, og viste liten motivasjon for å sparke ballen. Derfor måtte de avtale med eleven at han eller hun skulle få 5 minutter til å spille dataspill etter å ha sparket ti skudd på mål ute på lekeplassen. Etterhvert ble eleven bedre, og Informant 3 inkluderte foreldrene og luftet ideen om å melde eleven inn i en fotballklubb til høsten. Dette var de positive til og ved skolestart ble eleven meldt inn, og fotballtreneren ble informert om elevens forutsetninger. Her fikk eleven bli med på trening, kamper og fotballcup. Informant 3 husker godt da eleven kom med en medalje rundt halsen

mandag morgen. Dette var noe som ga stor mestringsfølelse, samt en følelse av å være del av et fellesskap. Denne eleven lærte seg fort å lese, og fikk en sterk interesse for fotballkort og engelske fotballag. Eleven pugget engelske fotballtabeller på fritiden, og snakket mye om dette med medelevene i klassen. Fotball var dermed noe som eleven i utgangspunktet ikke hadde noe interesse for, men som etterhvert utviklet seg til å bli elevens hovedinteresse. Dette ga igjen motivasjon til å ta del i fellesskapet i klassen, og førte til en god sosial utvikling hos eleven.

Hvordan kan vi forstå funn på dette området?

I følge Tetzchner (2003, s. 139) har grad av oppmerksomhet eleven får fra omgivelsene på bestemte handlinger påvirkning på sannsynligheten for at eleven vil gjøre samme handling igjen. Med andre ord, dersom eleven får mye oppmerksomhet for å utføre sosiale handlinger, kan dette påvirke elevens sosiale motivasjon. Eksempelet presentert i mine funn handler om en elev som i utgangspunktet ikke var motivert for å lære seg å spille fotball. Men ved å bruke en ytre motivator, dataspill, påvirket dette eleven til å gjennomføre handlingen, skyte på mål. Etter hvert som eleven fikk mer skuddtrening, så fikk han eller hun også mer skryt og ros av spesialpedagogen. Dermed utviklet eleven en indre motivasjon for fotballen. Dette kom tydelig frem når eleven lærte seg å lese og fikk spesielle interesser for engelske fotballresultater og tabeller. Som presentert i mine funn kan selve aktiviteten virke mer motiverende enn det å være del i et fellesskap. Dersom eleven får mulighet til å dyrke egne interesser i fellesskapet, kan dette påvirke den sosiale motivasjonen. I følge Nyheim et al. (2013, s. 24) er det varierende hvorvidt elever med ASD reagerer på om de er med i et fellesskap eller ikke. Videre hevder de at når elever med ASD ikke deler interesser med andre, så velger de heller å bruke tid for seg selv der de kan gjøre de aktivitetene de liker (Nyheim et al., 2013, s. 30). I eksempelet over var en sosial utvikling ønskelig både fra spesialpedagogen og foreldrene, og fotballen ble en god aktivitet eleven kunne gjøre sammen med andre. Fotballen påvirket elevens sosiale utvikling, og eleven var motivert for å være del i fellesskapet i klassen og på fotballtrening. Forholdet mellom eleven og resten av klassen kan tolkes som gjensidig. Fotball var en interesse som var gjeldende for medelevene, og ved å ha mye kunnskap om sporten kunne eleven ha en gjensidig samtale med de andre i klassen. Kunnskapen rundt fotball var såpass stor at eleven kunne bruke dette til å imponere klassekameratene sine.

5 Avslutning og oppsummering

I dette kapittelet vil jeg oppsummere studien og presentere mine hovedfunn. Til slutt vil jeg reflektere over veien videre for forskningen.

