

FORORD

Da er tiden inne for å sette punktum for arbeidet med masteroppgaven. Det har vært en lang og lærerik prosess. Jeg har fått satt meg inn i et tema som interesserer meg, og det har gitt nye erfaringer på flere områder som jeg kan ta med meg inn i jobben som pp-rådgiver. I arbeidet for å få ferdig denne studien, har mange personer vært viktige for meg. Først og fremst har veilederen min Kjetil Steinsholt vært svært fleksibel og gitt meg svar på spørsmål, litteraturtips og gode råd gjennom hele prosessen som har strakt seg over flere år. I tillegg har både sjefen min og familien min pushet meg og motivert meg til å ferdigstille oppgaven. Ikke minst har min tante, Christine Ven tidvis vært min personlige Coach, faglige veileder og motivator, noe som har gjort at jeg i det hele tatt kan sette siste punktum i oppgaven. Takk også til gode venner som har tatt seg tid til å lese gjennom og komme med kommentarer, takk til tante Inger for en åpenbaring underveis i drøftingen og takk til min mor for korrektur – og gjennomlesing. På hjemmebane har samboeren min Daniel lyttet både i med – og motvind, og har i tillegg hjulpet meg med datatekniske ting. Til slutt vil jeg rette en stor takk til de tre lærerne som stilte som informanter og åpnet for at jeg kunne komme inn i klasserommet når jeg hadde behov. Uten dem hadde ikke denne studien vært mulig.

I 2013 ble diagnosen Asperger syndrom fjernet fra (DSM) og erstattet av *autismespekterforstyrrelser*. Den er ikke fjernet fra WHO`s ICD-10, og i denne studien vil jeg bruke Asperger syndrom som frittstående diagnose, da jeg startet arbeidet før diagnosen kom inn under autismespekterforstyrrelser.

Kyrksæterøra,

Marit Liabø Sandvik

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
2. STUDIENS TEMATIKK OG KONTEKST	4
Autismespekterforstyrrelser	4
<i>Kort historikk.....</i>	<i>5</i>
<i>Språklig og kognitiv utvikling</i>	<i>6</i>
<i>Sosiale problemer.....</i>	<i>6</i>
<i>Begrensede og stereotypiske interesser og atferdsmønster.....</i>	<i>7</i>
Nevrologiske teorier	7
<i>Mentalisering</i>	<i>7</i>
<i>Utførende funksjoner.....</i>	<i>8</i>
<i>Sentral koherens.....</i>	<i>8</i>
Tidligere forskning	9
Tilpasset opplæring	9
<i>Kort historikk.....</i>	<i>10</i>
Relasjoner	12
Klasseledelse	14
Kontekst	15
<i>Fjellhøgda skole</i>	<i>15</i>
<i>Solhaugen skole.....</i>	<i>15</i>
Presentasjon av informantene og klasserommet	16
<i>Lærer A og klasserommet.....</i>	<i>16</i>
<i>Lærer B og klasserommet.....</i>	<i>16</i>
<i>Lærer C og klasserommet</i>	<i>17</i>
3. METODE	18
Det kvalitative forskningsintervjuet	18
Observasjon	19
Forskningsprosessen	20
<i>Valg av informanter</i>	<i>20</i>
<i>Informert samtykke og konfidensialitet</i>	<i>21</i>
<i>Utforming og utprøving av intervju</i>	<i>22</i>
<i>Intervju og transkribering</i>	<i>22</i>
<i>Gjennomføring av observasjon</i>	<i>23</i>
Analyse og tolkning	25
Kvalitet og etiske betraktninger.....	27
<i>Reliabilitet og validitet.....</i>	<i>27</i>
4. ASPERGER SYNDROM I DEN ORDINÆRE OPPLÆRINGA.....	29
Tilpasset opplæring	29
Teoretisk bakgrunn.....	29
Empiri og analyse	30
<i>Tilpasset opplæring for elever med Asperger syndrom</i>	<i>31</i>
<i>IOP og eget opplegg i undervisning.....</i>	<i>34</i>
Drøfting	36
Relasjoner	40
Teoretisk bakgrunn.....	40
Empiri og analyse	42
<i>Relasjoner til elever med Asperger syndrom</i>	<i>43</i>
Drøfting	46
Klasseledelse	48
Teoretisk bakgrunn.....	49

Drøfting	53
5. AVSLUTTENDE KOMMENRARER	56
6. REFERANSELISTE	61
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	66
VEDLEGG 2: BREV TIL FORESATTE	68
VEDLEGG 3: BREV TIL SKOLER.....	69
VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING	70
VEDLEGG 5: SVAR FRA NORSK VITENSKAPELIG DATATJENESTE	71

KAPITTEL 1

INNLEDNING

Skolehverdagen kan for mange være utfordrende. Det stilles store krav til deltakelse både faglig og sosialt. I løpet av denne tiden skal elevene gjennom flere livsfaser som byr på en rekke utfordringer. De skal utforme sin identitet og personlighet, faglige krav stilles og økes etter hvert og i tillegg skal de etablere vennskap og lykkes sosialt, noe som blir mer framtreddende og viktig i slutten av barneskolen og overgangen til ungdomsskolen. For mange elever blir skolehverdagen vanskelig å håndtere, og én elevgruppe vil kanskje møte større utfordringer enn andre. Denne økende elevgruppen er de med diagnosen Asperger syndrom. Etter hvert som presset øker og toleransen for annerledeshet er minst, vil symptomene ved Asperger syndrom bli mest markante. (Gillberg, 2008; Helverschou, Hjelle, Nærland & Steindal, 2007).

Asperger syndrom er en tilstand innenfor autismspektret, og blir ofte referert til som en lettere grad av autisme (Ghaziuddin 2005). Barn og unge som har Asperger syndrom er normalt begavede, men har enkelte funksjonsvansker som medfører blant annet begrenset evne til sosial omgang, problemer med å oppfatte regler, vansker med kommunikasjon og forståelse samt å takle endringer i omgivelsene (Myles 2005). Autismspekterforstyrrelsen rammer 60 pr. 10 000, og gutter rammes oftere enn jenter (Fombonne & Chakrabarti 2005). Omfanget av Asperger syndrom antas å være 15 av 10 000 (Martinsen m.fl 2009). Det har i de siste tiårene steget fra 1 til 15, og antas å øke ytterligere (Gillberg 2008). Vanskene som oppstår for barn/ungdom med Asperger syndrom kan være svært lite forenelig med dagens ungdomskultur. Når man har vansker med sosialt samspill og å tolke medmennesker, vil skolen være et minefelt for disse elevene. Kunnskapen om diagnosen har blitt mer nyansert med årene, men det er fremdeles behov for økt kompetanse og ressurser for å møte denne elevgruppa på en god måte i skolen. Omfattende og systematisk opplæring kan være det viktigste tiltaket for å bedre framtidsutsiktene hos barn med Asperger syndrom (Tellevik m.fl. 2008). Men hvordan foregår opplæringa av elever med Asperger syndrom på skolen? Vi vet også at barn med denne diagnosen er like forskjellig fra hverandre som ”normalt fungerende” barn. Derfor kan det være vanskelig å finne en fasit på hvordan man skal gjøre det. Noen lærere lykkes, mens andre kan streve for å finne det beste opplæringstilbudet for disse elevene. Det er dette jeg vil fordype meg i, Hvordan legger lærere til rette for opplæring slik at den også skal favne elever med Asperger syndrom?

Det ordinære opplæringstilbudet skal i hovedsak gagne alle elever. Alle skal ha en plass innefor dette. Likevel er det mange som ikke kan følge denne opplæringa, og som har behov for mer tilrettelagt undervisning. Her kommer begrepet *tilpasset opplæring* inn. Dette sammen med *inkludering* er overordnede prinsipper for den norske skolens virksomhet. I opplæringsloven § 1-3 sies det at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Skolepolitiske dokumenter representerer en forventning om at alle elever skal få miljøet lagt til rette slik at de lærer, og at dette skal skje slik at elevene erfarer å være inkludert i elevfellesskapet (st.mld nr. 30 2003-2004).

Tilpasset opplæring¹ har vært et sentralt begrep i statlige styringsdokumenter for grunnskolen i over 20 år (Mønsterplan for grunnskolen, 1982; st.mld nr.30 (2003-2004); Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006). Selv om begrepet har fått stor plass, er det få forskere som har analysert begrepet inngående. Mange vil hevde at begrepet er politisk skapt, og at det har fått lite praktisk innhold for dem som skal bruke begrepet i praksis. Bachman og Haug (2006) beskriver dette i sin forskningsrapport om tilpasset opplæring, og mener begrepet kan ha ulik ideologisk innhold og formål. I tillegg bærer forskning preg av politiske framstillinger og ideologier (Bachmann, og Haug, 2006). I denne studien vil ikke denne diskusjonen få stor plass, men det vil være vesentlig å høre hva den enkelte lærer forstår med begrepet tilpasset opplæring og hvordan han/hun bruker det i forbindelse med sin undervisning, og spesielt overfor elever med Asperger syndrom.

På bakgrunn av dette vil jeg belyse følgende problemstilling:

På hvilken måte tilrettelegger tre lærere for tilpasset opplæring og relasjonsbygging i en klasse med en eller flere elever med Asperger syndrom?

Jeg velger i denne studien å se på den ordinære undervisninga, da jeg er ute etter å se på hva lærere gjør for at elever med Asperger syndrom skal fungere i en sosial setting, som et klasserom er. Hvilke metoder har de funnet ut er de mest fruktbare, og hva gir eleven det beste utbytte.

Min erfaring med elever med Asperger syndrom er sporadisk. Jeg har truffet flere elever som har diagnosen, og har i tillegg vært med som ansatt i kommunal PP-tjeneste på

¹ Retten til tilpasset opplæring er forankret i lovverk og læreplaner. ”Opplæringa skal tilpassast evnen og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen” Opplæringslova 1998, §1-2.

utredningsprosess av en elev som nå har fått diagnosen. Jeg har også deltatt i ansvarsgruppemøter med foreldre og lærere og fått gjennom dem deres syn og utfordringer for den enkelte eleven/barnet. Elevene jeg har møtt har alle hatt ulike behov og framtoning. Noen har fungert forholdsvis greit i sosiale sammenhenger, men har hatt vansker når det kommer til å sette seg inn i andres situasjon og følelser. Andre har vist empatiske sider i noen settinger, men har store vansker med å følge klassens faglige framgang spesielt i perioden hvor konkret tenkning går over i abstrakt slik det ofte gjør høyere opp i klassetrinnene. Enkelte har hatt særinteresser, mens andre har få holdepunkter og er mest opptatt av å være sammen med voksne for å få bekreftelse og omsorg. Fokus for min studie vil være tre lærere som har elever med Asperger syndrom i sin klasse. Jeg ønsker å få deres tanker om disse elevene i skolehverdagen og hvordan de har jobbet for å oppnå mål og mestringsopplevelser. Jeg vil også forsøke å danne meg et bilde på hvilke metoder og framgangsmåter som fungerer for den enkelte eller til elevene med Asperger syndrom som en gruppe.

I kapittel 2 vil jeg presentere studiets tematikk og kontekst. Her blir teori om autismspekterforstyrrelsen presentert, nærmere bestemt Asperger syndrom. Både kort historikk og tidligere forskning. Tilpasset opplæring blir også tematisert. De to skolene jeg har vært på, samt klasserommene og lærerne som jobber med den enkelte klassen, kommer under studiens kontekst. I kapittel 3 vil jeg presentere forskningsmetoden jeg har benyttet meg av. Jeg vil presentere teori om kvalitativt forskningsintervju samt teori om observasjon om forskningsmetode. Det vil også her bli redegjort for selve forskningsprosessen, deltakere og gangen i datainnsamlingen og analysen av denne. I tillegg vil jeg se på etiske vurderinger som har vært av betydning for min studie.. Kapittel 4 vil inneholde teori, empiri og analyse samt drøfting av første hovedkategori *Tilpasset opplæring og Asperger syndrom*. Her vil jeg gå innpå mitt datamaterialet fra intervju og observasjon og se det i lys av teori og tidligere forskning. Kapittelet tar også for seg relasjoner og klasseledelse som to viktige punkter. Relevant teori, empiri og analyse samt drøfting vil også komme under disse punktene. Oppgaven avsluttes med kapittel 5 som inneholder avsluttende kommentar. Her vil det bli en kort oppsummering av funn.

KAPITTEL 2

STUDIENS TEMATIKK OG KONTEKST

I dette kapitlet redegjøres det for studiens tematikk, Asperger syndrom, og studiens kontekst, Fjellhøgda og Solhaugen skole. Innledningsvis presenteres en beskrivelse av autismspekterforstyrrelser, deretter kjennetegn ved Asperger syndrom og aspekter knyttet til skolefaglig og sosial fungering. Det vil også være naturlig å beskrive *tilpasset opplæring* og begrepets rolle i den norske skolen, samt bakgrunn og betydning i statlige styringsdokumenter og læreplanverk. Etter dette vil det komme en kort presentasjon av konteksten, altså en beskrivelse av skolene og informantene. Postholm (2005) hevder at en må forstå lærerens handlinger og tanker i sammenheng med den konteksten det utføres i.

Autismspekterforstyrrelser

Autismspekterforstyrrelser er et samlebegrep for tilstander innenfor autismspekteret. Begrepet omhandler alle tilstander med signifikant funksjonsnedsettelse innenfor minst to av områdene 1) gjensidighet i sosialt samspill, 2) gjensidighet i verbal og – ikke verbal kommunikasjon og 3) fantasi og atferd. Har man en funksjonsnedsettelse innenfor disse tre områdene, kalles det også *den autistiske triade*. Det var Wing (1988) som klargjorde denne felles kombinasjonen av symptomer hos alle personer med tilstander innenfor autismspekteret. Bruken av begrepet *spekter* refererer til den store individuelle variasjonen som finnes med hensyn til alvorlighetsgrad og funksjonsnivå. På den ene enden av spekteret finner man autisme med sterk psykisk utviklingshemming og i den andre enden finnes intelligente personer med relativt lettere sosiale samspillsproblemer (Kaland, 2008). Innenfor dette spekteret finner man tilstander som Kanner syndrom (Infantil autisme, autisme hos barn, klassisk autisme), Asperger syndrom, og andre autismelignende tilstander og autismspekterforstyrrelser uten nærmere spesifisering (Gilberg, 2008).

Asperger syndrom

Kort historikk

Diagnosen Asperger syndrom har eksistert som selvstendig diagnose i omtrent 30 år. Allerede på 1700-tallet beskrev Jean Itard og John Haslam barn med Asperger syndrom. Denne beskrivelsen, uavhengig av hverandre, har likhetstrekk med de barna som pedagog og barnepsykiater Hans Asperger beskrev i 1944. Han observerte og skildret gutter som viste avvik i sosial interaksjon og kommunikasjon. Leo Kanner publiserte i 1943 en artikkel der han beskrev infantil autisme. På grunnlag av avvikende utvikling i sosial interaksjon, kommunikasjon og forestillingsevne, ble diagnosen definert som en utviklingsforstyrrelse. Det var ikke før i 1981 at begrepet Asperger syndrom ble lansert av Lora Wing, en engelsk psykiater og forfatter av mange fagartikler om autismeforstyrrelser, da hun ønsket å sette fokus på spennvidden i autismespekteret. Målet var å spre kunnskap om denne gruppen mennesker som har lignende problemer som autisme. Hun mente at disse menneskene hadde større framtidsutsikter enn de med diagnosen autisme. Wing fikk gjennomslag med sine beskrivelser (Frith, 1998, Gillberg, 1993, Kaland, 2003).

Selv om barn og unge med Asperger syndrom har like forskjellige som andre barn er forskjellige, gir den autistiske triade og diagnosesystemet ICD-10 (WHO ICD-10, 2003) utgangspunkt for noen fellestrekk og kjennetegn på diagnosen. ICD-10 er et klassifikasjons – og diagnosesystem som er utgitt av verdens helseorganisasjon (WHO). Dette er diagnosesystemet vi bruker i Norge (Martinsen m.fl., 2009). Systemet presenterer følgende kriterier for Asperger syndrom:

1. Fravær av klinisk signifikant, generell forsinkelse i språk eller kognitiv utvikling.
2. Kvalitative avvik i gjensidig sosial interaksjon.
3. Begrensede, gjentatte og stereotype atferdsmønster, interesser og aktiviteter.

De avvikene som beskrives i diagnostiske kriterielistene, er i hovedsak negativt ladet. Det er viktig at det ikke får oss til å tro at barn og unge med Asperger syndrom bare oppviser negativ atferd, eller at de ikke har noen positive egenskaper. Barn og unge med Asperger syndrom vil heller tvert i mot kunne betegnes som forutsigbare, enkle, pålitelige, lojale, seriøse, hardtarbeidende, intelligente og flinke (Engh, 2010). Det er opp til oss å forstå dem. Disse barna har vansker med å forstå oss, men vi kan prøve å sette oss inn i deres tanker og

opplevelser og se verden fra deres perspektiv. Mange av de som har Asperger syndrom har evner og ferdigheter som kan utnyttes svært konstruktivt i mange ulike yrker, men dessverre kan det være slik at deres sosiale kompetanse kan være til hinder for å få de jobbene de kunne ha prestert godt i (Attwood 2000; Jackson 2007; Meyerding 2007 i Engh 2010).

Språklig og kognitiv utvikling

Asperger syndrom skiller seg ut fra de øvrige autismetilstandene ved at det ikke skal ha vært snakk om signifikante språkforsinkelser. Dette legger ICD-10 vekt på i forbindelse med det første kriteriet i diagnosemanualen. Denne språkforsinkelsen er ofte tilfelle ved de øvrige autismetilstandene. Hos barn som får en Asperger syndromdiagnose, har den språklige og kognitive utviklingen ofte vært i overensstemmelse med normal utvikling. Etter hvert som barnet blir eldre, ser vi likevel at de har problemer med *språkforståelsen* (Gilberg, 2008) Det er problemer med språkforståelse og kommunikasjon som er betydelig hos disse barna, selv om de har et godt utviklet ordforråd og normale grammatiske ferdigheter. Barn og ungdom med Asperger syndrom har en bokstavelig forståelse av ords mening og hva andre sier til dem, og har derfor vansker med det figurative språket, som f.eks metaforer, ironi og humor. Figurativt språk er språk som blir brukt på en indirekte eller billedlig måte og har alltid minst to mulige betydninger (Martinsen m.fl., 2009; Tetzner, Hoftun, Martinsen, Nærland & Steindal, 2007). Når det kommer til kognitiv utvikling, er det mange barn og unge med asperger syndrom som har høy eller svært høy begavelse. Sunde (2007) hevder at det er et kjennetegn ved barn og unge med asperger syndrom at de skårer innenfor normalområde på intelligenstester, men at de har svært ujevn evneprofil. Hva de mestrer varierer mye. På noen felt kan de ha svært gode kunnskaper, men omfattende forståelsesproblemer på andre områder. Gilberg (2008) sier at mange kan ha eksepsjonelle evner i forhold til hukommelse, og evne til raskt å lære seg nytt stoff.

Sosiale problemer

Det andre kriteriet ICD-10 er avvikende sosial interaksjon hos barn og ungdom med Asperger syndrom, som ofte er preget av lite gjensidighet. Dette kommer til uttrykk på flere områder som f.eks i samtaler med andre snakker de gjerne om sine særinteresser og de kan ha vanskelig for å forstå at samtalepartneren ikke er interessert. De kan også ha problemer med å holde blikkontakt og tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Dette kan medføre vanskeligheter for et smidig samspill med andre. Det blir ofte mislykkede forsøk på å etablere aldersadekvate vennskapsforhold (Martinsen m.fl,2009). Svake sosiale evnene, kan ofte føre

til avvísninger og sosiale nederlag, noe som igjen kan føre til lav selvfølelse og et dårlig selvbilde. ‘i enkelte tilfeller vil barn med diagnosen isolere seg fra sosial omgang med andre fordi de er engstelig for å dumme seg ut. I ungdomstida er det vanlig å benekte diagnosen, fordi man ønsker å framstå som ”normal” (Helverschou, Martinsen, Nærland & Steindal, 2007).

Begrensede og stereotypiske interesser og atferdsmønstre

Det tredje kriteriet omhandler interesseområder og atferdsmønstre hos barn og ungdom med asperger syndrom. Interesseområdene er ofte begrensede og stereotype. Dette kommer også fram i triaden som funksjonsnedsettelse i forhold til fantasi og atferd. Deres interesser kan være avvikende i forhold til innhold og intensitet. Interessene opptar som regel mye av ungdommens oppmerksomhet og det skiller seg ofte sterkt ut fra det jevnaldrende ungdommer som regel er opptatt av. Dette bidrar ofte til å forsterke de sosiale problemene (Martinsen m.fl., 2009). Når det gjelder atferdsmønstre, kan barn og unge med asperger syndrom være opptatt av å følge regler og rutiner og det er ikke uvanlig at de har sterke meninger om hvilken rekkefølge ting skal gjøres i (Gillberg, 2008). Forandringer i disse rutinene kan bli møtt med motstand. I skolesammenheng vil rutiner ofte forandres, og dette kan skape problemer for elevene med asperger syndrom. De kan oppleve omgivelsene som kaotiske (Martinsen m.fl., 2009).

Nevrologiske teorier

Det var i 1992 at Asperger syndrom ble anerkjent som egen diagnose. På grunn av dette har forskningen i hovedsak basert seg på differensialdiagnostiske spørsmål og årsaksforhold (Tellevik m.fl., 2008; Tellevik, Steindal & Ytterland, , 2006). Forskningen har bidratt til økt kunnskap om vanskeområdene ved Asperger syndrom, hvor teori som “Theory of mind”, “Executive function” og Central coherence” er sentrale (Gillberg, 2008).

Mentalisering

Mentalisering er evnen vi har til å forstå hva andre mennesker tenker, føler eller vet. Dette er grunnleggende for å kunne fungere optimalt i en sosial verden (Martinsen m.fl., 2009). Forskningen viser at denne evnen er mangelfull eller sterkt nedsatt hos barn og ungdom med Asperger syndrom (Baren-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997; Kaland, Callesen, Møller-Nielsen, Mortensen & Smith, 2008). Evnen til å mentalisere kan utvikle seg over tid

og er ofte på sitt svakeste i tidlig alder. Etter hvert som barn blir eldre kan mentaliseringsevnen opptre, men den vil fremdeles være begrenset og sterkt forsinkes. Dette fører også til forsinket evne til å føle empati. Barn og unge med Asperger syndrom kan dermed oppfattes som egoistiske fordi de ikke klarer å se ting fra andres synsvinkel (Gillberg, 2008). Med nedsatt mentaliseringsevne er det vanskelig å forutsi andre menneskers handlinger. Mye av kommunikasjon som foregår mellom oss mennesker er basert på vår evne til å mentalisere, på grunnlag av dette kan vi forstå at det kan oppstå store sosiale vansker for barn og ungdom med Asperger syndrom (Kaland, 1996).

Utførende funksjoner

Menneskets evne til å planlegge, regulere og utføre handlinger er utførende funksjoner. Det innebærer også evnen til å utsette behov for umiddelbar behovstilfredsstillelse. Disse ferdighetene regnes som nødvendige for å kunne regulere handlinger i møte med hverdagen (Tellevik, Martinsen, Nærland & Tetzner, 2007). Selv om utførende funksjoner ikke er nevnt i den autentiske triaden eller ICD-10, viser forskning (Robinson, Goddard, Dritschel, Wisley & Howlin, 2009; Hill & Bird, 2006) nedsatt utførende funksjoner ved Asperger syndrom. Er denne evnen svekket, vil man ha problemer med å styre sine handlinger mot bestemte mål på en strategisk og fleksibel måte. Barn og unge med Asperger syndrom kan ofte slite med å gjennomføre oppgaver og aktiviteter innen en viss tidsfrist, de vet ikke rekkefølgen på det som skal gjøres og klarer ikke å planlegge det selv (Kaland, 1996).

Sentral koherens

Dette er en betegnelse på hvordan vi mennesker organiserer informasjon (Tellevik m.fl., 2007). Mennesker har en tendens til å integrere informasjon på et overordnet nivå ved at man husker poenget i en historie, men man ofte glemmer detaljene. Forskning (Lolliffe & Baron-Cohen, 2001; Happè, 1999) viser at hos barn og ungdom med Asperger syndrom fungerer dette motsatt, de har svak sentral koherens. Dette fører til fokus på detaljer heller enn helhet. Kaland (1996) kaller dette en kognitiv stil som gjør det vanskelig å skille vesentlig fra uvesentlig og å forstå sammenhenger mellom årsak og virkning. Dette varierer selvfølgelig mye fra person til person. Det kan sies å strekke seg fra svak til sterk sentral koherens. Dette kan være med på å beskrive enkelte barn sine særinteresser og svært varierende prestasjoner ulike områder. Dette er ikke en vanske i den forstand, men heller en kognitiv stil med fordeler og ulemper (Tellevik m.fl., 2007).

Tidligere forskning

Iovannone, Dunlap, Huber og Kincaid (2003) peker på seks komponenter som er viktig i opplæringstilbudet til barn og unge med Asperger syndrom. Komponentene bygger på studier i hovedsak fra USA, men delvis og andre land. Deres funn viser at opplæringstilbudet bør være individualisert og spesielt tilpasset den enkelte elev. Opplæringen bør være nøye planlagt og så strukturert som mulig. Alle sider ved opplæringen må planlegges: Hva de skal lære, hvor skal det foregå – sammen med klassen eller ved spesialundervisning. Forskningen viser også et behov for å hjelpe ungdommen med sosialt samspill, og at det er viktig med godt skole/hjemsamarbeid. Andersen (2006) fant i sin kvalitative intervjustudie at det var viktig med god tilrettelegging av rammevilkår omkring elevene, både i forhold til undervisning og sosialt miljø. Hennes funn viste at lærerne kan bistå og påvirke elevens utvikling på en konstruktiv måte. Solvang (2006) fant i en annen kvalitativ intervjustudie at tilrettelegging av opplæringstilbudet for det meste handlet om spesialundervisning i små enheter og forenkling av læringsmål. Alle lærerne i hennes studie ga uttrykk for at de følte de hadde mangel på kompetanse i forhold til Asperger syndrom. Herner (2005) har skrevet et temahefte med tittelen «Faglig nettverk for lærere som arbeider med barn som har Asperger syndrom». Her trekker hun fram det hun la vekt på i opplæringstilbudet til en gutt med diagnosen. Her pekes det først om fremst på at det var viktig å bli godt kjent med eleven, for å kjenne til elevens personlighet og særtrekk. Hennes erfaring var at det var viktig med forberedelse av undervisning, for å gi eleven god oversikt. Når hennes elev hadde oversikt, jobbet han effektivt. Hun benyttet også elevens særinteresser for å motivere han for skolefaglig læring. I tillegg hadde hun jevnlig støttesamtaler med eleven. Dette var for å redusere stress.

Tilpasset opplæring

”Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at skolen må være tilgjengelig for at alle kan ha mulighet for læring, mestring og utvikling” (St.melding 30, 03/04:85) Elevers rett til denne tilpassede opplæringen kan *”Ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning”* (Ibid: 85). Med dette som bakteppe vil begrepene tilpasset opplæring bli nærmere presentert i denne delen av oppgaven. Det vil bli gjort rede for hva som blir sagt i litteratur og i sentrale føringer. Stoffet vil i liten grad bli drøftet.

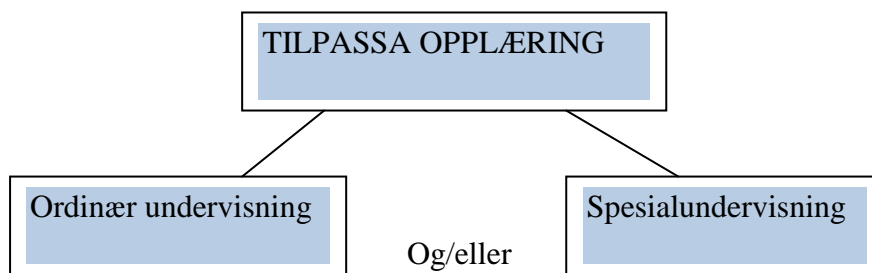


Fig.1 Tilpasset opplæring
(Nordahl og Overland, 1997;23)

Det er mange måter å forstå Tilpasset opplæring på, men denne modellen viser hva tilpasset opplæring består av. Det er både tilpasninger for eleven i den ordinære undervisninga, samt spesialundervisning for de elevene som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringa. Denne forståelsen er i samsvar med departementets oppfatning (Ot. Prp. Nr. 36 1996-97, s.39)

Kort historikk

Den femårige allmueskolen ble startet i 1739 og hadde som målsetning å gi et skoletilbud til alle. Denne ga undervisning knyttet opp til en kristen oppdragelse for elever i alderen 7-12 år. Det var skoleplikt i den forstand at alle barn skulle gå i offentlig skole, men det var ikke pliktig oppmøte (Sjøvoll 2004). Det var først i 1939 at prinsippet om at alle barn hadde rett til skolegang, og 30 år senere ble det obligatorisk skolerett og plikt her til lands. Gjennom de siste skolereformene har man hatt som målsetning å integrere og deretter inkludere alle elever. Enhetsskolen skal gi elevene et tilrettelagt og tilpasset tilbud på skolen i nærmiljøet. Som en konsekvens av dette ble de statlige spesialskolene lagt ned etter 1990, men det drives fortsatt private og kommunale spesialskoler. Den første spesialskolen ble startet i 1825, og den ga et tilbud til døve. En skole for blinde ble startet i 1867 og i 1874 åpnet en skole med et tilbud for de «åndssvake». Disse private opplæringstiltakene ble gitt til elever med særskilte behov, og etter føringer i lov av 8. juni 1881 "om abnorme børns undervisning", hadde elever med spesielle behov både skolerett og plikt allerede da. I 1951 ble et spesialskolesystem for barn og ungdom vedtatt med egen lov (Befring og Tangen 2004).

NOU fra 2013 beskriver tilpasset opplæring slik; *”Begrepet tilpasset opplæring kom på dagsorden på 70-tallet. I dag har alle elever i norsk grunnopplæring krav på tilpasset opplæring. All opplæring skal derfor ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og evner uansett hvilken bakgrunn eleven har”* (NOU 2003:16).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskole bygger på enhetsskoleprinsippet hvis mål er at alle elever skal få et likeverdig tilbud og tilpasset opplæring (St.melding 23 – 97/98). Grunnskolen er dermed en skole for alle ved at den møter elevene på deres premisser. Den har som formål å jevne ut sosiale ulikheter og skape samhørighet mellom elevene. Stortingsmeldingen sier at alle elevene skal; *”få møte oppgaver og utfordringer dei kan strekke seg etter og vekse på, og som dei maktar og mestrar”* (St.mleding 23 – 97/98:21). Videre skisseres at *”fellesskapet skal være inkluderande, og elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte”* (St.melding 23- 97/98:21). Her kommer begrepet tilpasset opplæring inn, som et prinsipp en må følge om man skal klare å tilrettelegge for elevene ut i fra det som er felles og det som er ulikt.

Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha et organisert og kvalitetssikret skoletilbud i samsvar med de evner og forutsetninger de har. Dette blir presisert i opplæringsloven § 1-3: *”opplæringa skal tilpassas elevene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen”* (Opplæringslova). Dette gir utfordringer for skolen som skal sette mål og planer, da det gir påbud om at det må planlegges slik at hver enkelt elevs evner og funksjonsnivå skal bli ivaretatt og utviklet. Kunnskapsløftet² snakker om tilpasset opplæring og likeverdige muligheter. I delen *prinsipper for opplæring* står det blant annet *”Når elevene arbeider sammen med voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapets og den enkeltes læring og utvikling”*. Videre sies at uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elver ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeid med fagene i et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsløftet. Mål og innhold i grunnskolen 2012). Begrepet tilpasset opplæring kan bli

² Kunnskapsløftet er reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen startet i august 2006 og omfatter fra høsten 2007 elevene på 1. – 10. trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring. (Regjeringen.no, 18.06.2013)

forstått på flere måter. Dermed vil det være opp til hver skole og lærere hvordan de tolker det. Det som kjennetegner tilpasset opplæring er variert bruk av lærestoffet, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (Ibid:27).

Mange elever er opptatt av å sammenligne seg selv med andre, noe som vil true selvet i læringssituasjonen. For å klare å påvirke dette, er det viktig at nettopp tilpassning og differensiering av undervisningen blir satt fokus på. Hver enkelt elev skal få tilpasset lærestoff som gir optimale utfordringer, og dette skal i tillegg gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg (ibid, 182). Målet om tilpasset opplæring krever pedagogisk differensiering i læringsarbeidet i klasserommet. Dette kan bety at elevene får ulike oppgaver i klasserommet, at de får ulike tidsfrister på å ferdigstille arbeid eller at de får velge ulike innganger til læring ut ifra sine interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategi.

Relasjoner

”En relasjon betegner et foretrukket kommunikasjonsmønster, som fører til gjentakelse av bestemte kommunikasjonshandlinger, slik at mønsteret gjenskaper og bekrefter seg selv. En relasjon vil bekrefte seg selv gjennom kommunikasjon (Øvreeide 2004). Ogden (2004) sier også at gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev er en forutsetning for at kommunikasjonen skal fungere. Han hevder at dette gjelder særlig vanskelige elever som bare gjør det de blir bedt om, hvis de liker, stoler på eller respekterer læreren.

Et sentralt forhold ved en relasjon, er gjensidig *tillit* til hverandre. Tillit kan defineres som ”tiltro til et annet menneskes pålitelighet (Nordahl m.fl, 2007)). Et barn må oppleve at de kan snakke med den voksne, at den voksne holder avtaler, er forutsigbar og troverdig og at den voksne lytter, imøtekommer sentrale behov og at den voksne er positivt innstilt til barnet (Nordahl m.fl, 2007). Det å se det enkelte barnet er også en del av å skape en god relasjon. Som voksen må man være sensitiv overfor barna. En klapp på skuldra, øyenkontakt eller en personlig kommentar. Dette kan være en utfordring overfor barn og unge med Asperger syndrom, da de kan ha problemer med kroppskontakt og øyenkontakt. Det gjør at den voksne må finne andre måter å nærme seg barnet på. Møte det på dets nivå. I tillegg er *verdsetting* et sentralt begrep. Den voksne må kunne verdsette det som er viktig for barnet. Barn og unge med Asperger syndrom har ofte sterke særinteresser som opptar mye av deres

oppmerksomhet. Da det er den voksnes ansvar å skape gode relasjoner til barnet, kan det være nyttig å bruke særinteressene som en mulighet til å nå inn til barnet (Martinsen m.fl, 2009). For barn er relasjonen til jevnaldrende noe av det som står øverst på verdihierarkiet, og det de gjør vil være myntet på det. Derfor vil voksnes involvering og interesse for akkurat dette være med på å gjøre den voksne til en viktig person i barnets liv (Nordahl m.fl, 2007). Et annet behov som kan betraktes som grunnleggende hos mennesker, er *anerkjennelse*. Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktig for alle. Det er barns opplevelse av tilbakemeldingene den voksne gir, som er avgjørende, ikke den voksnes intensjon (Nordahl m.fl., 2007). Det vil være viktig å bruke særinteressene til elevene med Asperger syndrom. Støtte eleven og vise interesse for det han er opptatt av.

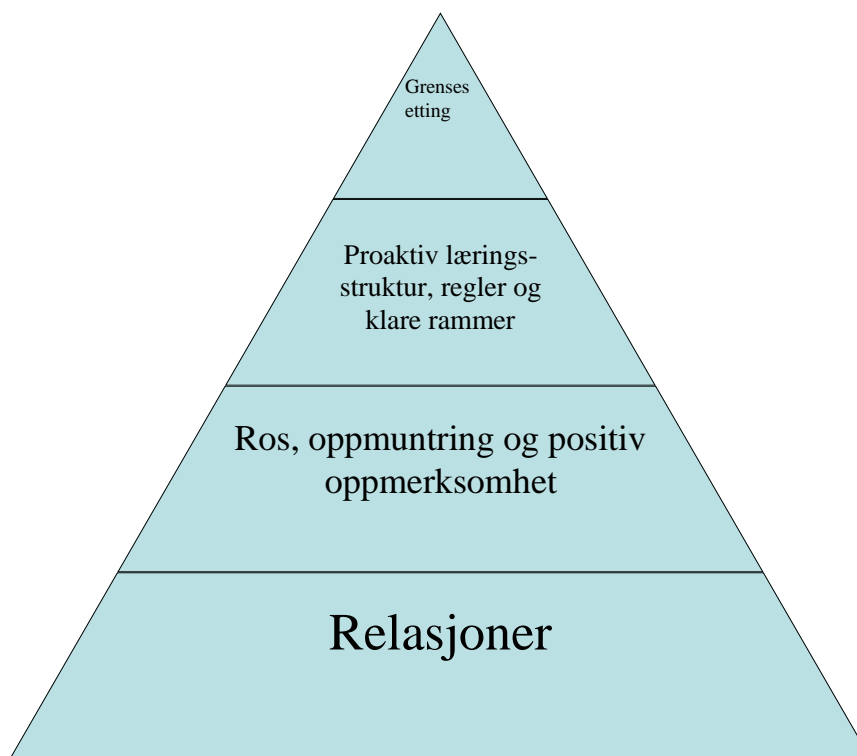


Fig. 2. Lærepyramiden. Med relasjoner som en grunnmur (Tveit, 2009)

Læringspyramiden (fig.2) illustrerer viktigheten av relasjoner som grunnmur. Starter man med grensesetting vil dette ha liten effekt. En trekant er ikke stødig om man setter den på hode. Dette gjelder i all samhandling med mennesker, om det er relasjon lærer – elev, foreldre – barn, eller relasjoner mellom kollegaer og lignende. Denne pyramiden finnes i ulike utgaver og brukes forskjellig. Prinsippet med denne, er å påpeke viktigheten med relasjoner som en stødig grunnmur, og hvor liten plass grensesetting egentlig trenger.

Klasseledelse

Klasseledelse kan sies å dreie seg om en balansegang mellom struktur og kontroll på den ene siden og evne til å være nær elevene og gi varme på den andre siden. På den måten ser vi at relasjoner er et vesentlig punkt når det gjelder klasseledelse (Nordahl, 2006). Som lærer er det forventet at en skal mestre flere ting. Etablere arbeidsro, motivere til arbeidsinnsats, og skape et positivt arbeidsklima i klassen. Dette kan forstås som klasseledelse, og denne ledelsen foregår i samhandling med elevene (ibid). I følge Tveit (2009) kan en se på klasseledelse fra ulike perspektiver. Klasseledelse kan handle om å skape rom for læring – elevfokus, og det kan handle om å tilrettelegge for undervisning og tilpasset opplegg – lærerfokus.

Ogden (2012) presenterer fem punkter som målsetting for god klasseledelse. «1) Frigjøre tid til læringsaktiviteter gjennom å skape og opprettholde arbeidsro. 2) Fremme elevens oppmerksomhet og engasjement 3) fremme elevens sosiale kompetanse og prososiale atferd 4) skape samhold og trivsel i klassen 5) stimulere elevens motivasjon, skolefaglige innsats og presentasjoner.

Klasseledelse preger også lovverk og skoledokumenter. I lov om grunnskolen § 9a-1 står det: ” Alle elevar i grunnskolen og videaregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjer helse, trivsel og læring.” Elevene har krav til å ha et godt opplæringsmiljø som tar vare på deres behov både i forhold til helse, trivsel og læring. Disse er alle punkter som finnes i beskrivelsen av god klasseledelse (Opplæringsloven).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997 (L-97) skriver at: ” *Lærere er ledere av elevens arbeidsfelleskap. I klasserommet og verksted må det være ro og ryddighet nok til at de kan fungere som seriøse arbeidsplasser. Og rammene må være faste nok til at de viltre eller vimsete får sjansen til å konsentrere seg (s.33)*”. (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997). Det står også skrevet at ”Alle elever har rett til opplæring i ryddige og rolige former (s.42). Det vil være lærerens ansvar å sørge for at opplæringen finner sted i ryddige og rolige former. Læreren skal kunne være autoritær nok til å holde ro og orden i klasserommet.

Klasseledelse blir skissert på denne måten i st.m.30 (2003-2004) ”*Kompetanseutvikling i forhold til lærerens lederrolle i opplæringsammenheng vil være en viktig del av satsingen på å redusere atferdsproblemer i skolen*” (s.91). Og i kunnskapsløftet (Lk-06) står det: ”*Bidra til*

*at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og forbilder for barn og unge”.....”
Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids – og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og
læring” (S.32)*

Kontekst

Fjellhøgda skole

Fjellhøgda skole ligger sentralt i kommunesenteret og er en 1-10 skole med ca. 455 elever, 65 lærere og 14 assistenter i hel eller delstillinger. Skolen ble tatt i bruk som framhaldskole i 1955, i 1960 ble det egen ungdomsskolefløy og i 1971 sto svømmehall og gymnastikksal ferdig. Etter dette har skolen blitt renovert, og mesteparten av skolen er ny. I dag ligger skolen like ved den videregående skolen i kommunen, samt idrettshallen. Det er også et utendørs idrettsanlegg like ved. Skolen har et store uteområder, hvor 1. og 2. ligger skjermet for seg selv, 3-7 har et atskilt område, samt at ungdomsskolen ligger for seg. På alle de tre områdene er det lagt godt til rette for aktiviteter i form av apparater og store områder hvor frileik kan foregå.

Skolens målsetting er å forberede barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer alene og i samarbeid med andre. Skolen ønsker at elevene skal utvikle et positivt selvbilde og evnen til innlevelse i andre menneskers situasjon. Skolen ønsker også at elevene skal lære seg å verdsette den lokale og nasjonale kulturarven – og samtidig bli forberedt på å møte en sterk internasjonalisering.

Solhaugen skole

Solhaugen skole er en av grendeskolene i samme kommune som Fjellhøgda skole. Skolen ligger ca ei mil utenfor kommunesenteret, og er en 1-7 skole. Etter endt 7. klasse flytter elevene til Fjellhøgda skole, og går de tre siste årene der. I dag er det ca. 49 elever på Solhaugen skole og 12 ansatte med egen rektor, 8 lærere, en vernepleier og tre assistenter. Skolen er fådelt, og har til tider to og to trinn sammen. Dette fungerer veldig greit, men gir utfordringer til lærerne som skal undervise begge trinnene samtidig. Solhaugen skole er også nylig renovert, og er en stor og luftig skole som gir mulighet til å åpne mellom klasserommene. Den har også tilgang til et forsamlingshus/ gymsal, og et fint uteområde med stor fotballbane og mange andre lekeapparater og mulighet for friluftaktiviteter. Skolen har

hele tiden hatt fokus på trivsel og samarbeid både i elevgruppen og blant de ansatte. Det er jobbet mye med holdninger, noe som har gjort at de har taklet utfordringer på gode måter. De har vært flinke til å se løsninger framfor problemer.

Presentasjon av informantene og klasserommet

Lærer A og klasserommet

Lærer A³ er kontaktlærer og spesialpedagog på Solhaugen skole. Har vært klasseforstander flere ganger, og trives godt med det. Nå er lærer A klasseforstander til 5. klasse, og har 8 elever i sin klasse. A tok utdanning som lærer i voksen alder, er utdannet adjunkt og har en del tilleggsutdanning, som et år spesialpedagogikk, norsk 2, et halvt år med rådgivning og et halvt år med organisasjonsledelse. Det er en elev i klassen med Asperger syndrom, og noen med dysleksi. Det er en rolig klasse, og de er vitebegjærlig og interessert mesteparten av tiden. Klasserommet er hvitt og det er mulighet for å åpne en skyvdørsvegg inn til andre klasserommet. Ved vindusrekka står det pulter med stasjonære pc'er, slik at elevene kan bruke disse i arbeidet. Elevene sitter to og to sammen på felles pult. Læreren har et kateter foran tavla, og ser ut til å bruke det en del. Noe som kan signalisere en ro og ubevist viser til at elevene også skal sitte i ro på sine plasser. På veggene er det diverse arbeider som elevene har laget selv i de ulike fagene. Det er også hyller og skuffer som de kan legge fra seg utstyr.

A er opptatt av å skape gode relasjoner til elevene. A mener det er viktig at de føler seg trygge og at de vet hva som forventes av dem. God struktur og forutsigbarhet er noe lærer A verdsetter høyt. I tillegg jobber A hele tiden med å være i forkant for å avverge at vanskelige situasjoner oppstår. For å få til det, forutsettes det at læreren har god relasjon til elevene og at A kjenner hver enkelt elev godt. Dette jobbes det mye med, og lærer A er veldig opptatt av dette.