Hensikten med oppgaven var å se på hvordan spesialpedagogen planlegger og utarbeider et støttende læringsmiljø for elever med ASD. Autisme er en diagnose med et bredt og varierende spekter, og de menneskene som faller innenfor diagnosekriteriene er ofte veldig ulike (Ozonoff et al., 2015, s. 5). Mennesker med ASD kan være avhengig av at omgivelsene har gode evner til å tilpasse seg, og det er en viktig forutsetning for opplevelse av mestring i ulike situasjoner. I følge kriteriene for ASD så har mennesker med diagnosen ofte vansker rundt sosial kommunikasjon og interaksjon, og dette er hovedfokuset for oppgaven. I analysen av datamaterialet kom jeg frem til to hovedkategorier. Den første tar for seg læringsmiljøet, og den andre sosial samhandling og deltakelse. Dette er også sentrale begreper i problemstillingen for studien: *Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med å legge til rette for et læringsmiljø som kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse for elever med en autismspekterdiagnose?*

Mine funn viste at elevenes evne til kommunikasjon og grad av struktur og forutsigbarhet i omgivelsen er avgjørende for en god tilrettelegging for elever med ASD. Elevene innenfor diagnosespekteret er ofte veldig forskjellige, og spesialpedagogen må derfor ta utgangspunkt i den enkelte elev i tilretteleggingen. I idealet for en inkluderende skole argumenteres det for at endring burde skje i miljøet. Gjennom analysen av datamaterialet kunne jeg se at det ofte var samsvar mellom mine funn og oppgavens teoretiske bakgrunn. Utvalget er for lite til å generalisere funnene, men det kan likevel gi et innblikk i hensiktsmessige tilnæringsmåter i utviklingen av et læringsmiljø som støtter opp sosial samhandling og deltakelse.

5.1 Et støttende læringsmiljø

Læringsmiljøet rommer de fleste situasjoner en elev møter i løpet av skoledagen. Studiens funn viser at det i et støttende læringsmiljø er viktig at spesialpedagogen setter eleven i sentrum, og tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og individuelle behov. Dette kan maksimere mulighetene til å tilpasse læringsmiljøet på en måte som skaper best mulig utvikling hos eleven, både sosialt og faglig. I følge datamaterialet er elevens opplevelse av å ha et verdig liv en av skolens viktigste oppgaver. Her kan det være hensiktsmessig å øke elevens bevissthet om seg selv og egne vansker. For å sørge for idealet med en inkluderende skole, er det viktig at spesialpedagogen er bevisst hvordan omgivelsene og fellesskapet kan

tilpasse seg elevens behov. Funnene viser at grad av struktur og mulighet til å kommunisere i læringsmiljøet er viktige faktorer. I følge mine funn er idealet et åpent fellesskap med forståelse for individets behov og forutsetninger, og som har positive holdninger til et mangfold. Å gi generell informasjon til medelevene om eleven med ASD kan ha en positiv effekt på forståelsen og holdningene som miljøet har til den bestemte eleven.

Mine funn viser at skoletiden er kostbar, og at det ofte er i denne perioden mennesker med ASD har mest ressurser rundt seg. Dette burde spesialpedagogen være bevisst på både i målutviklingen og gjennomføringen av undervisning. Her er det viktig å ha et blikk fremover, slik at det som jobbes med i skolen også vil være nyttig for fremtiden og i flere kontekster. Datamaterialet viser at et foreldresamarbeid kan være en viktig forutsetning. Dette samarbeidet begrenser seg ofte til møter, og dermed blir høy kvalitet over møtene og dialogen avgjørende. Studiens funn viser at et støttende læringsmiljø gir eleven mulighet til å oppleve mestring i undervisningen. Det er viktig at læringen er knyttet opp mot elevens motivasjon, og at undervisningen avsluttes positivt med ros fra spesialpedagogen. For å sørge for at elevene opplever mestring i all læring, kan det være hensiktsmessig at spesialpedagogen bygger ny læring på det som eleven allerede kan. En annen metode kan være å sørge for at de nye handlingene læres gradvis, for eksempel med stegvis læring eller baklengs kjeding.

5.2 Sosial samhandling og deltakelse

I følge mine funn kan sosial samhandling og deltakelse oppleves som utfordrende for elever med ASD, og de trenger ofte ekstra tilrettelegging på dette feltet. Det er viktig at spesialpedagogen ikke undervurderer elevens behov, men gir den tydeligheten eleven trenger for å beholde oversikten i en situasjon. Mine funn viser at sosiale vansker ofte kan bli tatt for gitt, spesielt hvis elevene har gode faglige forutsetninger.