Lærer B og klasserommet

B er klasseforstander i 7. klasse. Lærer B er populær blant elevene, er flink til å være på deres lag, og samtidig være autoritær. Klasserommet ligger i enden av mellomtrinnsfløya. Det har store vinduer ut mot skolegården til ungdomsskolen. Noen elever sitter to og to, mens andre sitter alene. På veggene er det hengt opp malerier som elevene har laget, samt annet arbeid.

³ Lærer A vil konsekvent bli omtalt som A. Det samme med lærer B og C.

Her står lærerens pult i et hjørne inn mot veggen, og det ser ikke ut som den er så flittig brukt til å sitte ved, men mer til å samle materialet. Det er også noen hyller og skap langs veggene. Ellers er det et lite klasserom.

B jobber mye med klassemiljøet, noe som har vært et fokusområde i denne klassen over lang tid. Det har vært en del skifte av lærere, og i tillegg, har 7. trinnet blitt delt opp og satt sammen på ny en gang. Derfor har ikke elevene opparbeidet seg den gode relasjonen dem i mellom, så jobben for B er ikke bare å skape god relasjon til elevene, men også legge til rette for at gode relasjoner skal skapes mellom elevene.

Lærer C og klasserommet

Lærer C er klasseforstander i 8. klasse. C har vært klasseforstander tidligere, og dette er den andre klasse lærer C skal følge gjennom tre år. Klasserommet til denne 8. klassen, ligger i 1. etg på ungdomsskolen som er nyrenovert. Dette er et lite klasserom hvor pultene står tett. Det er hyller bak i klasserommet hvor elevene kan ha bøkene sine. Foran er det ei tavle og et kateter som står midt på ut mot elevene. På veggene er det hengt opp informasjonsskriv og ellers annet arbeid som elevene har gjort.

C er opptatt av å skape gode relasjoner til alle elevene og mener det er grunnmuren for å få til en god læringssituasjon og at elevene skal mestre. Lærer C mener også at det er viktig å ha tydelige forventinger til elevene, samt tydelige beskjeder, orden og struktur. Humor er også en viktig faktor for å opprettholde motivasjonen blant elevene.

KAPITTEL 3

METODE

I dette kapitlet vil jeg ta for meg den metodiske delen ved studien. Jeg vil gjøre rede for valgt metode, informanter og datainnsamlingsprosessen. Jeg vil også komme med begrunnelser for de valg jeg har gjort. Det vil alltid være problemstillingen som bestemmer hvilken metode man skal bruke. I min studie fant jeg det mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju samt observasjon.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju betyr utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Dalen, 2008). Formålet med et intervju er å få en fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved en livssituasjon. I et kvalitativt intervju har man mulighet til å gå i dybden, og å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (ibid). I tillegg har jeg som intervjuer mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål ved behov, og det gir meg også mulighet til å sammenligne svar mellom informantene. Kvalitative intervjustudier kan utformes forskjellig med tanke på struktur – fra det ustrukturerte til det strukturerte intervjuet. Jeg har valgt å benytte en semistrukturert intervjuform. Denne formen har en viss struktur, samtidig som det er litt fleksibelt. Intervjuet har noen tema som er bestemt på forhånd, og noen tema som blir til underveis. Spørsmålene som stilles er også åpne slik at det gir informanten mulighet til å trekke fram det de synes er viktig og det vil forhåpentligvis gi dem en mulighet til å gi et svar uansett. (Postholm, 2005).

Når man skal foreta et kvalitativt forskningsintervju, er det viktig å være observant på sin egen rolle som forsker. Som forsker vil jeg påvirke forskningsfeltet og blir dermed et viktig redskap i arbeidet (Lincoln & Cuba, 1985). Da jeg valgte å skrive om Asperger syndrom, var det et valg jeg tok ut i fra mine interesser og erfaringer. Dette vil være med på å prege min tolkning av datamaterialet. Det vil derfor være viktig at man klargjør sin subjektivitet slik at man kan møte forskningsfeltet med et åpent sinn. Det innebærer at jeg må legge bort mine antagelser og meninger jeg har gjort meg opp tidligere (Postholm, 2005). Moustakas (1994) påpeker at forskere som gjennomfører en studie bør ha en personlig

interesse for og føle seg tett knyttet til fenomenet man forsker på. I mitt tilfelle har jeg ingen direkte personlige erfaringer med fenomenet, annet en det jeg har opplevd fra en saksbehandlers side. Jeg har vært med i en utredningsprosess og har sett elevene på deres skole, som er min arbeidsplass. Grunnen til at akkurat det ble mitt valg av tema, var fordi dette er en gruppe elever som har økt veldig de siste tiår, og som på grunn av samfunnets økte krav på flere områder, nå vises bedre på skolen og ellers. Det er interessant å spørre seg hvorfor antallet barn med denne diagnosen har økt? Diagnostiserer vi lettere barn og unge? Er det samfunnsendringene som har gjort at de vises bedre? Er det ikke lenger lov til å være annerledes? Mange spørsmål kommer opp når man hører om elever med denne diagnosen, og det er vanskelig å finne et svar på det. Barn og unge går nå i minst 10 år skole, og hverdagen deres dreier seg dermed om skole og det som skjer der, både sosialt og utdanningsmessig. Det er derfor jeg har valgt å se på disse elevene i skolehverdagen, og har hovedfokus på lærere og deres tilrettelegging. Min oppfatning er at det er mulig for elever med Asperger syndrom å være sosialisert og integrert i en vanlig klasse, så lenge læreren legger opp til det.

For å sette fokus på lærernes arbeid med disse elevene, var det naturlig å velge intervju som forskningstilnærming. Det å snakke med en lærer om deres elever og deres undervisning gir mye informasjon. Lærere engasjerer seg i jobben sin, og er svært opptatt av at de skal gjøre en god jobb med alle elevene. Derfor får man fram mye under et intervju, om man stiller de rette spørsmålene. Det å gi informanten mulighet til å sette egne ord på det de driver med til daglig ga meg mange fine innspill og interessante refleksjoner på deres jobbhverdag. Det gjorde det mulig å oppnå en hvis form for forståelse for deres fagfelt. Dalen (2008) hevder at det iblant bare er mulig å oppnå forståelse dersom forskeren har en "innenforståelse" av lignende virkeligheter. Det ideelle er kanskje å ha både en innenfor - og utenforposisjon. I skuespillerkunsten kalles dette "Picasso-profilen". Med det menes at skuespilleren både er inne og utenfor rollen på en og samme tid. Han både gir seg hen og kontrollerer hengivelsen i rollen, slik som i Picasso sine bilder, hvor vi oppfatter både en profil og et ansikt (Dalen, 2008).

Observasjon

Alle gjør vi observasjoner i det daglige. En tur i byen eller en tur i skogen vil gi helt forskjellige inntrykk. Etter hvert forstår vi det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og

fokusere hva vi observerer. Som forsker har du et annet fokus på observasjoner du gjør. Forskeren observerer systematisk og hensiktsmessig. Det ligger også teori til grunn som gir observasjonen retning, likevel er en kvalitativ forsker opptatt av å observere i sine naturlige omgivelser (Postholm, 2005).

Observasjon er et redskap forskeren kan benytte seg av for å samle inn data fra et forskningsfelt. Her blir alle sanser tatt i bruk som kan være med på å påvirke opplevelsen og dermed observasjonen. I løpet av observasjonstiden snevres fokuset inn, slik at forskningsfeltet blir mer forståelig. Det er viktig at forskeren overveier sin rolle i feltet før observasjonen (Postholm, 2005). Som forsker kan du være deltaker i det du observerer eller du kan velge å være helt på sidelinja. Det finnes også mellomveier, som deltakende observatør eller observatør som deltaker (Ibid). I denne studien blir det mest naturlig å observere fra sidelinja, som fullstendig observatør. Intervjuet vil være min hovedmetode for datainnsamlingen, mens observasjonen vil skje i forkant av intervjuet for å få et inntrykk av hvordan lærerne jobber og hvordan elevene responderer. Det kan også dukke opp spørsmål etter en slik observasjon, som kan brukes i intervjuet med læreren. Jeg kan stille spørsmål ved grep de gjorde i klasserommet. Var det et bevisst eller ubevisst valg, og eventuelt hvorfor? På denne måten vil det også settes i gang en refleksjon hos læreren over hvordan hun/han jobber.

Forskningsprosessen

Valg av informanter

Da jeg jobber i PP-tjenesten har jeg tilgang til informasjon over elever med Asperger syndrom i kommunen, og har dermed tilgang til elevenes lærere. Dette gjorde prosessen enkel, da jeg kunne høre med lærerne det gjaldt, for så å spørre noen av dem om de ønsket å delta. Det var viktig at de hadde lyst til å dele sine erfaringer. De som ble spurt var alle interessert i å delta og prosessen var i gang. De tre utvalgte hadde blandet erfaring med elever med Asperger syndrom, men min oppfattelse var at elevene fungerte godt i klassene med disse tre lærerne. Det finnes ulike meninger om hvor mange informanter en bør ha med i intervjustudier. Dukes (1984, i Postholm 2005), angir mellom tre og ti personer. Jeg valgte tre personer, i hovedsak for å begrense studien min.

Det å bruke informanter man har kjennskap til fra før, kan by på utfordringer. Både intervjuer og informanter kan bli påvirket av dette. Det virket som at informantene følte seg trygge og vi

hadde mer en samtale enn et intervju. Jeg ble også avslappet etter hvert, og følte at samtalen gled lett. En annen utfordring var at jeg blandet meg litt for mye i det de sa, og det ble til tider en samtale mellom to likestilte parter. Jeg følte at jeg la ord i munnen på lærerne, og reagerte med positive bemerkninger på ting de fortalte. Det er mulig det gjorde at de turte å fortelle mer, men det var vanskelig og ikke komme med egne meninger under intervjuet. Derfor vil jeg si at mitt valg av informanter har både positive og negative sider, og at det er viktig å ta det i betraktning under analysen av det innsamlede materialet.

Informert samtykke og konfidensialitet

For å forebygge krenkelse av personlig integritet, krever alle forskningsprosjekter som inkluderer personer, informantens informerte og frie samtykke. Før forskningsprosjektet settes i gang skal informantene være godt opplyste. De har krav på all informasjon som er nødvendig for å danne seg en forståelse for forskningsfeltet, av følgene av å delta og hensikten med studiet (NESH, 2009). Hvis lydopptak skal benyttes under intervjuet, skal det informeres om hvor lenge lydopptaket blir oppbevart og hvem som skal bruke det. Informanten skal også kunne trekke seg fra prosjektet uten at det medfører konsekvenser (NESH, 2009). Datamaterialet som samles inn under forskningen skal oppbevares på en måte som hindrer bruk og formidling av informantene som kan skade dem. Materialet skal anonymiseres ved å gi skolen og deltakerne fiktive navn. På denne måten overholdes anonymiteten (NESH, 2009).

I tillegg til de aktuelle lærerne i denne studien, gjelder det ovenfornevnte også foreldrene til elevene med Asperger syndrom. Selv om elevene ikke skal være i fokus for forskningen, vil det være naturlig for meg å se på hvordan de responderer på undervisningen under observasjon. Det vil også være interessant for meg å vite når elevene fikk diagnosen, når læreren fikk vite om den, og hva slags informasjon de fikk om den aktuelle eleven. Dette vil gi et bedre grunnlag for min forståelse under intervju. Derfor skrev foreldrene under på et informert samtykke som inneholder samme informasjon som lærerne fikk. Elevene i klassen ble informert om at det skulle komme noen å observere lærerens undervisning, men det ble ikke presentert detaljer om studien. Det ble ikke heller ikke sagt eksakt tidspunkt for når jeg skulle komme. Som rådgiver på PP-tjenesten, er jeg ofte rundt og observerer i klasser, så elevene har kjennskap til meg fra før. Det var også viktig for meg at elevene ikke var for observante på meg under observasjonen, slik at det påvirket deres oppførsel på noe måte. Det ble også sendt et skriv til skoleledelsen, og jeg fikk en skriftlig godkjenning om at jeg kunne

utføre min studie. Et lignende skriv ble også sendt til foreldre og de tre informantene. Jeg fikk også fra dem en skriftlig godkjenning (se vedlegg 2, 3 og 4).

Utforming og utprøving av intervju

Det å sette seg grundig inn i emne som skal studeres er i følge Postholm (2005) en forutsetning for et godt kvalitativt intervju. Derfor ble tiden før datainnsamling brukt til å lese teori om Asperger syndrom for å få et best mulig grunnlag for intervjuet. Jeg så også på lignende studier for å få tips om hva jeg kunne ha med. Dette gjorde at jeg kunne dele intervjuet inn i tema som jeg mente ville være mest nyttige å få et innblikk i. Hvilken rekkefølge temaene kommer i spiller i følge Postholm (2005) liten rolle så lenge man er innom hvert tema underveis. For å få intervjusituasjonen så naturlig som mulig, er det anbefalt å starte med generelle spørsmål. Man kan bruke et såkalt ”traktprinsipp” som Dalen (2008) beskriver. Her starter vi generelt og åpent, og går etter hvert mer inn på de tema som ønskes belyst. Jeg valgte derfor å starte med spørsmål om informantens bakgrunn, utdanning, jobberfaring og litt generell info om klassen. Det kan også være hensiktsmessig å avslutte litt mer generelt og åpent. Her er det også mulighet for læreren å tilføye eventualiteter som ikke kom fram gjennom spørsmålene.

Da jeg er en uerfaren forsker, var det viktig for meg å ha et prøveintervju før intervjuene med lærerne. Jeg gjennomførte intervjuet på en kollega, som er lærer, og som hadde mulighet til å svare på noen av spørsmålene. Dette var svært nyttig, da jeg oppdaget at noen spørsmål var for vanskelig formulert, noen var unødvendige og andre ga for mange føringer. Jeg fikk også teste lydbåndopptakeren, og man ser ca. hvor lang tid intervjuet kan ta. Intervjuguiden ligger vedlagt (Vedlegg 1).

Intervju og transkribering

Intervjuene skulle tas opp på lydbånd og da slike lydopptak ikke regnes som anonyme, var jeg forpliktet til å innhente tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). NSD fant behandlingen av personopplysninger tilfredsstillende (se vedlegg 5 og 6), og jeg kunne starte min datainnsamling. Datainnsamlingen ble foretatt i uke 50 (2012), 3 og 4 (2013) på et klasserom på de to skolene. Jeg har truffet informantene flere ganger før og følte en god interaksjon og stemningen var avslappet. Det ble av og til noen pauser, men ofte var de korte og jeg ble ikke stresset av dette. Dalen (2008) sier det er vanlig at uerfarne intervjuere synes det kan være vanskelig å forholde seg til stillhet og pauser i intervjusituasjonen. Hun skriver

også at disse pausene er viktige, fordi det gir informanten tid til å tenke godt gjennom spørsmålet. Det var ulikt hvordan informantene forholdt seg til spørsmålene. En av dem brukte mange eksempler som svar på spørsmål, mens en annen svarte konkret på spørsmål ut i fra egne tanker og erfaringer og hadde faglige gode svar på flere spørsmål. Alle tre påpekte at de følte de gjentok seg selv på enkelte spørsmål, men når jeg i etterkant transkriberte intervjuene, ser jeg at de svarer variert og godt, og at gjentakelsene er naturlige ut i fra mine spørsmålsformuleringer. Selv om jeg etter prøveintervjuet følte at spørsmålene mine ville gi varierte svar, ser jeg at ved å intervju en som ikke er så kjent med temaet, vil ikke alle slike problemstillinger komme fram. Dette var uansett ikke noe problem da de sa at de hadde delvis svart på dette spørsmålet før, men gjerne ville tilføye mer. Dette gjorde at jeg fikk utfyllende og gode svar.

Intervjuene hadde en varighet på mellom 35 og 50 minutter og alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg om å lytte under intervjuet og dermed komme med eventuelle utfyllende spørsmål om nødvendig. Jeg valgte likevel å sitte med penn og papir da det gjorde meg mer komfortabel. Jeg noterte veldig lite, men hadde en mulighet til å skrive små stikkord hvis jeg følte det var nødvendig eller at det ble ubehagelige situasjoner. Jeg skrev også ned mine umiddelbare tanker etter intervjuet. Dette ble skrevet i en notatbok, og utgjorde 10 håndskrevne sider. Dalen (2009) kaller slike refleksjoner for *memos*, og mener at det er en viktig del av analysen. Etter hvert intervju valgte jeg å transkribere. Dette fordi jeg ville skrive det ned mens jeg hadde det friskt i minne, slik at jeg også kunne få med detaljer som eventuelt skjedde under intervjuet, som for eksempel i pauser. Det var viktig for meg å få med meg alle aspektene ved intervjuene, både de som sies og de som ikke sies. Jeg valgte også å høre gjennom intervjuet før jeg startet transkriberingen. Dette er en tidkrevende prosess, men en god måte å bearbeide datamaterialet på. Etter at alt var transkribert, satt jeg igjen med 25 sider skriftlig tekst.

Gjennomføring av observasjon

I tillegg til å intervju tre lærere, valgte jeg å gjennomføre korte, små observasjoner i deres klasser. Dette var kun tenkt som et supplerende redskap i forhold til min datainnsamling. Jeg ønsket å få et innblikk i lærernes praksis før jeg skulle intervju dem. Både under og etter observasjonene skrev jeg notater. Postholm (2005) beskriver dette som feltnotater, og anbefaler å skrive notatene i ei bok som gjør det lettere å oppbevare observasjonsnotatene. Det skriftlige materialet ble på til sammen 10 håndskrevne sider, og inneholdt konkrete

handlinger læreren utførte eller sa, samt mine tanker om lærernes undervisning og relasjon til lærerne. I løpet av disse observasjonene fikk jeg ideer til hva jeg kunne spørre lærerne om i intervjuet, og fikk en pekepinn på hva som kunne være hovedkategoriene under intervjuet. Jeg ble blant annet veldig nysgjerrig på hvordan læreren hadde jobbet for å få den relasjonen de hadde til eleven med Asperger syndrom.

I forkant av observasjonen hadde jeg lest mye teori om observasjon som forskningsmetode, dette for å være mest mulig forberedt på hvilke “feller” en kan gå i. Da jeg skulle være fullstendig observatør og sitte på sidelinja, var det naturlig å se på klasserommet før observasjon, så jeg hadde et bilde av hvordan det så ut, og hvor jeg kunne sitte. Her måtte jeg ta hensyn til flere ting. Jeg ville gjerne sitte slik at jeg så eleven med Asperger syndrom, i tillegg var det viktig å sitte litt utenfor slik at jeg var mest mulig diskre, men likevel fikk et godt blick utover klasserommet og læreren. Klasserommet til den første klassen ved Solhaugen skole var veldig lite og trangt, så jeg satte meg helt bak, og fikk på den måten en god oversikt. Her var problemet at hyllene til elevene sto, slik at jeg måtte flytte meg en del slik at de fikk hentet det de skulle. Jeg var veldig usikker på om læreren hadde sagt fra at jeg skulle komme på forhånd, så da jeg skulle observere første time, gikk jeg inn i klasserommet sammen med elevene og læreren og satte meg bak. Jeg introduserte meg ikke selv, og fikk dermed en del spørsmål underveis fra elever om hva jeg gjorde der, eller at jeg fikk spørsmål om jeg kunne hjelpe dem med oppgaver. Jeg sa til elevene at jeg var der for å se på hvordan læreren underviste, da jeg holdt på å skrive en skoleoppgave om det. Dette godtok de, men noen ble veldig opphengt i at jeg var der. Eleven med Asperger syndrom satt helt foran i klasserommet og så ikke ut til å ense at jeg var der. I ettertid ser jeg at jeg skulle ha sagt til læreren at hun burde presentere meg og fortelle elevene hvorfor jeg var der. Jeg følte meg til tider ubekvem og hadde litt problemer med å notere alt jeg så.

Det andre klasserommet ved Solhaugen skole var litt større og mer luftig enn det første. Her var også utfordringen å finne en god plass for å være observatør på sidelinja. Her satt eleven med Asperger syndrom bakerst i klasserommet. Det ble unaturlig for meg å sette meg helt foran ved kateteret, så jeg ble sittende bakerst, ved siden av eleven med Asperger syndrom. Det gjorde det litt mer utfordrende da jeg måtte snu hodet for å se på den eleven. Han ble ikke i min synsvinkel, så jeg så mest på lærer og av og til diskret bort på eleven. Denne eleven var kontaktsøkende, og ville gjerne ha min oppmerksomhet. Her var kanskje den største utfordringen, å klare å holde fokuset på læreren sin undervisning og ikke la meg “lure” til

kontakt med elevene. Heller ikke her ble jeg presentert, men det var tydelig at klassen var vant til at det var andre voksne som gikk litt inn og ut, da det var få som reagerte på at jeg var der. Likevel ser jeg også her at det hadde vært lurt om jeg hadde blitt presentert. Det er nok jeg som reagerer mest på dette, men det gjør at jeg føler meg litt ukomfortabel og kvier meg for å notere i boka.

I det siste klasserommet ved Fjellhøgda skole, følte jeg meg mer komfortabel. Her har jeg mindre kjennskap til elevene, noe som for meg gjør at det er enklere å ta på seg en observatørrolle. Jeg var også med inn på grupperommet sammen med eleven med Asperger syndrom og hennes lærer da de gikk gjennom ukeplan, like før fellestimen. Dette gjorde at eleven kjente meg, og at det følte mer naturlig å være med inn i klasserommet. Det ble sagt til eleven at jeg var der for å se på lærerne sin undervisning og at det var interessant for meg å se hvordan de gjorde det under alenetimen de hadde hver uke. Det var få elever i denne klassen, noe som gjør at hele settingen blir annerledes. Det er forskjell på å ha 10 elever og å ha 24 elever i en klasse. Det så ut til at det var lettere å være i forkant når de var ti elever i motsetning til 24. Da har man kanskje en elev å ta hensyn til, mens i den større klassen kan det være 4-5 elever som trenger ekstra hjelp for å komme i gang. Der og da tenkte jeg ikke så mye på forskjellen på antallet i klasserommet, men observerte lærernes undervisning helt uavhengig av det. Men ser i ettertid at det ikke går an å sammenligne lærernes undervisningsmetoder og klasseledelse med så ulikt elevantall. Men det er veldig spennende å se på hvordan de tre lærerne har ulike former for klasseledelse på grunn av dette.

Analyse og tolkning

Thagaard (2009) beskriver hermeneutikk som handler om fortolkningslære, hvor tolkingen av intervjuetekster skjer gjennom en dialog mellom forsker og tekst. Ved å tolke lærernes ytringer skrevet som tekst, kan jeg få tak i meningen teksten formidler. Man må fokusere på et dypere meningsinnhold enn det man får ved første gjennomlesning. Fortolkning kan også beskrives som en kontinuerlig fram- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. En prosess basert på den *hermeneutiske spiral*. Man starrer med en forståelse av tekstens helhet, deretter fortolkes deler av teksten som så blir satt sammen med helheten igjen (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne studien ble det naturlig å se på empiri sammen med teori, en utvidet forståelse for så å se på empiri igjen. Dette gjør at jeg stadig vil oppnå dypere forståelse av meningen.

Tolkningen foregår ved en veksling mellom undersøkelse av empiri og utvikling av forståelse basert på teori. En kan kalle det en induktiv tilnærming til forskningsfeltet (Thalgaard, 2009).

For å finne ut hva dataene handler om, vil en koding av datamaterialet være viktig. Målet er å finne noen overordnede kategorier som favner det mest sentrale og som gir mulighet til å forstå innholdet på et mer teoretisk og fortolkende nivå (Dalen, 2008). For å si ut det som var mest relevant, utførte jeg en *meningsfortetting*. Det innebærer en forkortelse av informantens ytringer. Lange setninger forkortes, slik at meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg markerte alle ytringer som jeg mente hadde betydning for min problemstilling, og det som ikke hadde betydning ble fjernet. Selv om intervjuet var semistrukturert og jeg hadde en delt det inn i kategorier, var det også åpning for at nye tema kunne dukke opp underveis. Moustakas (1994) kaller dette *horisontalisering*. Alle utsagn behandles i første omgang som likeverdige, men disse reduseres raskt ned til de som er relevante i forhold til det det forskes på. Dette arbeidet endte opp i en liste av betydningsfulle uttalelser bestående av de ulike meningshorisontene eller meningsenhetene som til sammen kan beskrive fenomenet (Moustakas, 1994). Jeg valgte å beholde *tilpasset opplæring* som hovedfokus for min oppgave. Dette begrepet favner mye, og det vil bli viktig å ta ut det som er mest sentralt for mitt valg av tema. Ut i fra teorien jeg hadde lest på forhånd, så jeg på *relasjoner* mellom lærer og elev som vesentlig for at en lærer skal kunne tilpasse undervisningen den enkelte elev. I intervjuene kom det også fram at forutsigbarhet og struktur, *proaktiv klasseledelse*, var vesentlige i forbindelse med tilpasset opplæring for elever med Asperger syndrom. Dette beskrev lærerne godt i intervjuene, både som utfordringer og muligheter for sine elever med Asperger syndrom.

Moustakas (1994) påpeker at forskeren bevisst bør benytte seg av egenskaper som intuisjon, variasjon og refleksjon underveis i analyseprosessen. Han kaller dette "*imaginative variation*" (s.99). Jeg valgte å benytte meg av dette, noe som ga meg mulighet til å vurdere hva som var de underliggende strukturelle meningene i de tekstuelle beskrivelsene som informantene kom med. Det var denne prosessen som gjorde at jeg valgte å dele oppgaven i de kategoriene jeg gjorde. Det siste steget i analyseprosessen går ut på å sette sammen de tekstuelle og strukturelle beskrivelsene for å kunne formulere det jeg oppfatter som den felles essensen i de tre lærerne sine opplevelser av hvordan de tilrettelegger for elever med asperger syndrom (Creswell, 1998). Moustakas (1994) forklarer dette siste steget som "a synthesis of meaning and essences" (s.100).

Kvalitet og etiske betraktninger

Når en snakker om kvalitet i en kvalitativ forskning, snakker man om studiens *pålitelighet, gyldighet og overførbarhet* (Postholm, 2005). Studiens pålitelighet handler om forskningen er gjort på en troverdig måte. Er stadiene i prosessen grundig gjennomtenkt, begrunnet og beskrevet? Hvordan er datamaterialet samlet inn? Og kan relasjonen mellom forsker og informant ha betydning? Gyldigheten på studien handler om det er samsvar mellom studiens hensikt og det man undersøker (Ringdal, 2009). Da jeg kjente informantene fra før, og hadde observert de i praksis, tror jeg at lærerne følte seg komfortable under intervjuet. Jeg hadde heller ikke for stramme rammer for hva de kunne snakke om, noe som også er med på å påvirke studiens gyldighet. Transkriberingen kan også påvirke gyldigheten, da mye viktig informasjon kan gå tapt under overføring av intervjuet fra talespråk til skriftspråk. Detaljer som kroppsspråk og tenkepauser kommer ikke fram på samme måte (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg tror ikke at dette gikk ut over min studie i så stor grad, da det var deres erfaring og kunnskap jeg var ute etter. Hvordan de la opp sin undervisning slik at den på best mulig måte ville omfavne elevene med Asperger syndrom. Derfor ser jeg ikke på deres kroppsspråk som avgjørende for min tolkning av datamaterialet.

Reliabilitet og validitet

Hvorvidt en måler det som skal måles og om resultatet er til å stole på, handler om studiens reliabilitet og validitet. I følge Kvale (2005) stammer begrepet validitet fra det greske ordet *validas* og betyr gyldighet og styrke. Innholdet defineres som i hvilken grad dataene som samles inn gir stoff til det man ønsker å forske på. Det kan være intern eller ekstern validitet. Intern omhandler gyldigheten i forhold til det utvalget og fenomenet det forskes på. Ekstern, handler om det kan overføres til andre utvalg eller situasjoner. Etter endt studie kan man vurdere om man kan trekke en valid slutning eller ikke (Kvale) Det kan være mange feilkilder som gjør at man ikke kan trekke en valid slutning. Feilkilder kan være egne antakelser og tolkninger under innsamling av informasjon. Dette kan gjøre at datamaterialet ikke er objektivt. For at mitt resultat skulle bli mest mulig valid, tok jeg som beskrevet over, opptak av mine intervjuer. Jeg transkriberte også direkte etter intervjuene, noe som gjør at sjansen er mindre for at det blir tillagt eller tatt i fra. Allikevel kan noe av den nonverbale kommunikasjonen gå tapt. Det kan også være at informantene gir svar de tror jeg ønsker at de skal høre. Det kan også være vanskelig for læreren å se sin praksis klart under et intervju (Kvale 2005).

Reliabilitet, handler om pålitelighet og troverdighet. Målingene må utføres korrekt og eventuell feilmargin angis (Kvale 2005). Man skal oppnå samme resultat hver gang en måler en bestemt ting, og det som blir målt forblir uendret. Et godt forarbeid vil øke sannsynligheten for at materialet man samler inn er til å stole på (ibid). Denne studien foregikk over tid, og det ble intervjuet tre lærere. Den er sannsynligvis for liten, og det kom fram for lite til at resultat kan brukes av andre forskere. Dette er en kvalitativ

Når det gjelder studiens overførbarhet, vil ikke dette være direkte overførbart til alle skoler eller klasser med elever med Asperger syndrom. Resultatene kan likevel være nyttig for lærere i lignende situasjoner. Postholm (2005) kaller dette *naturalistisk generalisering*. Da er det viktig at forskningsfeltet og fenomenet er godt beskrevet slik at leserne kan kjenne seg igjen og oppleve mitt resultat som nyttig for dem i sin praksis. Jeg brukte også kun tre informanter og kan dermed ikke trekke slutninger angående hele populasjonen lærere med elever med Asperger syndrom i sin klasse. Det vil dermed bli opp til leserne av min studie å vurdere om mine funn kan overføres til andre kontekster og om det er relevant for dem. Da denne studien gjelder allmennlærere i vanlige skoler, vil det kunne treffe flere enn om jeg hadde brukt spesialpedagoger og/eller spesialskoler.

I all forskning er etiske betraktninger viktige. Det innebærer refleksjoner omkring forskningsundersøkelsen overholder allment aksepterte verdisyn og at man sikrer personvern (NESH, 2009). I Norge er det nedfelt i lover og retningslinjer, og all vitenskapelig virksomhet skal reguleres etter overordnede etiske prinsipper. Undersøkelser som innbefatter personopplysninger har meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Dalen, 2008). Kvale og Brinkmann peker også på informert samtykke og konfidensialitet som sentrale etiske prinsipper i en forskning. Før jeg startet datainnsamlingen fikk jeg godkjenning av NSD og informantene fikk informasjon om studien både i form av muntlig og skriftlig presentasjon. De fikk informasjon om studiens hensikt og at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst uten at det skulle få negative konsekvenser for dem. Jeg forklarte også hvordan jeg ville presentere resultatene og litt om hvordan intervjuet ville foregå. Det var også viktig at informantene visste at alt var konfidensielt, gjennom anonymisering både av lærerne og skoler og at alt av datamaterialet ville bli slettet etter endt studie. Det har dermed blitt tatt hensyn til de etiske prinsippene i en forskningsundersøkelse.

KAPITTEL 4

ASPERGER SYNDROM I DEN ORDINÆRE OPPLÆRINGA

I denne studien har fokuset vært på elever med Asperger syndrom i den ordinære opplæringa. Hvordan legger lærere det til rette for tilpasset opplæring og relasjonsbygging med elevene. Dette kapittelet er delt i tre hvor første del består av tilpasset opplæring – teoretisk bakgrunn, presentasjon av empiri og analyse samt drøfting av tema. De to neste delene omhandler relasjoner og klasseledelse, og vil også ta for seg relevant teori, presentasjon av empiri og analyse og drøfting i lys av teori og forskning.

Tilpasset opplæring

I analysen av datamaterialet kom det fram hva lærerne mente om tilpassa opplæring – hvordan de tolka begrepet og hvordan de jobbet med det i klassen som helhet og for elevene med Asperger syndrom. Under vil jeg først presentere relevant teori om tilpassa opplæring, deretter kommer empiri og analyse av materialet. Kapittelet avsluttes med drøfting, hvor jeg vil se på mine i et kritisk lys samt opp i mot nyere forskning.

Teoretisk bakgrunn

Barn og unge med Asperger syndrom opplever ikke bestandig skolen som en inkluderende arena. De passer ikke helt inn i det mønsteret som skoletradisjonene har skapt, og de faller ofte litt utenfor sosialt. Mange kan oppleve å bli mobbet, og ofte kan de møte lærere som ikke har den nødvendige kompetansen for å skape læringsmiljøer som inkluderer denne elevgruppa (Engh, 2010). Det å legge til rette for opplæring og sosial trygghet for elever med Asperger syndrom, kan være utfordrende men svært viktig.

En inkluderende skole skal ha blick for den enkelte eleven, og tilpasse seg både elevenes sosiale behov og deres behov for læring, og deres personlige vekst og utvikling. Det er mange ulike typer elever i skolen. Alle er forskjellige, kommer fra ulike familier med ulike oppdragelse, nærmiljø og kulturer (Engh, 2010). Likevel vet vi at det i praksis ikke er alle skoler og lærere som greier å tilfredsstille de ulike behovene til sine elever. En av konsekvensene er at elever blir tatt bort fra klasserommet og gitt spesialundervisning, i

mindre grupper eller alene. For en elev med Asperger syndrom vil skolen oppleves som en helt ny situasjon ulikt alt annet. Her fins det ny struktur, egen logikk og en ukjent organisasjonsform. Det er mange nye mennesker, og de oppfører seg annerledes enn de gjør i andre kjente miljøer. For en lærer som skal sette seg inn og bli kjent med ny klasse, vil det ikke alltid bli tilstrekkelig med opplysninger for å skape et inkluderende klasserom. Det kan også være først ved skolealder at diagnosen Asperger syndrom blir stilt, da foreldrene ofte tilpasser seg sine barn, og legger til rette for dem slik at vanskene ikke kommer så godt frem på hjemmebane (Engh, 2010).

Elever med Asperger syndrom har ofte vanskeligheter med å sortere inntrykk, organisere, og til å se sammenheng og mening i tilværelsen. De kan også være utrygge, og små endringer i miljøet kan være forstyrrende, og vanskelig å takle. I følge litteraturen har elever med Asperger syndrom nytte av fast struktur i hverdagen (Ervik, 2001; Solvang, 2004). På skolen blir det lærerens oppgave å hjelpe eleven til å få oversikt, sikre forutsigbarhet og trygge omgivelsene. Som hos alle andre elever, har de rett på tilpasset opplæring ut i fra sine forutsetninger. Begrepet tilpasset opplæring representerer en sammenfatning av en skolepolitisk drøm om at skolen skal kunne gi hver enkelt elev, uansett forutsetninger, en opplæring som er tilpasset forutsetningene. Det snakkes også om opplæring heller enn undervisning, da dette begrepet legger vekt på læring. Det skal med andre ord utvikles en optimal lærings situasjon for hver enkelt elev, basert på den enkelte elevens ståsted og med læreplanverket som retningsgivende (Skogen og Holmberg, 2002).

Empiri og analyse

Tilpasset opplæring kan tolkes og utøves på ulike måter. Kommuner, skoler og lærere kan oppfatte det forskjellig og kan vektlegge ulikt innhold. På spørsmålet om hva lærerne la i begrepet tilpasset opplæring, svarte de dette:

«Tilpasset opplæring er den undervisninga jeg driver med hele tiden. Alle får jo opplæring som er tilpasset seg i større eller mindre grad». (Intervju lærer B, 04.04.13)

Lærer B svarte veldig spontant på spørsmålet, og hadde tydelig en formening om hva tilpasset opplæring innebar. Det var tydelig at B hadde reflektert over dette, og at det var noe som ble tatt i betraktning når B jobbet med elevene i klasserommet. Lærer B så heller ikke dette som

en separat undervisningsform, men som en del av den undervisninga hun driver med til daglig.

Hver elev må få opplæring ut i fra det ståstedet de er på. Da må jeg som lærer finne hvilket ståsted de er på, og bygge videre på det. Vi har arbeidet mye med det. Det er vel der det kommer i fra, at hvis vi føler vi ikke lykkes med noe, kan vi få noen av de andre lærerne til å komme inn å vurdere oss, hva er det vi gjør feil. Det er en ganske stor bit innen tilpasset opplæring hos oss. Det er det det handler om som regel, når det blir en «kræsj» med elever eller noe, så er det for det at det er en grunn til det....Hvis du hele tiden har problemer med å få de til å skrive i matematikken f.eks, da er det ett eller annet det går an for lærere å gjøre bedre. Det trenger ikke å være et problem eleven har. (Intervju med lærer A, 22.01.13).

Lærer A forklarer mer inngående hva hun og skolen legger i begrepet og hvordan de bruker det i praksis. Det hun beskriver er at eleven skal være i fokus, og at det er viktig å se på seg selv som lærer, om en elev ikke mestrer skolearbeidet. Lærerne er ofte for snare til å attribuere årsaken til vanskene på individet heller enn konteksten. Har man fokus på god tilpassa opplæring hele veien, er det mulig å unngå noe av vanskene som måtte oppstå, og eleven får gode opplevelser på skolen som igjen fører til mestring.

Tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal få nok av det de har behov for. At lærerne ser den enkelte eleven. (Intervju med lærer C, 13.03.13)

Her kommer det fram at lærerne mener at tilpasset opplæring handler om den opplæringa de driver med i skolen til en hver tid, som består av å se den enkelte elev, og gi undervisning og opplæring ut i fra den enkeltes ståsted. Lærer A peker på hvor stor plass tilpasset opplæring som arbeidsmetode, tar i deres skolehverdag. At lærerne på skolen fokuserer på begrepets bruk i praksis. Dette har blitt en naturlig del av skolehverdagen. Selv om de ikke tenker på at de skal gi tilpasset opplæring til den enkelte eleven, har de i bakhode at alle elever er forskjellige og trenger ulike utfordringer og tilrettelegginger for at skolehverdagen skal fungere best mulig for dem. Dette er sammenfallende med statens ønske og «befaling» om at alle elevene har rett til undervisning etter sine forutsetninger og behov.

Tilpasset opplæring for elever med Asperger syndrom

Lærerne snakker også om hva det er som er det viktigste for elever med Asperger syndrom å ha i sin skolehverdag. De mener at de er avhengig av gode rammer og struktur. At dagene er forutsigbare er også viktig. Da temaet var hvilken tilpasning elevene med Asperger var mest avhengig av, svarte de dette:

De med Asperger syndrom trenger mer struktur og forutsigbarhet. Så det blir tilpasset etter deres behov. Det er det største behovet mine elever har – behovet for struktur og forutsigbarhet.....Den ene eleven kan komme bort til meg hver torsdag i kantina å spørre hva vi skal ha i neste time. Hva står det på timeplanen sier jeg, samfunnsfag sier han. Ja, da har vi det sier jeg. Det vet han også godt, men han må bekrefte det. Det blir heller ikke så bra om vi flytter på noen timer på ukeplanen. Da kan det bli vanskelig for eleven å jobbe (Intervju med lærer B, 04.04.13).

Bekreftelse er også nødvendig for at det skal bli lettere, i alle fall for denne eleven. Læreren svarer derfor hver torsdag på samme spørsmål, for hun vet hvor viktig det er for hans trygghet. Det viser også hvor lite som skal til for at tilværelsen på skolen kan bli negativ. Det er umulig å få alt i en skolehverdag til å være forutsigbart, men jo mer en klarer det, jo lettere vil det være for elever med Asperger å takle skolehverdagen. Denne biten med tilpassing av opplæringsmiljøet vil alltid være sentralt for denne gruppen elever.

Det er veldig viktig at alle de voksne som har klassen på en eller annen måte, vet om eleven med Asperger syndrom. Eleven jeg har, har stort behov for trygghet, mer enn ekstra behov for faglig hjelp. Så for han gjelder det å legge til rette for at han skal føle seg trygg. Dette er også viktig for skolearbeidet. (Intervju med lærer C,)

Elever med Asperger syndrom har et normalt evnenivå, av og til er de ekstra begavet på enkelte områder, men dette hjelper lite om de ikke føler seg trygge i omgivelsene på skolen. Det er vanskelig å mestre det faglige om de er utrygge. Er det stadig nye personer å forholde seg til, vil de kunne føle seg utrygge, noe som vil gå utover deres faglige prestasjoner. Dette gjelder i større eller mindre grad alle elever, men er ekstra påfallende for elever med Asperger syndrom (Engh, 2010). Welton (2009) skriver i sitt intervju med eleven med Asperger syndrom føler seg mest vel når de er sammen med personer de kjenner. Under observasjon så jeg at lærer C hadde eleven med Asperger syndrom like ved kateteret. Han satt slik at han hadde mulighet til å kontakte læreren når han måtte trenge det. De sendte også en del blikk til hverandre underveis i timene, som kanskje var en bekreftelse på at han gjorde det han skulle. På denne måten skaper læreren trygghet for eleven. Han vet hvor han har henne, og kjenner tegna som kan berolige han på at alt er ok (Notat etter observasjon 14.12.12)Det at læreren også sier det er viktig at de andre lærerne som har klassen vet om han, er også en måte å skape trygge rammer for eleven på.

På Fjellhøgda skole har vi prosedyrer som sikrer at alle elevene, både «normalelevne» og elever med særskilte behov, vet hva som venter dem når de kommer på USK. Dette for at det å komme hit skal være trygt og greit både med hensyn til hvor de skal, hvem de skal gå i klasse sammen med, kjenne til sin nye kontaktlærer, samt noen av de andre lærerne de skal ha en del med å gjøre, vite om forskjellige rutiner etc. Det er flere møter mellom de forskjellige instansene, der både barneskole, ungdomsskole, avdelingsledere og ppt er representerte utover vårhalvåret i siste del av 7. trinn. I tillegg arrangeres det

også et foreldremøte der elevene skal være med, der avdelingsleder orienterer om det kommende skoleåret, og elevene får være med sin nye kontaktlærer og klasse på sine nye klasserom etc. (Lærer C).

Grunnlaget for en god skolestart kan her bli lagt for eleven. For elevene med Asperger syndrom kan dette være best egnet å gjøre like etter skoleslutt slik at eleven ikke trenger å spekulere hele sommeren på hvordan det skal bli å starte på igjen til høsten. Det at de får hilse på læreren og vet hvem det er, er også viktig. Dette tiltaket kan ses på som grunnmuren for at det skal kunne gis god tilpasset opplæring utover skoleåret for elever med Asperger syndrom, da vi vet hvor viktig det er for dem med forutsigbarhet og faste rammer.

Tilpasset opplæring for elever med Asperger, er det samme som hos andre barn tenker jeg. Jeg ser ikke at de skal ha det noe mer eller mindre nei. Jeg tenker det er likt for alle, uansett om du har Asperger syndrom eller AD/HD eller hva du har, så skal du ha den tilpassa opplæringa du har krav på. Om du har IOP og, så er jo det også tilpasset opplæring. Da er det dokumentert på en litt annen måte. En IOP er utarbeidet ut i fra elevens ståsted. (Intervju med lærer A 22.01.13,)

Ved å se på disse sitatene fra intervjuene kan en tolke det som at lærerne har noe ulik oppfatning av begrepet tilpasset opplæring. Lærer B og C sier at elevene med Asperger syndrom har litt andre behov enn andre elever. De har større behov for forutsigbarhet og struktur samt behov for trygghet. Lærer A sier at tilpasset opplæring går for det samme om eleven har den ene eller den andre diagnosen, eller ingen i det hele tatt. Det kan virke som om de oppfatter hva tilpasset opplæring er, noe forskjellig. Ut i fra observasjon i de tre klassene, kom det fram at lærer A tar hensyn til eleven sine behov for struktur og forutsigbarhet. De har blant annet en time hver mandag hvor de går gjennom ukeplanen, lekser og andre ting som skal skje i løpet av uka. Under undervisningen, har også læreren et ekstra blikk på denne eleven for å holde eleven på sporet. Hun tilpasser undervisninga hele tiden, både til denne eleven og de andre elevene. Det kan være grunnen til at lærer A svarer at tilpasset opplæring ikke har større betydning for elever med Asperger syndrom enn for andre elever. Dette kan tolkes som at lærer A gjør en god jobb når det gjelder inkludering. Læreren ser alle likt men med de ekstra utfordringene de måtte ha med seg. Det samme gjør de andre to lærerne, men de bruker kanskje begrepet tilpasset opplæring mer bevist. Så i praksis tolker alle de tre lærerne begrepet likt, men det kan se ut til at de har ulik oppfatning av det i teorien. Her kan man se hvordan tilpasset opplæring som begrep kan for en lærer ikke bety annet enn den opplæringa de driver med til daglig, mens for en annen lærer kan en skille mellom tilpasningen ulike elever får. I enkelte tilfeller brukes også begrepet som at en elev ikke trenger spesialtimer, men læreren kan gi han tilpasset opplæring. Hvis en sakkyndig instans skriver det i en sakkyndig vurdering, kan det komme mye ulikt ut av dette uavhengig av hvilken lærer som leser og skal jobbe etter denne vurderingen.