Negativ atferd kan være et hinder i tilretteleggingen av et læringsmiljø som støtter opp sosial samhandling og deltakelse. Atferden regnes som negativ hvis den oppleves som et forstyrrende element. Med andre ord så kan dette komme an på omgivelsene rundt elevene, og de gjeldende normene i situasjonen. Negativ atferd kan ofte være et resultat av manglende struktur og kommunikasjon. Hvis negativ atferd har blitt et problem i læringsmiljøet så er det viktig at spesialpedagogen tar seg tid til å kartlegge og vurdere hva som kan ligge bak atferden. Her kan det være hensiktsmessig å reflektere over hva som fungerer eller ikke i omgivelsene og i egen praksis.

Studiens funn viser at elever med ASD ofte har ulike metoder og utgangspunkt for å kommunisere med de rundt seg. Gode forutsetninger for sosial samhandling og deltakelse i fellesskapet kan ha en positiv effekt på læringsmiljøet. Dette kan blant annet bidra til å bedre relasjonen mellom spesialpedagog og elev, effektivisere undervisningen, samt virke forebyggende mot forekomsten av negativ atferd og misforståelser. Målet med kommunikasjon er å gi eleven mulighet til å si fra om egne behov, samt forstå de rundt seg. I valg av kommunikasjonsmetode eller verktøy er det viktig at spesialpedagogen tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov. Noen elever med ASD kan ha behov for et hjelpemiddel som virker supplerende eller støttende til kommunikasjonen. Informantene har positive erfaringer med å ta i bruk visuell støtte. Ved å visualisere språket kan kommunikasjonen oppleves som mer oversiktlig for eleven. I tillegg kan det stimulere til mer språkbruk. Videre er sosial motivasjon en viktig faktor for sosial samhandling og deltakelse. Mine funn viser at aktiviteten ofte virker mer motiverende enn å ta del i et fellesskap i seg selv. Dermed kan et fellesskap der eleven med ASD får mulighet til å dyrke egne interesser, bidra til å øke elevens sosiale motivasjon. Ønske om å være del i et fellesskap, og opplevelsen av vennskap er varierende fra person til person.

5.3 Veien videre

Oppgavens tema er viktig, og noe det burde forskes enda mer på. Det kan være utfordrende for skolen å tilpasse seg elever med sosiale vansker, og datamaterialet viser at det ofte er liten kompetanse på dette feltet. I videre forskning hadde det vært interessant å undersøke problemstillingen ut fra elevens perspektiv. I et observasjonsstudie kunne en ha fått et direkte bilde av hvordan eleven selv opplever egen skolegang og livssituasjon, fremfor å få det gjenfortalt av en spesialpedagog i et intervju. I denne oppgaven har jeg fokusert på hele autismspekteret. I en annen studie ville det vært interessant med et innblikk i høyt fungerende mennesker med ASD eller mennesker med Asperger syndrom. I en slik studie kunne en tatt i bruk dybdeintervju, og dermed fått et innblikk i elevens egne erfaringer eller holdninger til skolegang og livssituasjon. Videre hadde det også vært interessant å sett på foreldrenes opplevelse av elever med ASD sin skolegang.