IOP og eget opplegg i undervisning

Selv om tilpasset opplæring er noe som inngår i den ordinære undervisninga, og ikke kan forveksles med spesialundervisning, tilpasser en undervisningen etter den enkelte elev om den har behov for mer enn det læreren kan tilby i timene. Som lærer A var inne på, kan det også sies at en elev får tilpasset opplæring om han har en IOP. Elevene med Asperger syndrom som disse læreren har, har ikke hatt spesielt faglige problemer. Derfor har ikke alle de elevene i informantenes klasse IOP. Hos de som har det, har IOP`en omhandlet jobbing med å heve sosial kompetanse. Det har gått lite på det faglige.

Min elev har IOP som går på den sosiale biten. Han har en time i uka med spesialpedagog, hvor de ofte trener på sosiale historier. Da kan de bruke reele hendelser som eleven har opplevd eller at de finner på fiktive hendelser. Så går de systematisk gjennom hendelsen og vurderer sammen hvordan de kunne løst den, hva eleven tror de andre som var involvert tenkte og følte. Dette er nyttig for han, og læreren han litt hvordan han skal opptre om det oppstår noe i friminuttet eller ellers i dagliglivet (Intervju med lærer B, 04.04.13).

Det at eleven får trene på sosiale historier gjør at han er bedre rustet til å håndtere lignende situasjoner om de måtte oppstå på skolen eller andre sosial arenaer. Selv om elever med Asperger ofte gir uttrykk for at de ikke ønsker å menges så mye med andre, har de behov for å lære enkelte normer og regler, og å kunne forstå hvorfor andre mennesker reagerer slik de gjør. Elever med Asperger syndrom har som tidligere nevnt en mangelfull evne til å mentalisere, som er evnen til å forstå hva andre mennesker tenker og føler eller vet (Martinsen m.fl. 2009). Dette kan de lære ved hjelp av trening på sosiale historier. De fleste elever med Asperger syndrom trenger veiledning på dette område, og vil respondere positivt på denne treningen.

Eleven har samme ukeplan som de andre. Det er ikke noe annerledes på den faglige biten. Eleven har sterke faglige evner. Det er en oversiktlig plan som gir han det han ønsker. Total oversikt. Eneste forskjellen er at han får alle leksene på mandag, ikke fra dag til dag. Han må ha det klart hvis ikke får han problemer med å sove. Han bryr seg heller ikke om resultat når det ikke er noe han ikke har interesse for. Han mener at det ikke er noe vits i å jobbe med hinduisme, han skal jo aldri bli hinduist likevel. Det må være noe han har bruk for hvis han skal gjøre en innsats. (Intervju med lærer B, 04.04.13).

Lærer B legger til rette timeplanen slik at han får alle leksene på mandag. Resten av klassen får leksene fra dag til dag, men det ble for vanskelig for denne eleven å takle, så de gjorde om på det. Et godt tiltak som gjorde at eleven kunne senke skuldrene og klare å gjøre lekser og annet skolearbeid. Dette er ikke et stort grep, men det utgjør stor forskjell på elevens skoledag og skoleuke. Det kunne også gå utover elevens søvn og generell form om han ikke hadde

denne kontrollen, derfor var dette et viktig grep å gjøre. Welton (2009) presenterer intervjuer med elever med Asperger syndrom i sin bok, og de i forbindelse med ukeplan sier de dette: «Vær så snill og gi meg en timeplan slik at jeg kan ha oversikt over hva som skjer, og når det skjer i løpet av skoledagen. Ellers blir jeg bare stresset og bekymret. Vanligvis husker jeg det ikke om det bar blir sagt muntlig til meg, jeg må se det.» (Welton 2009).

Ønske om å ha dagen beskrevet godt i en ukeplan, er tydelig noe som elever med Asperger har behov for. Hvis de ikke har oversikt over hva som skal foregå, vil det stresser dem opp, å gjøre at det blir vanskelig for dem å fungere på skolen. Mennesker med Asperger syndrom har også, i følge forskning, nedsatt utførende funksjoner, noe som går på å planlegge, regulere og utføre handlinger (Tellevik, Martinsen, Nærland og Tetzner, 2007). For å regulere handlinger i møte med hverdagen er denne ferdigheten nødvendig. Derfor er det viktig at elevene med Asperger syndrom får en godt utarbeidet ukeplan og at de får svar på spørsmålet hva de har i neste time, selv om de egentlig vet det. Det kan være vanskelig å planlegge og forstå selv om det står på timeplanen.

Eleven i min klasse har ikke IOP og det fungerer veldig greit. Han har gode faglige evner, og han trenger ikke spesialtilpasset stoff. For han handler det om å få den tryggheten han trenger, slik at han klarer å jobbe med skolearbeidet. Det faglige kan bli vanskelig om han ikke føler seg trygg på skolen. Det å informere de andre lærerne om hans vansker gjør at føler seg tryggere. Blir det mye kluss med klasserom, lærere og andre ytre faktorer kan det bli vanskelig for eleven å jobbe. Dette er ofte vanskelig å forutse, men da er det viktig at han har en lærer som vet hva han sliter med å kan veilede han og trygge han. (Intervju med lærer C,....)

Skal eleven takle uforutsette ting, er det tydeligvis viktig at han her kjent med lærer eventuelt vikar. Det er mye denne eleven kan komme seg gjennom på en grei måte, om han bare har en voksen han kan forholde seg til og som kjenner vanskene. Bare det at eleven vet at den voksne vet, kan gjøre det lettere.

Eleven min har IOP. Spesialundervisningen den blir egentlig sånn at jeg tilrettelegger i klassen. De er jo 8 elever da, så driver ikke å tar henne ut så mye. Det eneste jeg gjort er å ta henne ut en time i uka, hver mandag, der vi går gjennom ukeplana. Vi snakker også om hva hun har gjort i helga, og hva hun skal gjøre framover. Følelser som kunne ha oppstått – det har vi knekt en liten kode på nå, det å snakke om følelser. Hun klarer å sette ord på det. Hun har f.eks hatt litt kjærlighets sorg, hun skjønner ikke helt hvorfor det blir sånn at hun bare skriker. Da måtte vi snakke om følelser og det å være forelska (Fra intervju med lærer A, 22.01.13)

Lærer A har tilpasset slik at eleven har en time hver uke hvor de forbereder og snakker om hva som skal skje. Dette gjør at eleven blir trygg i skolehverdagen, og vet i grove trekk hva som skal skje. Eleven har samme ukeplan som de andre. Lærer A sier dette om ukeplanen:

Hun har samme ukeplan som de andre. Den er kjempegrei sier hun. Lett å finne fram i. Jeg prøvde ut dette først og tenkte at jeg kunne gjøre endringer om det ikke ble bra. Jeg tror den er ganske tydelig da, ganske oversiktlig. Timene på mandag begynner med at vi guler ut de leksene som er til tirsdag, resten av uke gjør hun det automatisk. Dette har hun nok ikke gjort om vi ikke hadde starta med det på mandag. Målet er at hun skal gjøre dette på egen hånd hver dag. (Lærer A, 22.01.13).

Selv om lærer A mente at tilpassa opplæring ikke betydde mer for elever med Asperger syndrom, betyr ikke det at hun ikke tilpasser undervisningen etter deres behov. Hun tilpasser deres opplæring mer enn hos andre elever, og kanskje mindre enn hos noen elever. Lærer A gjør det som er best i hver enkelt situasjon for den enkelte eleven. Hun prøver seg også fram med ulike tiltak. Noen passer, mens andre ikke. Selv om hun vet mye om Asperger syndrom, er det viktig å bli kjent med enkelteleven, å finne ut av hennes behov.

Kort oppsummert legger lærerne vekt på god tilpasset opplæring i skolen. Elevene med Asperger syndrom får på samme måte som resten av elevene opplæringen tilpasset seg selv og sine behov. Selv om lærerne ikke nødvendigvis mener at begrepet tilpasset opplæring har større betydning for elever med Asperger syndrom, innretter de seg etter elevene og legger opp læringsmiljøet etter deres forutsetninger og behov. For elevene med Asperger syndrom betyr dette blant annet at de må ha ekstra god oversikt og struktur i skolehverdagen. Dette er de avhengige av, og det er en forutsetning for at de skal klare å fungere godt i skolehverdagen.

Drøfting

Selv om informantene hadde ulik oppfatning på hva tilpasset opplæring betyr for elever med Asperger syndrom, er det for elever med slike vansker en stor fordel at fokuset i skolens opplæring er å tilrettelegge og tilpasse opplæringen etter alle elevenes forutsetninger og behov. Når det snakkes om opplæringen, menes heller ikke kun det faglige, men at opplæringsmiljøet skal legges til rette. På den måten blir elever med spesielle behov verken faglig eller sosialt, ikke nødvendigvis ekskludert fra klassen, men de får tilpasninger i klasserommet etter behov. Dette krever mye av lærerne, og selv om det høres veldig bra ut, kan det være vanskelig å legge opp opplæringen etter alle elevenes behov. Læreren må bli godt kjent med eleven, han må ha god kunnskap om tilpasset opplæring samt den vansken eleven måtte ha. Det kan ta tid å finne det mest optimale læringsmiljøet for hver enkelt elev, og som *en* lærer for rundt 20 elever, gir dette store utfordringer. Samtidig gir det en trygghet for elever og foreldre, at elever ikke blir tatt ut av undervisningen i klasserommet for å være

alene på eget rom med en annen voksen. Men er det slik, at de ikke blir tatt ut selv om tilpasset opplæring innen for det ordinære er fokusområde? I tidsskriftet *Bedre skole* (4/2012) skriver Ogden om en rapport som omhandler sprekken i myten om den inkluderende skolen. Han viser til en artikkel i bladet *utdanning* (15/2012), hvor journalister har stått for undersøkelsene selv, og vi ser her at antallet elever som er tatt ut av den ordinære undervisninga har økt i årene etter avviklinga av spesialskoler i 1992. Dette selv om fokuset på den inkluderende skole aldri har vært større. Her skrives at det er mer enn 5000 elever i grunnskolen som får sin skolegang utenfor ordinære klasser. Selv om spesialskolene er nedlagt, har det vokst frem egne tilbud for elever med spesielle behov. Tilbudene har stort innslag av praktisk arbeid i seg. Og dette er en forbedring fra før, da elevene hører til skolen i sin hjemkommune og nærmiljø. Men det kan likevel se ut til at den inkluderende skolen ikke vil ha alle elevene inn i ordinære klasser (Ogden, 2012).

Elevene i denne studien er alle deltakende i klasserommet i stor grad. Ikke alle like aktivt, men de får sin undervisning sammen med de andre elevene. Noen har få enkelttimer ute sammen med lærer for å gå gjennom ukeplan og snakke om ting som har skjedd og som skal skje. Denne ene timen kan i noen av tilfellene være grunnen til at de ikke har behov for å få undervisningen sin på andre arenaer, da grunnlaget for trygghet og forutsigbarhet for uken som kommer legges her. I følge Iovannone, Dunlap, Huber og Kincaid (2003) sine funn bør opplæringstilbudet til barn være individualisert og spesielt tilpasset den enkelte eleven. Informantene i min studie, sier at deres elever med Asperger syndrom har samme ukeplan som resten av klassen, og er mest mulig inn sammen med dem. Men de hevder i likhet med Iovannone m.fl (2003) at opplæringen bør være så strukturert og nøye planlagt som mulig. Så lenge undervisningen er strukturert og nøye planlagt, og eleven er forberedt på hva som skal skje, er det ingen ting i veien for at de kan delta på lik linje med resten av klassen.

Opp gjennom tiden, har mange elever som ikke har funnet seg til rette i klasserommet, fått spes.pedtimer på eget rom med spes.pedlærer, lærer eller assistent. På den måten har elever med særskilte behov blitt segregert fra resten av klassen. I enkelte tilfeller er dette nødvendig, og en likeverdig opplæring betyr ikke at alle elevene skal behandles likt. Vi må også huske på, at tilpasset opplæring er noe som kommer utenom spesialundervisning og elevers rett på dette etter § 5.1 i opplæringsloven. For elever med store vansker kan det være vanskelig å komme bort i fra behovet for spesialundervisning i segregerte former, også for enkelte elever med Asperger syndrom. Her er det viktig å huske at barn med Asperger syndrom er like

forskjellig som andre barn er forskjellige. Derfor vil noen ha behov for spesialundervisning, mens andre kan ha nok med å få tilrettelagt og tilpasset sin undervisning innenfor det ordinære. Behovene vil også kanskje endres etter som de blir eldre. Spriket mellom elever med Asperger og andre elever blir ofte større i ungdomsalderen, og tilleggsvansker kan også komme etter hvert, da de blir mer klar over sin egen situasjon og ensomhet og andre psykiske vansker kan melde seg (Gillberg, 2008). Faglige behov vil også kunne endre seg når de blir eldre, da undervisning og tenkning går over fra konkret til mer abstrakt. Dette kan være problematisk for elever med Asperger syndrom å henge med på, og kan også gi faglige vansker. Som informantene snakket om i intervjuene, var behovet for trygghet svært viktig også for den faglige utviklingen, og ønske om å prestere godt i alle fag, trenger heller ikke å være til stede. Det at elevene kan møte på det nye klasserommet og treffe den nye kontaktlæreren, er et veldig godt tiltak som mest sannsynlig vil utgjøre en stor forskjell for elevene med Asperger syndrom. Dette, som alt annet, kan være ulikt fra person til person, men alle elever liker å være forberedt i større eller mindre grad. Solvang (2006) finner at tilrettelegging av opplæringstilbud for det meste handler om spesialundervisning i små enheter og forenkling av læringsmål. I min studie kom det fram at det meste av opplæringen av elever med Asperger syndrom foregår i klasserommet, men at de har en eller to timer ute sammen med lærer, og da for å gå igjennom ukeplan og legge planer for uka (22.01.13)

Det å skape en optimal opplæring for alle elevene er vanskelig, og her er kanskje elevene med Asperger syndrom en gruppe som ofte faller utenfor. De har et usynlig handikap, men likevel kan deres handikap være så stort at det er vanskelig for dem å delta i den ordinære opplæringa. I tillegg er deres behov for å lære seg å være i sosiale settinger også veldig stort, noe som gjør at de vil trenge like mye opplæring på dette område som på det faglige. Elever med Asperger har som regel ikke faglige problemer. Men det er deres forståelsesproblemer som vil skape problemer for dem i skolen. Det er viktig at lærerne forstår disse forståelsesproblemene, og at de har god kjennskap til hvilke konsekvenser kognitive særtrekk får for den enkelte elev, og hvordan forståelsesproblemene kan forårsake utfordringer, belastninger og misforståelser (Martinsen m.fl, 2009). ‘

De fleste elever med Asperger syndrom ønsker å utføre gjøremål korrekt, perfekt og nøyaktig. Å være pliktoppfyllende, ærlig og lojal, samt følge regler og instruksjoner er også vanlig for de fleste (Steindal og Martinsen 2003). I tillegg kan elever med Asperger ha behov for visualisering og konkretisering, da de ofte har vansker med å skille det som er vesentlig fra

det som uvesentlig. Her er denne «utgulinga» på timeplanen svært viktig for eleven. At plana er oversiktlig og ryddig, at eleven får den på mandag og går gjennom den sammen med lærer. Dette gjør eleven selv resten av uka. De har kommet opp med en strategi for at lekser og skolearbeid skal fungere bedre. Jordan og Powel (2000) peker på viktigheten av nettopp dette. De sier at lærerne på sikre seg at elevene har en rekke strategier til å huske og gjenkalle informasjon. Det dreier seg om klassifisering, visualiseringsteknikker, semantisk bearbeiding og utvikling av skjema. Vi kan også se dette i sammenheng med *sentrale koherens* som er en betegnelse på hvordan vi mennesker organiserer informasjon. Forskning viser at dette er en svakhet hos barn med Asperger syndrom, om nettopp derfor trenger de hjelp til å organisere informasjon. Dette fører også til at de har fokus på detaljer heller enn helhet, noe som kan gjøre ukeplanarbeid og planlegging av det, veldig vanskelig.

Når det gjelder å overføre læring eller å generalisere det man har lært til nye situasjoner, har barn og ungdom med Asperger syndrom problemer med å forstå at det man lærer i én sosial situasjon, også kan gjelde for en annen og lignende situasjon (Nyheim m.fl. 2013). For å trene på dette brukes ofte trening på sosiale historier. Å trene på sosiale historier gjør at det vil bli enklere for eleven å forstå ulike koder og retningslinjer i spesielle situasjoner. Den voksne skaper her en historie sammen med eleven, som han kan komme eller har vært opp i. Eleven skal være aktør, og det skal inn i en sosial sammenheng. Historien må være konkret og handle om reelle situasjoner som eleven kan møte i dagliglivet eller på skolen. Det skal gjennom dette komme fram hvordan han burde oppføre seg og uttrykke seg (Atwood, 2000). Hensikten er å gi elever med Asperger syndrom flere akseptable handlingsalternativer. Dette kan forsterke elevens sosiale atferd i positiv retning da en lærer aktuelle regler og normer som er nødvendig for å kunne være i sosiale relasjoner til andre mennesker (Martinsen m.fl., 2006). Selv om noen studier av tiltak med sosiale historier viser en viss effekt med hensyn til å generalisere nye ferdigheter til andre, lignende situasjoner, er fortsatt vanskene i stor grad til stede (Nyheim mfl,2013). Er det i slike former en lærer hvordan en skal håndtere situasjoner som kan oppstå i en sosial setting? Sosiale ferdigheter læres naturlig nok best gjennom deltakelse i sosiale aktiviteter. Læringen blir mer begrenset om ferdighetene læres mer isolert, og det vil oppstå begrenset overføringsverdi (Crooke mfl,2008; Nyheim mfl, 2013). Ved at skolen fokuserer på å tilrettelegge for hver enkelt elev, vil tilpasset opplæring ha stor betydning for elever med Asperger syndrom. Kanskje større enn det har for andre elevgrupper. Det gjør at de er oftere inne i timene sammen med de andre elevene, og på den måten lærer normer og regler gjennom å observere andre. Martinsen (2006) og Stenberg

(2007) mener at barn med Asperger syndrom bruker mye energi på å forstå hva som er forventet av dem i forskjellige situasjoner, og hva andre mener med det de sier. Dette kan resultere i at elever med Asperger syndrom holder seg mer for seg selv. Martinsen (2006) sier også at *det er en myte at elever med Asperger syndrom trives best alene. Det er faktisk slik at ensomhet er et vanlig problem for denne elevgruppen* (Martinsen m.fl., 2006:68). De velger ofte bort å delta i sosiale settinger, på grunn av sine vansker. Jo eldre de blir, jo mer oppmerksomme blir de også på seg selv, og den manglende selvtilliten blir mer framtrødende. Det bør derfor handle om å styrke deres kunnskaper på hvordan de kan oppføre seg i sosiale settinger, samt gi de mulighet til å trene i sosiale settinger fra de er små. Det er mye å ta hensyn til som lærer for elever med Asperger syndrom, men det å være observant på deres vansker, og jobbe mye for at opplæringsmiljøet skal passe best mulig for dem, innenfor det ordinære, må være svært sentralt. Tilpasset opplæring vil derfor bli en viktig brikke for elever med Asperger syndrom.

Relasjoner

I analysen av datamaterialet kom det også fram at lærerne var opptatt av å skape gode relasjoner til elevene, og at en god relasjon var spesielt viktig for elever med Asperger syndrom både når det gjelder sosial og faglig utvikling. For å kunne legge til rette for tilpassa opplæring i den ordinære undervisninga, var relasjonsbygging noe av det de mente var det mest grunnleggende. Relevant teori vil her bli presentert først, og deretter kommer empiri og analyse. Avsnittet avsluttes med en drøfting av empirien opp mot teori og annen forskning.

Teoretisk bakgrunn

Som hos alle elever er oppbygging av en god relasjon viktig hos elever med Asperger syndrom. Relasjonen mellom lærer og elev er kanskje ekstra viktig for disse elevene. Elever med Asperger syndrom har større behov for oversikt og struktur, de har behov for forutsigbarhet og tidvis en voksenperson til å legge til rette for denne oversikten og forutsigbarheten (Martinsen m.fl, 2009). Likevel kan det være utfordrende å skape gode relasjoner til elever med Asperger syndrom. Deres vansker med kommunikasjon og samhandling, kan gjøre det mer komplisert enn hos andre elever (ibid).

Nyere forskning dokumenterer betydningen av relasjoner i skolen som grunnlag for læringseffektivitet. Det er særlig lærerens relasjonskompetanse og relasjonskvaliteten og interaksjonen mellom lærer og elev som påvirker læringen. Lærerens betydning for elevers læring blir kraftig understreket av denne forskningen (Spurkeland, 2011:60).

I all samhandling og oppdragelse ser det ut til at kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn/unge er avgjørende. Elevene blir motivert og inspirert av lærere som respekterer barn og unge og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem (Sørli og Nordahl, 1998). Det ser ut til at voksne som har en god relasjon til barn og unge, opplever mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon. Det kan forstås som et uttrykk for at relasjoner til nære andre er et grunnleggende menneskelig behov (Heggen m.fl,2003) Relasjoner er noe som utspilles mellom mennesker og ikke noe som sitter i mennesker (ibid). Det er derfor mulig og både etablere og utvikle relasjoner til et barn. Det er den voksne som har ansvaret for å skape denne relasjonen. På mange måter kan en si at relasjoner handler om hvilke innstillinger eller oppfatninger vi har av andre mennesker, og hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonen vil også være påvirket av hva andre mener om deg, og hvordan de forholder seg til deg (Nordahl m.fl., 2007).