Litteraturliste

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : Dsm-5* (5. utg.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- American Psychological Association. (2009). Icd vs. Dsm. Hentet fra <http://www.apa.org/monitor/2009/10/icd-dsm.aspx>
- Autismeforeningen. (2015). Forutsetninger for at personer med asd skal kunne leve et mest mulig meningsfullt og selvstendig liv. Hentet fra <http://autismeforeningen.no/tema/tiltak-tilrettelegging/forutsetninger-for-at-personer-med-asd-skal-kunne-leve-et-mest-mulig-meningsfullt-og-selvstendig-liv.html>
- Conn, C. (2014). *Autism and the social world of childhood : A sociocultural perspective on theory and practice*. London: Routledge.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dodd, S. (2005). *Understanding autism*. Marrickville: Elsevier Australia.
- Eaves, L. C., & Ho, H. H. (1996). Brief report: Stability and change in cognitive and behavioral characteristics of autism through childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(5), 557-569.
- Engh, K. R. (2010). *Barn og unge med asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2015). Abc-studien og forskning. Hentet fra <http://www.fhi.no/artikler/?id=115468>
- Geggel, L. (2014). Study questions effectiveness of autism screen in toddlers. Hentet fra <https://spectrumnews.org/news/study-questions-effectiveness-of-autism-screen-in-toddlers/>
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-32). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Helse Sør-Øst. (2010). Retningslinjer for diagnostisering av autismspekterforstyrrelser. Oslo universitetssykehus: Helse Sør-Øst RHF.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Jordan, R., & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Kaland, N. (2004). *Autisme og aspergers syndrom. "Theory of mind", kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Kaland, N. (2008). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismespektertilstand? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92 ER(02).
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*: publisher not identified.
- Koegel, L. K. (1996). Communication and language intervention. I R. L. Koegel & L. K. Koegel (Red.), *Teaching children with autism* (s. 17-32). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis : Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforl.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvaas, I. O. (2003). *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling. Grunnleggende prinsipper og programmer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2012). Autisme - en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befrin & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 485-501). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Meld. St. nr. 16 (2006-2007). (2006). ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. nr. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*: Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. nr. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*: Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>.

- Meld. St. nr. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - fordypning - forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Nyheim, M., Tangvold, K., Beghdadi, M., & Kaland, N. (2013). *Sosiale historier som metode. Hjelp til å fremme sosial forståelse og fungering ved autisme og synshemming*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Næss, S. (2011). Språkbruk, definisjoner. I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet. Forskning om det gode liv* (s. 13-51). Bergen: Fagnokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Næss, S., & Eriksen, J. (2011). Funksjonshemming. I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet* (s. 128-136). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ozonoff, S., Dawson, G., & McPartland, J. (2015). *A parent's guide to high-functioning autism spectrum disorder : How to meet the challenges and help your child thrive* (2. utg.). New York: Guilford.
- Personopplysningsloven. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>.
- Reichelt, S., & Skjerve, J. (1983). *Målvalg i atferdsterapi med barn og familier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. I F. R. Volkmar, R. Paul & A. Klin (Red.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, volume 1: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior (3rd edition)* (s. 335-364). Hoboken: John Wiley & Sons, INC.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151-169). Oslo: Capellen Damm AS.
- Tetzchner, S. v. (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemming : Betydning av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tetzchner, S. v., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. (4. Utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J., & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming : Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole - veien ut av jevnaldermiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 35-58). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wendelborg, C., & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen - inkludering på fritida? I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 59-79). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *The lancet*, 350(9093), 1761-1766.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29.
- World Health Organization. (1999). *Icd-10: Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Oversikt over vedlegg:

Vedlegg 1	Intervjuguide	3 sider
Vedlegg 2	Oversikt over kodene etter første koding	1 side
Vedlegg 3	Svar fra NSD	2 sider
Vedlegg 4	Infoskriv og samtykke til informanter	3 sider

Vedlegg 1 – Intervjuguide

- Fortell litt om prosjektet. I dette prosjektet skal jeg se på spesialpedagogens erfaringer rundt å legge til rette et læringsmiljø for mennesker med autisme.
- Problemstilling: Hvordan kan fire spesialpedagoger legge til rette for et læringsmiljø som kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse?
- Minne om taushetsplikt. Snakk helst om flere elever
- Skrive under informert samtykke. Gå gjennom den

Innledningsspørsmål

1. Kan du fortelle litt om deg selv?

Faglig bakgrunn

- Utdannelse
- Jobberfaring
- Motivasjon for valg av yrke

Erfaringer rundt det å jobbe med barn med AST

- 1) Kan du fortelle litt om noen av dine første erfaringer med mennesker med autisme.
 - Noe du husker spesielt godt.
- 2) Hva er det beste med å jobbe med mennesker med AST?
- 3) Hva mener du er viktig å vektlegge når man jobber med mennesker med AST?
 - Hva er spesielt viktig når man planlegger undervisningen?
- 4) Hva gjør du vanligvis i møte med en helt ny elev med AST?
- 5) Hvordan kan det være utfordrende å jobbe med mennesker med AST?
 - Utagerende atferd
 - Repeterende atferd
 - Selvstimulerende atferd
 - Passive og aktive elever
 - Har du noen strategier for å gjøre utfordrende situasjoner litt lettere for deg selv å håndtere?
 - Hvordan tror du eleven opplever utfordrende situasjoner?
 - Hvor viktig er det at eleven får en positiv avslutning fra utfordrende situasjoner?