Språk og kommunikasjonsvansker er sentrale trekk hos mennesker med Asperger syndrom. Disse problemene er omfattende, selv om ordforrådet og evnen til å snakke i velformulerte setninger er til stede (Martinsen m.fl 2009). For å få til en god relasjon er man avhengig av god kommunikasjon, og det vil derfor være ekstra utfordrende å skape mellom lærer/elever og elever med Asperger syndrom. En lærer må jobbe med relasjoner til elevene ut i fra elevens ståsted, så en god relasjon mellom lærer og eleven med Asperger syndrom vil kunne oppstå. Problemet kan nok heller ligge i relasjonen med jevnaldrende elever. Kommunikasjonsvanskene gjør at det lett oppstår misforståelser, deres vansker i sosiale settinger gjør at de holder seg borte fra arenaer hvor barn og unge er sosiale. Lagsport og andre aktiviteter hvor barn og unge er samlet, blir også ofte utelukket. Dette fører til at elevene med Asperger syndrom ofte blir utenfor i sosiale settingen både på skolen og på fritiden. Relasjonsbygging bland medelevene vil dermed bli mangelfull. Dette blir ofte verre jo eldre elevene blir og skille mellom elevene med Asperger syndrom og andre elever blir etter hvert større. Det at elever med Asperger syndrom har vansker med å forstå ikke-verbal kommunikasjon gjør også at samhandlingen med andre elever er vanskelig. De forstår ikke ironi, kan tolke ting bokstavelig og har problemer med å lese ansiktsuttrykk (Martinsen m.fl, 2009).

Empiri og analyse

Under intervjuene med lærerne snakka vi om hva de anså som en god relasjon. Det var viktig å vite hva de la i begrepet for å kunne forstå hvordan de jobbet for å oppnå gode relasjoner til elevene med Asperger syndrom. Lærerne sier:

Gjensidig respekt tenker jeg. Det er med og skaper en god relasjon. Jeg respekterer eleven for den han er, og eleven skal også respektere meg, sånn at du får til å gjøre ting uten at du blir sint. Du skal kunne bare snakke med elevene. Da tror jeg du kan få en god relasjon. Tror ikke du får en god relasjon med sånn ovenfra og nedholdning. Jeg har blitt ganske bevist det nå etter hvert, jeg har vært lærer noen år nå da. Men det å sette seg sammen med elevene, ikke stå over dem. Sette seg når en snakker med dem. (Intervju med lærer A.....)

Lærer A har jobbet som lærer en stund og har blitt trygg på seg selv i samhandling med elevene. Hun utstråler en sikkerhet og trygghet under intervjuet, noe hun også gjorde overfor elevene under observasjon. Lærere som er trygge på seg selv, legger som regel ikke til seg en ovenfra- og nedholdning over elevene. Skal en vise respekt og bli respektert, må man ha selvtillit og være trygg på seg selv. Spurkeland (2011) hevder at lærerens viktigste suksessfaktor er forholdet til hver elev og at den kollektive relasjonen til klassen bygges gjennom enkeltrelasjoner.

Man skal være en god leder og samtidig være på elevenes lag. Til en viss grad. Skal være litt venn, men ikke alt for mye venn. En skal også være autoritær og bli respektert. Men også lytte til elevene og snakke med dem. Jeg føler jeg har ulike relasjoner til alle elevene. Kan ikke behandle de likt. En person kan jeg tulle med og «sette i» til, mens en annen må jeg være mer forsiktig. (Intervju med lærer B, 04.04.13).

Her kommer det fram at lærer B mener man må finne en balanse mellom å være en autoritet for elevene og det å være en venn. Lærer B påpeker også viktigheten av å ikke behandle alle elevene likt ved å si at hun har ulike relasjoner til de ulike elevene. Dette tyder på at lærer B er flink til å se hver enkelt elev som et unikt individ som har behov for ulik behandling i enkelte settinger.

Jeg mener jeg har en god relasjon til elevene hvis de føler seg trygge på å henvende seg til lærer. Det tok litt tid å bli kjent med eleven med Asperger syndrom. Men det har gått gradvis og vi tok det trinn for trinn. (Intervju med lærer C)

Lærer C tar fram dette med trygghet som et viktig punkt. Hun vil at elevene skal føle seg trygge på henne, at de tørr å oppsøke læreren om det er noe. Nordahl (2006) snakker om sensitivitet som innebærer å forstå andre på deres premisser. Dette er nødvendig for at en lærer skal kunne forstå eleven og for å skape en god relasjon til eleven. Selv om det kan være

vanskelig å forstå en elev med Asperger syndrom, er det den voksnes ansvar å skape gode relasjoner til alle elever (Nordahl m.fl, 2007)

Relasjoner til elever med Asperger syndrom

Lærerne pekte på tillitt og respekt som noe av det viktigste når det gjaldt å skape gode relasjoner til elevene. Baaardsgaard (2008) fant gjennom sin undersøkelse «*Tett på team - For unge med diagnosen Asperger Syndrom*», et utviklingsarbeid i forhold til barn og unge med diagnosen, at elever med Asperger syndrom, i samsvar med andre elever, har behov for å bli møtt med forståelse og respekt. Samarbeid, kunnskap og erfaring om Asperger syndrom er viktig for de som skal jobbe med elevene (Baardsgaard, 2008). Lærerne fortalte at de hadde lest om Asperger på egen hånd da de fikk elevene i sin klasse. De hadde også vært på kurs i regi av skolen. De har også fått informasjon om den enkelte eleven før de tok over, og prøvde å ikke henge seg opp i diagnosen, men få den infoen som er viktig for elevens beste.

Jeg snakket en den med foreldre og den tidligere læreren før eleven begynte. Det var for å få et innblikk i hans vansker og behov. Har også lest litt om Asperger selv, og fått litt info fra PPT og andre lærere. Jeg synes det er viktig å vite en del om eleven før han begynner. Selv om det er greit å gjøre seg opp egne meninger, er det som oftes i slike tilfeller bedre å ha god forkunnskap. Det er betryggende for eleven at han vet at jeg har fått info om hans behov (Intervju med lærer C.....)

Som tidligere nevnt, ble det arrangert felles foreldremøter hvor elevene er med, slik at de kan hilse på ny lærer og nytt klasserom. Lærer får også informasjon fra tidligere lærer samt PPT om nødvendig. Dette gjør at læreren har et grunnlag for å skape god relasjon til eleven når han begynner på skolen.

Lærerne hevdet også at det kunne ta litt tid å bli kjent med elevene. At det var viktig å ta det steg for steg og bli godt kjent med dem. På grunn av deres store behov for trygghet for å i det hele tatt fungere i klassen og med skolearbeidet, er det viktig å bruke tid på å få til en god relasjon. En av lærerne kjente eleven fra før, og hadde derfor ikke vansker med å komme i kontakt med eleven. Eleven er også veldig kontaktsøkende, og liker voksenkontakt. I dette tilfelle var utfordringen det å opprettholde en god lærer/elevrelasjon. Passe på å være profesjonell og sette grenser for hva som er vanlig og ikke når det gjelder relasjoner til voksne. Lærer A kjente også til eleven litt fra før, men eleven hadde ikke fått diagnosen ennå. Det var når lærer A ble klasseforstander for eleven at hun ble observant på utfordringene eleven hadde. Etter en stund med eleven i klassen så lærer A behovet for å ha en time alene med eleven i starten på uken for å gå gjennom ukeplan og ellers ting som var nyttig og ta opp.

Disse samtaletimene var bra for eleven, og forhindret mange problemer ut over i uka. Hernan (2005) skriver også i sitt temahefte om Asperger syndrom, at det først og fremst er viktig å bli godt kjent med eleven, for å kjenne til elevens personlighet og særtrekk.

Kan ikke gå fort fram når en skal bli kjent med eleven. Slik som i høst, så brukte jeg mye tid på å bli kjent. Da brukte jeg tid på å lære hele klassen hvordan vi skal hilse, hvor vi skal ha bøkene, system i skuffene, hvordan vi sjekka arbeidsplanene og kunne jobbe etter den – og slike ting. Eleven med Asperger fulgte med på det. Jeg kunne ikke ha startet med samtaletimene med eleven med en gang, det har blitt kunstig. Måtte bli bedre kjent med eleven først. (Intervju med lærer A.....).

Lærer A bruker i starten mye tid på hvordan elevene skal te seg i løpet av dagen. Dette kan være ting det er snart gjort å ta som en selvfølge, men som trolig er svært viktig av flere årsaker. Elevene vet hvilke forventninger læreren har. Alle får de samme reglene å forholde seg til. De samme rutinene gjelder for alle fag og for alle elever. Det er slike situasjoner som kan skape kaos og usikkerhet. Under observasjonen fikk jeg delta i en samtaletime med eleven. Det ble en litt kunstig situasjon, da eleven er vant til å være alene sammen med lærer i disse timene. Det var greit at jeg ble med inn, og lærer var flink til å legge opp samtalen slik at det ikke var så farlig at jeg var til stede. De snakket mest om timeplan og hva eleven skulle gjøre utover i uka. Eleven virka litt brydd av at jeg var der, og søkte tydelig trygghet i læreren flere ganger. Jeg hadde heller ikke fått blitt med inn om læreren ikke var trygg på at eleven taklet det.

For å få en god relasjon til elever med Asperger syndrom vil det å ha forståelse for forståelsesproblemene deres være sentralt. For at disse elevene skal få et godt skoletilbud, må alle som er involvert i tilbudet skjønne deres forståelsesproblemer. De må ha kjennskap til hvilke konsekvenser syndromets kognitive særtrekk får for den enkelte elev, og hvordan dette blir til utfordringer, belastninger og misforståelser i skolehverdagen (Martinsen m.fl, 2009). Når jeg spurte informantene hva de mente var viktig egenskap en lærer må ha i samhandling med elever med Asperger syndrom svarte alle at tålmodighet var et av de mest vesentlige egenskapene en må ha som lærer.

Tålmodighet med store bokstaver og mange utropstegn. De krever mye svar og oppmerksomhet på sin måte. Den ene eleven pirker deg på den ene skuldra, mens den andre drar i den andre hånda. Dette gjør de uansett om du er opptatt med noen annet. De krever også å ha det klart til en hver tid og forandringer er ikke bra. En av mine to elever med Asperger syndrom viser det ikke utenpå at det blir problemer, men han tenker mye og får problemer inni seg. (Intervju med lærer B, 04.04.13).

De andre lærerne mente også at tålmodighet var en viktig egenskap, men deres elever krevde ikke så mye av dem. De trengte ikke å si noen ting om de ikke forsto eller syntes noe var

vanskelig, men lærerne lærte etter hvert å se det på dem når de fikk problemer eller ikke forsto. Dette kom også fram av observasjon. Lærer A hadde hele tiden et blikk bort på eleven, og leste tydeligvis ansiktsuttrykk og kroppsspråk fort. Dette gjorde hun også veldig diskret og var bare bortpå med en finger i boka til eleven, eller gjentok det hun hadde sagt.

En må være litt tålmodig, for det tar en stund før man liksom «kommer inn». Selv om det føles ut som en aldri kommer inn. Jeg tror også at en må være tydelig, snakke tydelig. Være tydelig både i kroppsspråk og den måten du er på. Også være flink til å forklare følelser, mimik og sånne ting, i de rette situasjonene. (Intervju med lærer A, 22.01.13).

Inn i klasserommet til lærer A var det en lett stemning, og alle så ut til å ha gode relasjoner til både lærer og hverandre. Lærer var tydelig i sin undervisning. Hun snakket sakte og gjentok det hun hadde sagt for å sikre seg at alle hadde fått med seg beskjeden.

Lærer B forteller at for å skape gode relasjoner elevene seg i mellom var det ulike arrangement og opplegg som ble arrangert i løpet av året. 7.trinn har blant annet en uke på leirskole. Dette var vanskelig å forholde seg til for eleven med asperger syndrom:

Uken på leirskole har samlet elevene en del, og gitt dem mulighet til å bli bedre kjent. Eleven med Asperger syndrom ga uttrykk for at han ikke likte oppholdet på leirskole. Han sa det i samtalestunden med spesped, at det var ok 40 % av tiden på leirskole, og de prosentene var den tiden han sov. Han hadde ikke noe sosial utbytte av turen, og kom ikke noe nærmere sine klassekamerater. Første del av uka gikk tilsynelatende bra, men siste halvdel gikk dårlig. Da er det veldig vanskelig å vite hva en skal gjøre. Bør man presse de? Eller skulle han fått dratt hjem? (Intervju med lærer B, 04.04.13)

Som vi ser er det ikke bestandig det fungerer om man jobber for noe man tror er positivt. Det trengs mye trening for å bedre deres sosiale kompetanse. Men dette kan være vanskelig å jobbe med dette for elever med Asperger syndrom, da flere av disse elevene ikke ønsker å være i sosial samhandling med andre. Engh (2010) viser til en studie at ungdom med Asperger sier de ikke lider av sin ensomhet, at de blir nervøs om de må omgås mange mennesker. En annen ungdom sier at hun hadde valgt å bli latt være i fred, men at hun ikke hadde ønsket at ingen skulle bry seg. Engh (2010) viser til et sitat som sier at personen med Asperger syndrom ikke ønsket å være ensom og familieløs (Engh 2010). Her ser vi hvor ulike oppfatninger elever med Asperger syndrom kan ha om det å være alene. Derfor er det viktig at vi ikke behandler elevene med diagnosen likt. De har alle ulike behov.

Vi har også deltatt i et opplegg gjennom BUF-etat som heter ART. Der samles det en gruppe elever, som jobber med å øke sine sosiale ferdigheter. Dette har foregått på trinnet, og det er plukket ut tilfeldige elever til dette prosjektet som går over 6 uker. Dette har de lært mye av, og det har vært fint for elevene å være med (Intervju med lærer B, 04.04.13)

ART (Aggression Replacement Training) er et program utviklet av Arnold P. Goldstein, Barry Glick og John Gibbs. Programmet er en gruppebasert strukturert pedagogisk opplæringsmetode som har vist seg å være et effektivt redskap i forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd hos barn og ungdom. Programmet ble først utviklet og tatt i bruk overfor alvorlig belastede ungdommer i institusjoner i USA. ART brukes vanligvis i grupper på mellom fire og seks barn under ledelse av to trenere. Programmet omfatter komponentene sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og moralsk resonnementstrening (Nordahl m.fl, 2007)

Drøfting

I denne delen har fokuset vært på relasjoner. Kort oppsummert har lærerne vært opptatt av å skape gode relasjoner til alle elevene sine, og ulike relasjoner har oppstått til de ulike elevene. Det har tatt lenger tid å få en god relasjon til elevene med Asperger syndrom, og det tar mer krefter å opprettholde en god relasjon med disse elevene. Alle elevene har behov for en god relasjon til læreren, og hos enkelte faller det mer naturlig enn hos andre. Noen har vi bare bedre kjemi med, felles interesse eller er mer lik som personer. Dette kan også gjelde elever med Asperger syndrom. Da de også som oftest har en særinteresse de er svært opptatt av, er det gode muligheter for den voksne å komme inn på eleven ved å bruke deres interesser som inngang. Interessen er ofte altoppslukende og som regel på et annet nivå enn de fleste, men bygger man på en felles interesse, er det gode muligheter for å skape en god relasjon. Det er også den voksne sitt ansvar å få en god relasjon til elevene. Derfor må en jobbe for å få tillit og god kommunikasjon.

Det er som regel ikke det faglige, elever med Asperger sliter med, i hvert fall ikke de første årene på skolen. Det kan bli verre opp gjennom skoleløpet da det blir mer abstrakt jobbing. Vi vet at en god relasjon må ligge til grunn om en elev skal lære tilstrekkelig, og få gode opplevelser av skolehverdagen. Derfor er lærerens jobb svært viktig når det kommer til relasjonsbygging. Når vi vet at elever med Asperger syndrom ofte faller av skoleløpet når de kommer høyere opp i klassene, blir det ekstra viktig å fokusere på dette. For at eleven skal jobbe og være motivert for skolearbeidet, er det viktig med tillit til lærer, og at læreren er troverdig overfor eleven.

Alle barn og generelt alle mennesker har behov for å ha gode relasjoner til andre mennesker, til signifikante andre. Har man en stødig grunnmur med en relasjon i bunn, er veien til læring

og utvikling mye lettere. Dette gjelder for lærere, foreldre, kollegaer og i alle forhold man har til andre mennesker. Barn og unge med Asperger kan også ofte ha vansker med å være i sosiale settinger, og noe av deres største problem er forståelsesproblemer og kommunikasjonsvansker. Det sier seg dermed selv at det kan være vanskelig for mennesker med Asperger syndrom å utvikle gode relasjoner til andre mennesker. Derfor blir det de andres oppgave å legge til grunn for en god utvikling av relasjoner. I dette tilfelle hvor det er snakk om skolesammenheng, er det den voksne, læreren, som har ansvaret for å skape relasjonene. For at læreren skal kunne undervise elevene, og få alle sammen inn i den ordinære undervisninga er dette viktig. Elever med Asperger syndrom har ofte problemer med å være i settinger med mye folk, de trenger ikke å ha interesse for å samhandle med andre, og forutsetningene for dette er også svake (Engh, 2010). For lærerne utgjør dette en jobb, ved å tilpasse undervisningen og legge til rette for læring for elevene med Asperger syndrom i samme grad som resten av elevene.

Lærerne i denne studien har erfart at det gikk greit å bygge opp en god relasjon til elevene med Asperger syndrom. Bare ved at de viste at elevene hadde diagnosen før de startet i deres klasse, gjorde at de forberedte seg på å ta i mot elevene. De leste seg opp på diagnosen, forhørte seg med de andre lærerne og PPT og fikk informasjon fra foreldre hvordan eleven var, og opptrådte i ulike settinger. Lærerne mener selv at de behandler elevene med Asperger syndrom på samme måte som alle andre elever. Men med informasjon og forberedelser, vil det ikke da ligge litt i bakhodet på lærerne? De sier jo også dette selv, at de er ekstra observante på eleven, setter de ikke i grupper med noen de vet de ikke samarbeider godt med, lar de få sitte alene bak i klasserommet. Den ene eleven fikk ikke diagnosen før denne læreren ble kontaktlærer, så her var det ikke snakk om så mye forberedelse og forkunnskap. Ikke om denne spesifikke eleven. Men læreren hadde en bred kunnskap om diagnosen fra før, noe som kanskje gjorde at eleven fikk denne utredningen og diagnosen.

Ut i fra dette kan man se at informasjon og kunnskap er viktig for at en god relasjon mellom lærer og elev skal unne oppstå. Gilberg (1998) påpeker at tilrettelegging for enkelteleven krever en generell kompetanse om Asperger syndrom, og kunnskap om den enkelte spesielt. Selv om personer med Asperger er ulike, har de grunnleggende vansker på flere områder til felles. Disse grunnleggende faktorene har i større eller mindre grad innvirkning på læringssituasjonen for eleven. Vanskene en elev med Asperger syndrom har, vil vanligvis få

konsekvenser for læring, selv om dette ikke nødvendigvis gjør seg utslag som fagvansker (Gilberg 1998).

Det kan være krevende som lærer å holde fokus på god opplæring når det er så mange ulike behov i klassen. Med elever med Asperger i klassen, kreves det til tider en annen didaktikk. Elevene med disse vanskene har gode forutsetninger for å mestre skolen. For eksempel vil begrepet problemløsning ha veldig ulik betydning for elever med og uten Asperger syndrom. For en elev med Asperger syndrom kan det å stille seg i kø være like komplekst og betydningsfullt som et problem av matematisk art (Jordan og Powel 2000). Den ene læreren beskrev en av sine elever ved at han brydde seg ikke om å lære noe om enkelte tema han selv mente han ikke fikk bruk for det senere. Da brydde han seg heller ikke noe om resultatet i det faget eller prøven. Som lærer vil det være vanskelig å forholde seg til slike problemstillinger, da det er vanskelig å forklare til denne eleven hvorfor det er viktig å gjøre alt, med tanke på senere skolegang. Her kan det være mulig å bruke elevenes sterke sider som innfallsvinkel. De fleste elever med Asperger syndrom har en eller flere særinteresse, ekstra ressurser eller er svært talentfull på enkelte områder. Om man som lærer bruker god tid til å bli kjent med elevens sterke og svake sider, vil man kunne styre unna hendelser og episoder hvor eleven ikke ønsker å gjøre skolearbeid. Dette handler om å tilpasse opplæringa etter elevens behov og forutsetninger på grunnlag av gode relasjoner mellom elev og lærer.

Klasseledelse

De to foregående avsnittene omhandler tilpasset opplæring for elever med Asperger syndrom og relasjoner. Som tidligere nevnt og vist i figur 2.1, er relasjon grunnmuren i et lærer-elevforhold, og som er nødvendig for å kunne skape et godt opplæringsmiljø for elevene. For å kunne dette er også god klasseledelse et sentralt begrep. Klasseledelse omhandler lærerens evne til å skape en god opplæringsarena for elevene, både faglig og sosialt. I denne delen av kapitlet, blir det presentert relevant teori om klasseledelse, deriblant proaktivklasseledelse, som handler om å være i forkant. Det vil bli sett i sammenheng med muligheten for god tilpasset opplæring for elever med Asperger syndrom, og viktigheten av dette for å få til et godt læringsmiljø som favner alle elever, og gir trygge rammer for sosial og faglig mestring.

Teoretisk bakgrunn

Klasseledelse dreier seg som sagt om en balansegang mellom struktur og kontroll på den ene siden og evne til å være nær elevene og gi varme på den andre siden (Nordahl, 2006).

Klasseledelse handler også om å forebygge problematferd. Det er da man kommer inn på begrepet *proaktiv klasseledelse*, som dreier seg om å være i forkant for å forebygge problematferd, og tilrettelegge for god læring for alle elevene. Formålet med god klasseledelse er å skape et læringsmiljø der elevene kan utnytte sine læringsmuligheter optimalt (Ogden, 2004). Det langsiktige målet er at de skal lære å ta ansvar for sin egen læring og atferd, samtidig ta hensyn til medelever og lærere (ibid). Proaktiv klasseledelse handler ikke bare om å forebygge problematferd, men det å ha gode strukturerte arbeidsplaner og godt forberedt opplegg til timene. Elever med Asperger syndrom har som tidligere nevnt stort behov for forutsigbarhet og faste rammer. Det at lærerne er observante på sin egen rolle som klasseleder, vil for dem være svært viktig. I tillegg vil de ha sterkt behov for at læreren legger til rette og er forutsigbar.