Læringsmiljø

- 1) Hva legger du i begrepet læringsmiljø?
- 2) Hvordan kan spesialpedagogen legge til rette for et trygt læringsmiljø for elever med AST?
 - Hvordan gi eleven positive opplevelser
 - Hva er viktig når spesialpedagogen legger opp undervisningen?
- 3) I offentlige dokumenter er det et viktig mål at skolen skal skape individer som deltar i fellesskap.
 - Hvordan kan spesialpedagogen hjelpe eleven til å mestre det å være del av et fellesskap?
- 4) Hvordan kan spesialpedagogen bidra til å tilpasse fellesskapet til AST-barnas behov?
 - Inkludering
 - Hvilke erfaringer har du med å ha elever med AST i vanlig klasse?
- 5) Hvordan kan spesialpedagogen styrke elevens medbestemmelse?
- 6) Det er kjent at mennesker med AST ofte har behov for faste rutiner og rammer. Hvordan kan spesialpedagogen legge til rette læringsmiljøet slik at det blir lettere/tryggere for eleven å tilpasse seg en ny rutine?
 - Hva med når det blir nødvendig å gjøre noe spontant.
 - Kan du fortelle litt om overgangssituasjoner. Hva er det viktig å huske på her.

Sosial samhandling og deltakelse

- 1) Hva legger du i begrepet kommunikasjon?
- 2) Hva legger du i begrepet sosiale settinger?
- 3) Som kjent kan kommunikasjon og sosiale settinger være utfordrende for mennesker med autisme. (De er to av tre kriterier for diagnosen, og forsinket språkutvikling er ofte det første tegnet foreldre oppdager). Hvordan kan dette påvirke skolesituasjonen/undervisningen?
- 4) Hvordan kan spesialpedagogen legge til rette læringsmiljøet, og få eleven til å oppleve mestring rundt dette?
 - Er det noe som er grunnleggende?
 - Verbal vs. Non-verbal kommunikasjon
 - Forstå de uskrevne reglene i sosiale settinger.
 - Hva med situasjoner eller mennesker som er ny(e) og ukjent(e) for eleven?
 - Hvordan motivere elever, som utgangspunktet er tilbaketrukne, til å delta?

- 5) Har du erfart at det kan være en sammenheng mellom ferdighetene rundt å kommunisere eller forståelse for de sosiale settingene eleven må forholde seg til og utagerende atferd?
 - Hvorfor?
 - Hva med selvstimulerende atferd?
- 6) Kan du fortelle litt om noen hjelpemidler som kan være gode å bruke i kommunikasjonsopplæringen?
 - Hva med alternativ kommunikasjon? (hvis det ikke har blitt nevnt allerede)
- 7) Hvordan opplever du at kommunikasjonsmetoder hjelper barnet til å kommunisere selvstendig?
 - Hvordan kan dette hjelpe eleven til å bli mer aktiv i egne valg?
 - Hvordan kan eleven bruke kommunikasjonsmetoder til å kommunisere med andre enn nærpersionene sine?

Avslutningsspørsmål

- 1) Hvordan tenker du at spesialpedagogen kan bidra til at mennesker med AST vil kunne mestre livene sine og kunne delta i arbeid og felleskapet i samfunnet etter endt skolegang?
- 2) Er det noe du vil tilføye?
 - Er det noe vi ikke har fått snakke om?

Vedlegg 2 – Oversikt over kodene etter første koding

Autismespekterdiagnose	Læringsmiljø	Sosial samhandling og deltakelse	Andre koder uten hovedkategori
Elevens medbestemmelse Høytfungerende med ASD Individperspektiv Kartlegging Lavtfungerende med ASD Ny elev Selvbevisst Støy Systemperspektiv Tilpasse fellesskapet Tilleggsvansker Utfordrende Verdig liv	Aktiviteten Dokumentasjon Evaluering IOP Fellesskap Forberede til endt skolegang Forberedelser til ny elev Foreldresamarbeid Informere medelever Inkludering Klassserom Mål Langsiktige mål Motivasjon Forsterker Indre motivasjon Mestring Ytre motivasjon Opplæring av nærpersioner Relasjonsbygging Struktur og forutsigbarhet Dagsplan Overgangssituasjon Rutinebrudd. Spontant. Trygghet Undervisning Hjelpemidler Innlæring Positiv avslutning Spesialundervisning Stegvis læring	Kommunikasjon Alternativ kommunikasjon Kommunikasjon lærer-elev Misforståelser Nonverbal kommunikasjon Selvstendig med kommunikasjon Språkutvikling Tilpasset kommunikasjon Lek Relasjon lærer-elev Sosial setting Sosialisering	Atferd Overse negativ atferd Selvstimulerende atferd Unngå negativ atferd Utfordrende atferd Tilvenning

Vedlegg 3 – Svar 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

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.01.2016

Vår ref: 46133 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46133	<i>Kommunikasjon og sosialt samspill blant elever med autisme</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
Student	<i>Kristin Danielsen Aunan</i>

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, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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@sv.uit.no



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men dato for prosjektslutt bør tilføyes.

For å sikre at taushetsplikten ikke brytes, legges det til grunn at det kun inkluderes spesialpedagoger som har hatt flere enn én elev med AST.

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 15.06.2016. 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 digitale lydopptak

Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykke til informanter



Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk
og livslang læring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

SOSIAL SAMHANDLING OG DELTAKELSE BLANT ELEVER MED AUTISME

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsprosjekt for å se på hvordan spesialpedagoger legger til rette for et læringsmiljø som kan støtte opp sosial samhandling og deltakelse hos barn med autisme. Jeg ønsker i dette prosjektet å få innsikt i spesialpedagogens holdninger til og erfaringer rundt arbeid med elever med autisme.

Jeg er masterstudent, i studieretningen spesialpedagogikk, ved NTNU Dragvoll, og datamaterialet vil bli brukt i min masteroppgave.

Hva innebærer prosjektet?

I dette prosjektet vil jeg ta i bruk intervju som datainnsamlings metode, og det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. All data vil bli behandlet konfidensielt, og slettet etter endt prosjekt. Jeg planlegger å gjennomføre et intervju av hver informant. Det er spesialpedagogens erfaringer, tanker og holdninger som er viktig i dette prosjektet. Spesialpedagogens elever vil derfor være totalt anonymiserte.

Frivillig deltakelse og mulighet for å trekke sitt samtykke

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Du kan trekke ditt samtykke når som helst og uten å oppgi noen grunn.

Dersom du trekker deg fra prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede prøver og opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte Kristin Danielsen Aunan, telefonnummer: [REDACTED], mailadresse: [REDACTED]

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg og rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene som er registrert.

Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste.

Det er viktig at, du under intervju, overholder taushetsplikten. Det vil si at ved en eventuell omtale av elever må du utelate indirekte personidentifiserende opplysninger (som institusjon, tidspunkt, spesielle diagnoser/hendelser osv.), i tillegg til navn.

Prosjektleder har ansvar for den daglige driften av forskningsprosjektet og at opplysninger om deg blir behandlet på en sikker måte. Informasjon om deg vil bli anonymisert og slettet etter prosjektslutt. Forventet dato for prosjektslutt er satt til 15.06.2016.

Godkjenning

Prosjektet er godkjent av NSD, personvernombud for forskning. Prosjektnummer: 46133

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg er villig til å delta i prosjektet

Sted og dato

Deltakers signatur

Deltakers navn med trykte bokstaver

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om prosjektet

Sted og dato

Signatur

Rolle i prosjektet