Marzano (2003), Evertson m.fl, (2006) og Hattie (2009) fant i sin forskning at klasserom med ”god ledelse” er forbundet med gode prestasjoner. Det var også viktig med virksom bruk av ros og sosial bekreftelse av ønsket atferd i klassen. Tydelig forventninger til arbeidsinnsats og produktivitet sto også sentralt, samt korte og klare beskjeder, påminnelser og avledninger. Forskninga viste også at det å forberede og organisere situasjonsskifter var vesentlig, og at direkte undervisning i sosiale ferdigheter og positiv atferd var nyttig for at elevene skulle prestere godt på skolen.

Ogden (2004) sier at effektiv ledelse er avhengig av at læreren mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav, og mellom å strukturere og gi frihet. Ledere som er dyktige er fleksible og kan endre tilnærming ut i fra situasjonen de er oppe i, samt elevgruppa. Hvis en jobber proaktivt, forebygger man at arbeidet med problematferd får for sterkt preg av å være brannslukking og oppryddig etter konflikter. Dette handler om å fange opp signaler på begynnende vansker og å være i forkant (Ogden, 2004).

Empiri og analyse

Det var viktig å klargjøre hvordan lærerne så på seg selv i klasserommet. Det ble derfor stilt spørsmål om hva de mente var sin rolle som lærer. Hvordan de opptrer som klasseledere vil naturlig nok preges av deres syn på seg selv om lærere, og deres syn på lærere generelt.

Min rolle som lærer i klasserommet, er at jeg er sjefen i klassen. Det er jeg som vet hva de skal lære, og prøver å legge opp slik at de lærer mest mulig av det jeg vil de skal lære. Det er viktig for meg at de har det bra, at de trives i klassen, at de trives på skolen. Så jeg oppfordrer de hele tiden til at de kan komme til meg om det er noe, slik at vi kan prøve å rette det opp. Det gjør vi også som regel. Jobber mer men enkelte da. Så må det være gjensidig respekt, god relasjon og en god dose humor. Dette er mitt ansvar å skape i klasserommet, selvfølgelig i samarbeid med elevene (Intervju med lærer C, 13.03.13).

Lærer C ser på seg selv som sjefen i klasserommet. Vi ser videre hva hun legger i begrepet sjef. Det kommer ikke fram av det hun sier at hun er den som bestemmer og elevene skal gjøre som hun sier til en hver tid. Hun snakker om gjensidig respekt, gode relasjoner og humor. Hun påpeker også hvor viktig det er at elevene kan bruke henne om de er opp i konflikter, eller har vansker i ulik grad. Hun ønsker å få elevenes tillitt, slik at de stoler på henne som deres «sjef». Disse egenskapene er viktig hos en god klasseleder. Nordahl (2007) peker også på viktigheten av dette, og sier at et barn må oppleve at de kan snakke med den voksne og den voksne holder avtaler, er forutsigbar og troverdig. Det er også viktig at den voksne lytter, imøtekommer sentrale behov og at den voksne er positivt innstilt til barnet. Lærer B sier at hun er den som skal formidle kunnskap og få elevene til å få lyst til å lære:

Min rolle som lærer er å formidle kunnskap til elevene. Jeg skal få de til å få lyst til å utvikle seg å få lyst til å lære, at de på en måte skal synes det er interessant, det kan være litt vanskelig når de går i 7. klasse. De er litt midt i mellom karakterer og at det ikke betyr noe siden de ikke har karakterer ennå. Få elevene til å forstå at skole er viktig (Fra intervju med lærer B, 04.04.13).

Lærer B snakker mer om hvordan hun ser på seg selv som en som formidler kunnskap. I det ligger det nok sikkert både faglig og sosial kunnskap. Dette ble ikke særlig utdypet, men det kom fram senere i intervjuet at det jobbes for å heve den sosiale kompetansen i klassen, både i form av organiserte aktiviteter, og som veileder for elevene i situasjoner. Ogden (2004) sier at det langsiktige målet er at elevene skal ta ansvar for sin egen læring og atferd, samtidig ta hensyn til medelever og lærere. Lærer B påpeker viktigheten med å få elevene til å forstå at skole er viktig, og hun ønsker å få dem til å forstå at de har et ansvar selv. Lærer A sier også at hun skal tilrettelegge for god kunnskap blant elevene.

Jeg tenker at jeg er en veileder og en tilrettelegger for at ungene skal føle at de behersker mest mulig. Møt barna der de er. Er det en elev som går i 5. klasse, så kan den eleven være ganske barnslig ennå. Da må man møte eleven på det barnslige. Du kan ikke opphøye deg, å være over elevene, men møte de der de er (Fra intervju med lærer A, 22.01.13)

Lærer A mener det er viktig å møte barna der de er. For å være en god lærer må man være fleksibel overfor ulikheter og variasjoner i et klasserom. Alle elever har krav på opplæring etter egne forutsetninger og behov, jmf. §1-3 i opplæringsloven. Lærer A ser på seg selv om en veileder og tilrettelegger. I det kan man tenke at lærer A mener at elever skal lære seg å jobbe selvstendig ut i fra egne forutsetninger og behov, og at rollen som lærer blir å gjøre elevenes vei utfordrende, spennende og lærerik. Og støtte deres valg underveis og veilede dem i riktig retning.

Som lærer i en skole som skal romme alle elever er det svært viktig å ha disse egenskapene de tre lærerne snakker om. De ønsker å være den autoritære, trygge voksne som elevene har tillitt til, de vil formidle kunnskap og jobbe for å få elevene til å ha lyst til å lære. De vil være en veileder som er imøtekommende overfor barna, som møter dem på deres ståsted med respekt for den de er. Skogen og Holmberg (2002) skisserer noen punkter en lærerrolle bør inneholde. De mener blant annet at lærerne må være villig til å ta ansvar med autoritet, behandle alle med respekt med hensyn til individuelle, kulturelle, religiøse og etniske ulikheter, de skal beherske det faglige innenfor sitt ansvarsområde. De må også kunne se fag og temaer i forhold til sosial og kulturell utvikling. De må kunne sette individuelle læringsmål, utøve god arbeidsledelse og hjelpe elevene til å finne sitt ståsted og arbeidsform. (Skogen K, og Holmberg, J.B, 2002. Elevtilpasset opplæring – en innovasjonstilnærming. Universitetsforlaget, Oslo).

Under observasjonen så jeg at lærer A satt mye ved kateteret. Hvis det var noen som rakk opp hånda og ønsket hjelp, reiste hun seg opp og gikk bort til eleven og satte seg på en stol ved siden av, så snakket de stille sammen om det eleven lurte på. Jeg spurte læreren etterpå hvorfor hun brukte kateteret så mye:

Jeg tror jeg sender signaler om at alle skal sitte på plassene sine. Jeg tror at lærere som vandret mye i klasserommet kan være forstyrrende på elevene til en hvis grad, og sende signaler om at man kan vandre og være i bevegelse i klasserommet. Grunnen til at jeg setter seg ned ved elevene, er for å komme mer på deres nivå. I stede for å få et ovenfra og nedblikk, kan jeg snakke med eleven på deres nivå. Det er også mindre stressende for elevene (Intervju med lærer A, 22.01.13.)

Lærer A tok seg tid til å hjelpe dem. Denne læreren har 8 elever i sin klasse, og har bedre muligheter til å gjøre det på denne måten enn lærere med 20 elever. Men denne grunnholdningen kan være viktig å ha med seg. Og kanskje er det enda viktigere i klasser med

mange elever, at læreren sender signaler om at her skal man sitte ved pultene sine og jobbe. Stemningen i klasserommet var også preget av ro. De visket til hverandre, og selv om elevene pratet litt sammen to og to mens de jobbet, pratet de lavt og det var lite støy i rommet. For eleven i klassen med Asperger syndrom, kan kanskje dette være avgjørende for å kunne delta i timene sammen med klassen sin. Hadde klasserommet vært preget av uro, kaos og lite struktur, ville nok behovet for å være på et annet rom vært større. Læreren legger nok mest sannsynlig til rette for at eleven med Asperger syndrom har mulighet til å være i fellesskapet sammen med medelevene. Det er mye som tyder på at elever med Asperger Syndrom kan være sensitive overfor lyder, lukter, støy, farger, smak og berøring. Deres sensitivitet overfor lyd og støy kan virke smertefull og skremmende. Det å bli utsatt for et av disse problemene kan føre til angst eller panikk. Det kan også virke forvirrende at andre mennesker ikke føler det samme som dem (Atwood, 2000).

Lærer B la også opp til at eleven med Asperger syndrom skulle være i klasserommet så mye som mulig, men på en helt annen måte. Denne klassen har 20 elever, og det var mer uro og støy i denne klassen. Under observasjon så jeg at eleven med Asperger syndrom satt bakerst i klasserommet. Han satt et godt stykke unna de andre, og han satt på en pult alene. Dette har eleven selv ønsket, og læreren møter elevens behov.

Eleven har selv valgt å sitte bakerst i klasserommet, alene. Han greier ikke å forholde seg til andre elever som sitter ved siden av han, så det stresser han og han får gjort mindre skolearbeid. Jeg har ikke den hele og fulle oversikten over han når han sitter helt bak, men han er flink til å rekke opp hånda å spør om hjelp, eller bare for å prate om ting. Han er veldig kontaktsøkende, og kunne gjerne tenkt seg å hatt en voksen sammen med seg (Intervju med lærer B, 04.04.13)

Nordahl (2006) sier at klasseledelse går på lærerens evne til å etablere arbeidsro, motivere til arbeidsinnsats og skape positivt klima i klassen. Ved å tenke over hvor elevene skal sitte og hva som er best for den enkelte, er læreren med på å etablere et godt klassemiljø. Som tidligere nevnt har elever med Asperger behov for struktur, forutsigbarhet og trygghet. Ved å la eleven være med på å bestemme hvor i klasserommet han skal sitte, er det med på å skape en trygghet for han. Han føler seg hørt og tatt på alvor. Det vil også være en fordel i forhold til elevens evt vansker knyttet til sansing og persepsjon. I en slik situasjon kan en si at læreren handler proaktivt. Når man snakker om klasseledelse, bruker man ofte begrepet *proaktiv klasseledelse*. Det handler om at læreren på forhånd tenker over mulige utfordringer som kan oppstå, og forebygger dem slik at de ikke utvikler seg (Moen, 2011: Postholm M-B, Haug, P. Munthe, E og krumsvik, R.J.)

Det er ikke bare elevene med Asperger syndrom som har godt av struktur og forutsigbarhet. Det er læreren sitt ansvar å tilrettelegge og planlegge undervisningen med tanke på sosial mestring og læring. Hva skjer i en klasse og med enkeltelever når det er uklare regler eller inkonsekvent håndtering av dem? Det er da mest hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot læreren (Moen, 2011). Lærer A sier noe om dette:

Nå er eleven kjent med meg og måten jeg gjør det på. Jeg starter timene veldig likt bestandig, og når jeg gjennomgår stoff, snakker jeg om målet for timen. Så gjør vi ting, å da passer jeg på å ligge i forkant med å fortelle hva vi skal gjøre etterpå. Når jeg avslutter en time, passer jeg på å gi en kort orientering om hva vi skal gjøre i det faget neste gang vi har det. Dette har jeg opplevd som nyttig for eleven med Asperger syndrom. Dette husker eleven fra gang til gang. Det er viktig å forklare om ting blir annerledes i en time (Intervju med lærer A, 22.01.13).

Lærer A har en rutine på hvordan hun starter og avslutter timene. Dette ser hun er viktig både for eleven med Asperger, men også de andre elevene i klassen. Under observasjon var det ikke vanskelig å se at klassen var innarbeidet med denne rutinen. Lærer A gjorde det samme hver time, og de visste hva som møtte dem. Det kom også tydelig fram under observasjon at eleven med Asperger syndrom fulgte nøye med når lærer gikk gjennom stoff eller andre beskjeder. Lærer gikk også bort til eleven flere ganger under gjennomgangen og gjentok det hun hadde sagt en gang til, eller satte en finger i boka for å vise hvor hun var. Det er tydelig at hun har en god relasjon til eleven, og kjenner hennes kroppsspråk godt. Hun ser når eleven blir usikker og hjelper henne inn på sporet med en gang. På den måten unngår hun at eleven faller av eller blir utrygg. For å kjenne igjen elevens kroppsspråk og kunne ta hennes signaler, må hun bruke mye tid på å bli kjent med eleven. En god klasseleder skal balansere mellom å ha struktur og kontroll på den ene siden, og ha evnen til å og varme og være nær eleven på den andre siden (Nordahl, 2006).

Drøfting

I dette kapitlet har klasseledelse vært sentralt. I hovedsak har det blitt lagt vekt på proaktiv klasseledelse, som handler om å være i forkant for å hindre at uønska atferd blir et faktum. For elever med Asperger syndrom, ser vi at det å handle proaktivt, er en nødvendighet og at man kan unngå konflikter og misforståelser om man ligger et hestehode foran. I tillegg legges det til rette for et godt opplæringsmiljø for disse elevene, om de er godt forberedt på hva som skal skje, og hvis læreren opptrer som en trygg og god klasseleder. I det forrige kapitlet ble teori om relasjoner presentert og drøftet. Relasjoner og klasseledelse går litt over i hverandre,

da god klasseledelse blant annet handler om å skape gode relasjoner til elevene, men i tillegg legge til rette for god og systematisk læring. Man kan også si at det er vanskelig å være en god klasseleder, og spesielt være flink til å jobbe proaktivt om man ikke har gode relasjoner til elevene. Lærers relasjonskompetanse og kvalitet på interaksjonen påvirker dermed læringen og læringseffektiviteten (Spurkeland, 2011).

Aperger syndrom er ofte tett knyttet til dårlig selvbilde og lav selvfølelse. Tveit (2010) beskriver selvfølelse som hvem vi er, hvordan vi ser på oss selv, og hvordan vi oppfatter oss selv. Selvfølelse kan sies å være knyttet til anerkjennelse, noe som vi igjen kan se i forhold til en lærers relasjonskompetanse. Og som Spurkeland (2011) hevder, påvirker relasjonskompetansen hos lærere deres læring og læringseffektivitet. Dette kan bety at dårlig klasseledelse, dårlige relasjoner og lite proaktiv jobbing kan føre til dårlig selvbilde blant elever, og spesielt elever med særskilte behov. Anerkjennelse er et viktig punkt når det gjelder klasseledelse, og er sammen med ros, oppmuntring og positiv oppmerksomhet det som preger det neste steget i trekanten vist i figur 2.2, etter relasjoner.

I følge Nordahl (2006) er en strukturert og proaktiv klasseledelse en beskyttelsesfaktor som kan redusere risikofaktorer det enkelte barn er utsatt for. I denne studien kom det fram av de tre lærerne at deres elever med Asperger syndrom har stort behov for forutsigbarhet og trygghet. Nordahl sier videre at utfordringer hos den enkelte elev må forstås i sammenheng med læringsmiljø og undervisning, og at dårlig klasseledelse kan spille inn (2006). En god klasseleder balanserer godt mellom et systemfokus og et individfokus. Lærer A forklarte hva hun så på som tilpassa opplæring på en måte som kan bevise at hun er klar over dette. Hun sier:

....Det er det det handler om som regel, når det blir en krøsj med elever eller noe, så er det en grunn for det....Hvis du hele tiden har problemer med å skrive i matematikken f.eks, da er det ett eller annet det går an for læreren å gjøre bedre. Det trenger ikke å være et problem eleven har (Intervju med lærer A, 22.01.13).

Moen (2002) beskriver i en av sine studier viktigheten av hverdagsrutiner og regler, og vanskene som kan oppstå for elever med det man omtaler som atferdsvansker, hvor dette ikke er tilstede. Videre viser Moen (2002) til en studie der klasseregler og hverdagsrutiner var tydelig for elevene og de viste hva som var forventet av dem i klasserommet. Dette kan en se fra lærer A sine svar samt under observasjon. Hun var observant på å starte dagene likt, gå gjennom stoffet, gi en kort orientering om hva som skal skje neste gang i det faget (Int

220113). Hun brukte også lang tid i starten av skoleåret til å innføre rutiner og regler. Lærer A mente hun fikk igjen for det senere. Hun mente også at dette var veldig bra for eleven med Asperger syndrom. For det første fikk eleven en nøye innføring i regler og rutiner. Det kan også ses på som positivt at hun fikk delta på dette sammen med klassen, noe som viser at alle elever har behov for det, og at eleven med Asperger ikke blir tatt ut og får særbehandling. Lærer A handler her proaktivt, og tar tak i dette med rutiner og regler i starten av skoleåret, for så å mest sannsynlig avverge mulig problematferd knyttet til dette. Alle elever har behov for forutsigbarhet og struktur, og Nordahl (2006) sier at det å gi informasjon til elevene om hva som skal skje og hvordan, bidrar til trygghet.

Viktigheten av god struktur er til stede for alle elever. De har behov for å vite hva som skal skje, og hvordan de skal utføre skolearbeid og andre utfordringer de møter på skolen. Nordahl (2006) peker på viktigheten av god struktur, det samme gjorde lærerne i denne studien. Lærer B skrev timeplan på tavla i første time, så det ble oversiktlig for elevene. Dette mente hun var til stor hjelp for elevene med Asperger syndrom. Men det kunne oppstå litt forvirring om det ble forandring i planen. Hvis en time ble flyttet eller utsatt, kunne det bli vanskelig å håndtere. Det kunne da gå utover arbeidskapasiteten for de neste skoletimene. (Int. 04.04.13). Nordahl (2006) bekrefter at det kan være nyttig å skrive opp undervisningsforløpet på tavla. Eleven med Asperger får også alle leksene på mandag, ikke fra dag til dag som de andre. Han hadde behov for å ha oversikt og kontroll over hva som skulle skje hele uka. Hvis han fikk det fra dag til dag, kunne han ligge våken om nettene å spekulere på hva de kunne få i lekse dagen etter (Int. 040413). Derfor gjorde læreren om hans timeplan, slik at den ble slik han ønsket. Her viser lærer B at hun er fleksibel og at hun kan strukturere elevenes ukeplaner etter deres behov. På den måten legger hun til rette for tilpasset opplæring, innenfor det ordinære.

KAPITTEL 5

AVSLUTTENDE KOMMENRARER

Alle elever har behov for å få opplæringen tilpasset sine egne behov og forutsetninger. Det finnes mange ulike elever med svært ulike behov i skolen. Det er i statlige styringsdokument, nedfelt at alle elever har rett til å gå på skolen de geografisk hører til, noe som betyr at dagens skoler består av et mangfold elever. Lærerne vil møte utfordringer på ulike plan i sin arbeidshverdag. Mens kravene øker både for elever og lærere, blir det desto vanskeligere å legge til rette for alle elevene. En gruppe elever som stadig har økt de siste årene, er elever med Asperger syndrom. Det blir flere barn og unge med diagnosen og i tillegg blir flere utredet for andre diagnoser som omfatter atferdsvansker. Det blir også mer press på lærerne om at de skal tilpasse undervisninga til hver enkelt elev. Dette er nedfelt i opplæringsloven § 1-3. Er dette oppnåelig for læreren? Klarer de å møte alle elevene på deres ståsted? I denne studien har jeg snakket med tre lærere som har elever med Asperger syndrom i sin klasse. Hvordan legger de til rette for tilpasset opplæring i sine klasser? Min problemstilling har vært: På hvilken måte tilrettelegger tre lærere for tilpasset opplæring og relasjonsbygging i en klasse med en eller flere elever med Asperger syndrom?

I analysen av datamaterialet fant jeg at alle de tre lærerne jobbet for at eleven med Asperger syndrom skulle være i klasserommet. De hadde tro på at elevene hadde best utbytte av skolen om de fikk delta i den sosiale konteksten som skolen og klasserommet er. Solvang (2006) fant, i motsetning til dette, i sin forskning at opplæringstilbudet for det meste burde være spesialundervisning i små enheter og forenkling av læringsmålene. De tre lærerne i denne studien mente også at tilpasset opplæring var noe som alle elevene fikk til en hver tid, og at tilpasset opplæring var en del av den daglige jobben de gjorde. Dette blir veldig diffust, og jeg ser i ettertid at de burde ha utdypet det for meg. Hva mener de med at alle elevene får tilpasset opplæring til en hver tid? Har alle egne timeplaner? Legger de til rette alle fag for alle elevene? De fleste elevene passer inn i det ordinære opplæringstilbudet, så jeg tolker det slik at de mener at alle får opplæring etter sitt nivå, og da får de fleste samme opplæring, og følger de samme læringsmålene. Lærerne hevdet også at elever med Asperger syndrom hadde større behov for tilpasset opplæring enn andre elever. Iovannone (2003) fant også i sin forskning at elever med Asperger syndrom har behov for mer individualisert undervisning. For å legge til rette for tilpasset opplæring for elever med Asperger syndrom, fokuserte lærerne på å

opparbeide seg gode relasjoner til elevene. De hadde også fokus på å forberede, strukturere og være i forkant. Det samme mener Andersen (2006), ved å hevde at tilrettelegging av rammevilkår er viktig, både med tanke på undervisning og det sosiale miljøet. Hennes funn viste at lærerne kan bistå og påvirke elevens utvikling på en konstruktiv måte. Dette kan sies å omhandle proaktiv klasseledelse, og var et tema lærerne jobbet med, selv om de ikke brukte begrepet proaktiv klasseledelse. Alle elevene i min studie, hadde en time i starten av uka, sammen med lærer hvor de gikk gjennom ukeplanen og forberedte seg på det faglige og om det skulle foregå noe annet. Dette gjorde elevene tryggere, og de fikk en finere start på uka. De tre lærerne har alle erfart at elevene strever både faglig og sosialt om de befinner seg i utrygge situasjoner og situasjoner med lite struktur. Ved å være i dialog med eleven og foreldre, har lærerne opparbeidet seg god kommunikasjon og forståelse for elevenes behov. Dermed har de mulighet til å legge til rette, og jobbe for et strukturert miljø for elevene med Asperger syndrom, og for resten av klassen.

På en måte kan det se ut som om lovverk, teori og forskning motsier hverandre på dette område. Lovverk krever tilpasset opplæring for elevene, teori snakker om sosial trening for elever med Asperger syndrom, og at det har mest nytteverdi om det foregår i sosiale settinger. I tillegg ser vi at forskning finner at elever med Asperger syndrom ofte er ute av klasserommet og får opplæringen på enerom sammen med spesiallærer. De finner også at dette fungerer best for elevene. I min studie ser jeg at elevene fungerer greit inn i klasserommet ved faglig opplæring. De har forutsetninger for å gjøre samme jobben som resten av klassen og de henger stort sett med. Utfordringen for disse elevene er stort sett den sosiale biten. De ønsker ofte ikke å være sosial verken i friminutt eller på fritida. Så selv om de får tilpasset opplæring inn i klasserommet og får utbytte av det faglig, vil ikke dette gi stor gevinst når det kommer til sosial fungering. Gjør det da noe forskjell om de er i klasserommet sammen med medelevene, eller om de er ute på grupperom med en lærer? Det kan se ut til at det er vanskelig å oppnå både faglig og sosialt utbytte for elever med Asperger syndrom i den ordinære opplæringa. Tross god tilrettelegging med tanke på tilpasset opplæring, vil det kunne gi fagligutbytte, men kanskje ikke sosialt sett? Dette er selvfølgelig veldig individuelt, men det kan se ut til å være et fellestrekk for flere av elevene med Asperger syndrom.

Vi ser også at det finnes mange måter å definere tilpasset opplæring på, og det kan sies å oppstå definisjonsdilemmaer rundt begrepet. Man kan ha et smalt eller et bredt perspektiv på tilpasset opplæring og får dermed svært ulike betydninger og ulik praksis (NOU 2009). I

forbindelse med elever med Asperger syndrom kan det være lett å holde seg til et smalt og individrettet perspektiv. Når en elev har en diagnose, kan det fort bli lagt vekt på elevens vansker og behov og hvordan de skal kartlegge, legge til rette og tilpasse for den enkelte. Hvis en klasse har flere elever med ulike diagnoser, kan det bli vanskelig for læreren å legge til rette for alle sammen. Spesielt om fokuset er på hvert enkelt individ. Har man et bredt syn på tilpasset opplæring vil man rette fokuset mot inkludering, skape gode relasjoner og en helhetlig skoleutvikling. Man bruker ikke tilpasset opplæring som et mål, men et virkemiddel for læring (ibid). Da det var vanskelig å få fram hva de tre lærerne la i begrepet tilpasset opplæring, er det også vanskelig å si om de hadde et smalt eller bredt bilde på begrepet. Men ved en helhetsvurdering kan man kanskje si at lærerne hadde begge deler. De var opptatt av eleven med Asperger syndrom og prøvde å legge til rette for god opplæring for dem. Samtidig var de interessert i at eleven skulle få delta i sosial samhandling sammen med medelever, de jobbet mye med etablering av relasjoner og var opptatt av god klasseledelse. Det vil nok være en balansegang mellom bredt og smalt syn på tilpasset opplæring som vil være det mest fruktbare i skolen. Noen elever har stort behov for individuell tilpasninger og opplæring i andre former. Slik er det kanskje for elever med Asperger syndrom spesielt.

Det er ikke bare elever med Asperger syndrom som har behov for en strukturert skolehverdag. Disse punktene er noe alle elever har behov for og krav på. Alle trenger en strukturert skolehverdag med trygge rammer og omgivelser. Det er ikke nødvendig å se dette i sammenheng kun med elever med diagnoser. De siste tiåra har diagnostisering av elever økt, og terskelen for å sette en diagnose på atferdsvansker kan i mange tilfeller se ut til å være lav. Som rådgiver i PP-tjenesten er jeg daglig vitne til elever som strever med å passe inn i skolekonteksten. Vanskene blir ofte begrunnet med atferdsvansker, tilknytningsskader, uspesifiserte utviklingsforstyrrelse, AD/HD, Tourette syndrom, Asperger syndrom og mange flere diagnoser og betegnelser som blir tillagt eleven.

Gjennom denne studien har jeg blitt mer observant på denne «trenden». Er det riktig å gi et barn en diagnose fordi at han eller hun ikke passer inn i skolesettingen? Og hva er grunnen til at så mange ikke passer inn? Er det den eksplosjonen av diagnoser som gjør det, eller er det vi voksne og samfunnet som gjør skolen og andre sosiale arenaer så trange at det ikke er plass til andre enn de som gjør som vi ønsker. Og hva er en diagnose? Det kan av og til virke som det er som å spille lotto. Noen har flaks og andre ikke. Noen kan komme seg gjennom hele skoleløpet uten å få en diagnose tross «dårlig oppførsel» og vansker med å følge med i den

ordinære opplæringen, mens andre kommer knapt til barnehagen før de blir henvist og skal utredes, kartlegges og blottlegges for fagfolk som skal vurdere om barnet har en utviklingsforstyrrelse eller ikke. Hvem «diagnostiserer» lærerne? Hvem blottlegger dem? Ser deres opplæring i sammenheng med elevens vansker på skolen. Eller hvem diagnostiserer og blottlegger foreldrene? Det er lettest å ta barnet på 8-9 år, å la han få gjennomgå side opp og side ned med testing, observasjoner, hjerneskaninger, samtaler med leger, psykologer, pedagoger og andre fagfolk. Gi barnet en diagnose, så vi vet årsaken til at han er utilpass, til at han ikke har det bra sammen med andre elever, ikke har det bra på klasserommet og ikke kan gjøre skolearbeidet på samme måte som sine medelever. Da gir vi barnet en fin start på livet, med bagasjen full av epikriser og papirer på at han har vært vanskelig å ha med å gjøre på skolen, og vanskelig for å passe inn. Hva gjør dette med barnet? Og hva gjør det med samfunnet vårt? Det er et dilemma når det kommer til identifisering av vansker. Hvis man ikke gjør det kan det føre til at man ikke får dekt og sikret behovet for annen opplæring. I motsatt fall kan en identifisering føre til annerledes behandling, nedvurdering og stigmatisering (Norwich 2008).

I mange tilfeller er det alfa/omega for eleven å få diagnosen. Få et svar på hvorfor det er vanskelig å få seg venner, vanskelig å handle aldersadekvat, vanskelig å konsentrere seg, gjøre skoleoppgaver eller styre sinne sitt. Det å forstå selv hvorfor ting er vanskelig, kan gjøre det lettere for barnet å godta seg selv og være mer åpen om sine vansker og utfordringer. Læreren kan også tilrettelegge og behandle eleven på en annen måte. Selv om de ikke skal stigmatiseres, vil en elev med vansker innen autismespekterforstyrrelsen ha behov for tilpasninger utover den ordinære opplæringa i de fleste tilfeller.

Likevel spør jeg meg selv om den eskaleringa av diagnostisering av barn er til barnets beste. Hva er det vi egentlig vil oppnå med å sette bokstaver og benevnelser på barn som er litt utenfor en «vanlig» A4- unge. Og hvem er det som setter kriteriene for hva en «vanlig» unge er? Det må være lov å være annerledes enn flertallet. Er det ikke det samfunnet vårt skal bestå av? Et mangfold som beriker skolehverdagen og samfunnet ellers, gir oss utfordringer på godt og vondt. Diagnose eller ikke, skolen skal tilpasses og legges til rette for alle elever uansett. Det er nedfelt i opplæringsloven. Så tross papirarbeid, vurderinger, tilbakemeldinger, foreldre, møter, dokumentasjon og undervisning, har lærere plikt til å tilpasse undervisningen så den favner alle elever. Samfunnet er i stadig endring, og det betyr at alt er i stadig endring. Det vil derfor være umulig å finne en fasit på hvordan skolen skal fungere.

Det er bare å brette opp ermene, ta et godt grep i stolkarmen og lek du er med. For det vil hompe både opp og ned.

Det er mye jeg kunne tenkt meg og tatt tak i og sett videre på i forbindelse med denne studien. Skulle jeg ha videreutviklet akkurat dette temaet, ville jeg ha gått mer i dybden på konkrete opplæringsmåter med tanke på faglig og sosial utvikling for elever med Asperger syndrom. At elevene har behov for god relasjon til lærer i bunn, og strukturert klasseledelse, er ikke noe nytt og heller ikke unikt for elever med Asperger syndrom. De har nok behov for dette i større grad, men en lærer tjener på å ha god relasjon til alle elevene, samt strukturert og forutsigbar opplæring. Det hadde vært spennende å foreta en dypere studie for å få elevens perspektiv på dette, og deres opplevelse av skolens tilrettelegging for opplæring. Det er som oftest ikke det faglige, elever med Asperger syndrom sliter med, så det å få deres syn på hvordan lærere og skolen for øvrig tilrettelegger for deres sosiale fungering, hadde vært interessant. Ut i fra det kunne det vært mulig å komme opp med konkrete råd og tips i forhold til undervisningsmetoder. Resultatet i denne studien er basert på intervju og observasjon av tre lærere, hvor jeg ønsket å få innsyn i og kunnskap om hva de legger vekt på og hvordan de jobber i forhold til barn og unge med Asperger syndrom. Hvis jeg skal se på studien med kritisk blikk, kan man si at intervju av tre lærere gir begrenset informasjon om hva de vektlegger og hvorfor. Samtidig tror jeg at de tre lærerne er kunnskapsrike, har gode erfaringer med elever med Asperger syndrom, og er svært reflektert og åpen for et mangfold av elever. Jeg vil derfor anta at jeg har fått et godt innblikk i læreres måter å tilrettelegge for tilpasset opplæring for elever med Asperger syndrom på.

Jeg ser tilbake på denne prosessen med en visshet om at dette har stor nytteverdi for meg i den jobben jeg gjør til daglig. Arbeidet med studien har vært lang, men svært givende og lærerik. Lærerne i denne studien har vist at de har god kunnskap om tilpassa opplæring, og at det er et begrep og en ideologi de har godt innarbeidet, og som de bruker for hele elevmassen uansett forutsetninger og behov. Jeg håper også at min studie kan bidra til å øke fokuset på tilpasset opplæring i den ordinære opplæringa for alle elever, men at den særskilt skal være med på å trygge elever med andre forutsetninger og behov.

REFERANSELISTE

- Andersen, U. (2006). *Elever med Asperger syndrom og skolefaglig mestrings*. Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk, Bergen: Norsk lærerakademi.
- Atwood, T. (1998). *Asperger syndrome. En handbook for foreldre og fagfolk*. 2.opplag 2001. NKS-Forlag.
- Baardsgaard, E. (2008) "*Tett på team*" – *For unge med diagnosen Asperger syndrome*. PPT midtbyen forvaltning Trondheim.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrap. Nr.62. Høgskulen i Volda.
- Baren-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. & Robertson, M. (1997). Another Advanced test Of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 38, 813-822).
- Befring, E & Tangen, R. (Red.) (2008) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dalen, M (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. opplag 2008. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fombonne, E. & Chakrabarti, S. (2005). Pervasive Developmental Disorders in Preschool Children: Confirmation of High Prevalence. *The American Journal of Psychiatry*, 162: 1133-1141.
- Ghaziuddin, M. (2005). A Family History Study of Asperger Syndrome. *Journal of Autism and developmental Disorders*, Vol.35, No. 2, 177-182

Gillberg, C (1998). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom – normala, geniala, nordar?* Stockholm: Bokforlaget Cura AB.

Gillberg, C. (2008). *Barn, ungdom og voksne med ASPERGER SYNDROM. Normale, genier, nerder?* Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Happè, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 3, No &, 216-222).

Heggen, K., Jørgensen, G. & Paulgaard. (2003). *De andre. Ungdom, risikosoner marginalisering*. I Nordahl, T., Sørli, M.A. Manger, T., & Tveit, A. (red) (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. (2. opplag, s.13) Bergen: Fagbokforlaget.

Hernar, B. (2005). *Å undervise en elev med Asperger syndrom. Eksempler på pedagogisk tilrettelegging og forebygging av psykiske vansker*. Oslo: autismeenheten, universitetet i Oslo.

Jordan, R., og Powel, S., (2000) *At bygge bro*. København: Dansk psykologisk forlag.

Kaland, N (1996) *Autisme og Asperger syndrom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding nr. 23 (1997/1998) Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Lastet ned 23.05.2014 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-23-1997-98-.html?id=430480>

Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004) Kultur for læring*. Hentet 23.05.2014
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Kunnskapsdepartementet. *Opplæringsloven §.1-3 og § 5-1*. Hentet 14.01.2014 fra:
http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/tl-19980717-061-011.html&emne=9a-1*&&

Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

- Lincoln, Y.S & Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. USA: SAGE Publications.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. & Tetzchner, S.V. (2009). *Barn og ungdommer med Asperger Syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. (1. Utgave, 3. opplag) Oslo: Gyldedal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, J.R. (Red.). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Myles, B.S (2005). *Children and youth with Asperger Syndrome. Strategies for success in Inclusive settings*. USA: Corwin Press.
- NESH (2009) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 20.01.2013 fra:
<http://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonal-forskningsetisk-komite-for-humaniora-og-samfunnsfag/>
- Nordahl, T. (2006) *Kunnskapsheftet – forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegård kompetansesenter.
- Nordahl, T & Overland, T. (2006) *Individuelle opplæringsplaner – om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. (2. utg) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.A. Manger, T., & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminge*. (2. opplag) Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Sørli, M-A. (1998). Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Rapport 12a/98. Oslo: Norsk Institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- Norsk skoleinformasjon (2012) *Kunnskapsløftet Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Pedlex
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. Routledge: London.

Nyheim, M. Tangvold, K. Beghdadi, M. & Kaland, N (2013). *Sosiale historier som metode*. Oslo: Kommuneforlaget.

Ogden, T. (2012) *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen*. I *Bedreskole* nr.4 (s.23-27)

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Ogden, T. (2004) *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Ot. Prp. Nr.36 1996-97: Om lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)

Postholm, M. B. (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K (2009) *Enhet og mangfold; samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. utg). Oslo: Fagbokforlaget.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Sjøvoll, J. (2004) Fra spesialundervisning til forsterket opplæring. *Spesialpedagogikk* 3/04

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. & Holmberg, J.B. (2002). *Elevtilpasset opplæring – en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solvang, N.K. (2006). *Asperger syndrom og tilpasset opplæring*. Masteroppgave i spesialpedagogikk: Universitetet i Oslo.

Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sunde, J.M (2007) *Intelligens og intelligens tester*. I.H Martinsen & S.V Tetzner (Red.) *Barn og unge med Asperger syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. (4. Utgave, s.159-188) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Tellevik, J.M., Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzner, S.V. (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger syndrom. I H. Martinsen & S.V. Tetzner (Red.) *Barn og ungdom med Asperger syndrom. Perspektiver på språk kognisjon og sosial kompetanse og tilpasning* (4. utgave. S.76-94) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tellevik, J.M., Ytterland, V. (2006). Barn og unge med Asperger syndrom i skolen – tilpasset og inkluderende opplæring og utvikling av lokal og regional veiledningskompetanse. *Autisme i dag, 2/2006*.
- Tellevik, J.M., Ytterland, V., Kløvjan, S. & Olsen, W. (2008). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen – et prosjekt i tiltaksrettet arbeid*. Autismeenheten – Nasjonalt kompetansesenter for autisme. Lastet ned 20.01.2013 fra: <http://www.autismeenheten.no/publikasjoner/2008-1-barn-og-unge-med-asperger-syndrom-i-skolen-et-prosjekt-i-tiltaksrettet-arbeid/download>.
- Tveit, A. (2010) *Dette vet vi om – Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Nordahl, T og Hansen, O. (Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A (2009) *Lærepyramiden*. Hentet fra Arne Tveit sin forelesning 03.02.09 i PED3543 Atferdsvansker. Trondheim: NTNU
- Welton, J. (2009) *Hva kan jeg fortelle deg om Asperger syndrom – en guide for familie og venner*. (2. opplag) Oslo: Kommuneforlaget.
- Wing, L (1988). The continuum of Autistic Characteristics. I E. Schopler & G.B Mesibov (Red.) *Diagnosis and assessment in autism*. New York: Plenum Press.
- WHO ICE-10 (2003) *Psykiske lidelser atferdsmessige forstyrrelser. Klassefikasjon og diagnostiske kriterier*. (1. utgave, 10 reviderte opplag 2003). København: Munksgaard Danmark.
- Øvereide, (2004) *Kommunikasjon i lærergruppen*. LP-modellen. Hentet 13.06.14 fra: <http://lillegarden.wikispaces.com/Kommunikasjon+i+l%C3%A6rergrupper>

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide

- Introduksjon
 - Hvem er jeg, hva er hensikten med studien
 - Konfidensialitet og informert samtykke
 - Info om lydopptak

- Bakgrunnsinfo (fra lærer)
 - Alder
 - Utdannelse
 - Tidligere jobberfaring

- Beskrivelse av skole/klasse
 - Antall i klassen
 - Din rolle som lærer
 - Faglig nivå
 - Aksept for annerledeshet

- Asperger syndrom

Hvordan vil du beskrive barn med asperger syndrom i forhold til:

- Personlighet
- Faglige forutsetninger
- Sosiale forutsetninger

- Hvor har du fått din kunnskap om AS?
- Kjente du til dette syndromet før du fikk denne klassen?

- Hvordan jobbes det rundt elevene med AS?
 - IOP – grunnlag for innhold
 - Faglige evner
 - Når fikk eleven diagnosen

- Har han samme ukeplan som de andre? – Hvorfor mener du er det beste tilbudet for eleven?

- Relasjoner
 - Hvilke erfaringer har du gjort deg mtp å bli kjent med eleven?
 - Hva anser du som en god relasjon?
 - Kan du gi et eksempel på en gang du føler du og eleven fikk god kontakt/god kjemi?
 - Husker du hva du gjorde den gangen?
 - Hvilke personlige egenskaper tror du er vesentlig for en lærer å ha, i samhandling med elever med AS?

- Undervisning
 - Hvordan har du tilrettelagt undervisningen for denne klassen?
 - Hva mener du er viktig å legge til grunn når du legger til rette for undervisningen i en klasse med en elev med AS?
 - Hva kjennetegner et godt læringsmiljø for barn med AS?
 - Hvordan jobber du men å heve motivasjonen blant elever?
 - Kan du huske spesielle hendelser du tror du forbedret motivasjon på dine elever?

- Sosialt
 - Hvordan jobber du for å øke den sosiale kompetansen i klassen?
 - Er det spesielt rettet mot eleven med AS?
 - Er det ulike framgangsmåter hos han i forhold til resten?

- Tilpasset opplæring
 - Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
 - Hvordan vil du si at begrepet har betydning for elever med AS?
 - Hvilke tilpassninger er det elever med AS har størst behov for?

VEDLEGG 2: BREV TIL FORESATTE

Intervju og observasjon i forbindelse med masterprosjekt 2012/2013

I forbindelse med mitt masterprosjekt som skal leveres høste 2014, har jeg behov for å intervju og observere en lærer som har elever med Asperger syndrom i sin klasse. Jeg vil se på hvordan læreren tilrettelegger for struktur og tilpasser opplæringen faglig og sosialt for elever med Asperger og for klassen for øvrig. Hva gjør læreren i klassen som gjør at skolehverdagen blir lettere å håndtere for eleven med Asperger syndrom?

For å se på dette, vil jeg gjøre en observasjon i klassen, samt intervju læreren. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan læreren legger til rette for sin undervisning. Hvordan hun/han planlegger timene i forhold til eleven med Asperger syndrom, og hvordan det påvirker planleggingen av undervisningen for øvrig. Det vil også være naturlig å stille spørsmål om lærerens kjennskap til diagnosen Asperger syndrom og kunnskap om metoder tilpasset elever med diagnosen. Det er frivillig å være med og lærer har mulighet til å trekke seg når som helst underveis. Dersom læreren trekker seg vil alle innsamlede data bli makulert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, materialet vil anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig høsten 2014.

Når det gjelder eleven med Asperger i denne klassen, vil det være naturlig under observasjon å se på hvordan eleven responderer på undervisningsopplegget. Ellers vil ikke eleven for øvrig være i fokus under observasjon. I løpet av intervjuet vil jeg også komme inn på elevens diagnostisering mtp når den fant sted, hvordan og når læreren fikk informasjon og hvordan læreren legger planer for denne eleven.

Prosjektet er godkjent av min veileder Kjetil Steinsholt, og intervju og observasjon vil foregå i løpet av høsten 2012/vår 2013. Studien er også meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Håper dere vil signere samtykkeerklæringen som medfølger dette brevet.

Mvh Marit Liabø Sandvik

VEDLEGG 3: BREV TIL SKOLER

Skoler
v/ rektor

Intervju og observasjon i forbindelse med masterprosjekt 2012/2013

I forbindelse med mitt masterprosjekt som skal leveres våren 2013, har jeg behov for å intervju og observere en lærer som har elever med Asperger syndrom i sin klasse. Jeg vil se på hvordan læreren tilrettelegger for struktur og tilpasser opplæringen for eleven med Asperger og for klassen for øvrig. Hva gjør læreren i klassen som gjør at skolehverdagen blir lettere å håndtere for eleven med Asperger syndrom?

For å se på dette, vil jeg gjøre observasjoner i klassene, samt intervju lærerne før eller etter observasjonen.

Både observasjonen og intervjuet vil skje i løpet av høsten 2013, og håper det vil være mulig for meg å få gjennomført dette. Jeg vil selv ta kontakt med lærerne og avtale tidspunkt for intervju og observasjon. Hele prosjektet er anonymt og ingen personlige opplysninger eller opplysninger om skolen vil være med. Både lærerne og foreldre til elevene med Asperger må skrive under en samtykkeerklæring før jeg starter og alt materialet vil bli makulert etter endt studie.

Prosjektet er godkjent av min veileder Kjetil Steinsholt. Studien er også meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Mvh Marit Liabø Sandvik

VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om studien Barn og unge med Asperger syndrom – suksessfaktorer for mestring i skolen. Vi er kjent med studiens hensikt og vet at de opplysningene som kommer frem under studien blir behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven. Vi samtykker derfor til at observasjon og intervju av lærer rundt vårt barn foregår høsten 2013.

Signatur: _____ Telefon: _____

VEDLEGG 5: SVAR FRA NORSK VITENSKAPELIG DATATJENESTE

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

Kjetil Steinsholt
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2013

Vår ref:32741 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32741	<i>Barn og unge med Asperger syndrom - suksessfaktorer for mestring i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjetil Steinsholt</i>
Student	<i>Marit Sandvik</i>

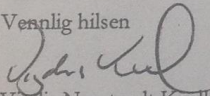
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

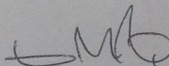
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marit Sandvik, Bugen 15, 7200 KYRKSÆTERØRA

Avdelingskontorer / District Offices

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

VEDLEGG 6: PROSJEKTVURDERING - KOMMENTAR

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32741

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at setningen vedrørende frivillighet endres slik at det fremkommer at også foreldrene kan trekke samtykket når som helst.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.