

Laila Hafstad

## **Mestre livet! Det er det det handler om.**

En kvalitativ studie om læreres erfaringer knyttet til målvalg for elever med autisme i videregående skole

Masteroppgave i Barn og unges psykiske helse  
Januar 2022



Laila Hafstad

## **Mestre livet! Det er det det handler om.**

En kvalitativ studie om læreres erfaringer knyttet til målvalg for elever med autisme i videregående skole

Masteroppgave i Barn og unges psykiske helse  
Januar 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere tenker rundt utforming av opplæringsmål som angår livsmestring og medbestemmelse for elever med autisme i videregående skole. Oppgaven er avgrenset til elever som mottar hverdagslivtrening og arbeidslivtrening. Elever med autisme og utviklingshemming vil ha behov for å lære ferdigheter innenfor livsmestring og medbestemmelse som andre elever lærer av seg selv (Bouck, 2010; Chiang et al., 2017; Volkmar et al., 2014). Dagens læreplaner omhandler i liten grad funksjonelle livsferdigheter, det vil derfor stilles krav til læreres profesjonelle skjønn i utforming av opplæringsmål. Skolen har en viktig rolle i et folkehelseperspektiv og skal gi opplæring som gjør eleven i stand til å mestre livet, og derfor vil målvalg være essensielt for disse elevenes fysiske og psykiske helse.

Det er benyttet en kvalitativ studie med semistrukturert intervjuguide for å samle inn data og svare på problemstillingen. Deltakere i studien er lærere som jobber på avdelinger for hverdagslivtrening og arbeidslivtrening i Trøndelag fylke.

Resultatet viser at lærere tenker funksjonelt rundt livsmestringsferdigheter og medbestemmelse, og er opptatt av livskvalitet for den enkelte når de skal utforme opplæringsmål. Resultatene viser også at det varierer hvordan og hvilke styringsdokumenter som er viktige i målvalgsprosessene. Det kan tyde på at handlingsrommet lærerne har kan føre til ulike holdninger og meninger rundt hva som er viktige opplæringsmål for elever med autisme og utviklingshemming i videregående skole.

### English Summary

The purpose of this study has been to investigate how teachers think about the design of educational goals that concern life skills and self-determination for students with autism in high school. The assignment is limited to students who receive everyday life training and work life training. Students with autism and developmental disabilities will need to learn life skills and self-determination that other students learn from themselves. Today's curricula deal to a small extent with functional life skills, so requirements will be set for teachers professional judgement in the design of educational goals. The school has an important role in public health perspective and should provide education that enables the student to master life,

and therefore goal choice will be essential for these students 'physical and mental health. This makes the topic relevant to the subject of mental health.

A qualitative study with a semi- structured interview guide has been used to collect data and answer the problem. Participants in the study are teachers who work in departments for everyday life training and work life training in Trøndelag County.

The results show that teachers think functionally about life skills and self-determination, and are concerned with the quality of life for the individual when designing educational goals. The result also shows that it varies how and which management documents are important in the target selection process. This may indicate that the teachers 'room for maneuver can lead to different attitudes and opinions about what are important educational goals for students with autism and developmental disabilities in upper secondary school.

## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en spennende og lærerik og utfordrende prosess. Når jeg nå er ved veis ende er det mange som fortjener en stor takk for at dette studiet har vært mulig å gjennomføre.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som stilte opp til intervju. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Tusen takk!

Videre vil jeg takke min hovedveileder Stine M. Ekornes og biveileder Hege Ramsøy-Halle. Tusen takk for at dere har trodd på prosjektet og vist retning i til tider kaotiske tekstutkast. Spesiell stor takk til Stine for alltid konstruktive og raske tilbakemeldinger.

Så til alle mine kjære kollegaer og elever ved Byåsen videregående skole. Jeg er så heldig å ha verdens beste arbeidsplass. Dere inspirerer og engasjerer! Jeg hadde aldri stått der jeg gjør i dag uten dere. Ikke minst er det takket være min leder, Eli Bjerke. Uten dine tilrettelegginger hadde ikke dette vært mulig. Tusen takk for all faglig inspirasjon, du er et forbilde!

Nå gleder jeg meg til å bruke mer tid sammen med de kjæreste jeg har, Emma, William, Kasper og Lasse ♥

Trondheim 28. februar 2022

Laila Hafstad

## Innhold

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	3
1.1	Problemstilling og avgrensning .....	5
<b>2</b>	<b>Teoretisk bakgrunn</b> .....	6
2.1	Autisme.....	6
2.1.1	Autisme og Utviklingshemming.....	7
2.1.2	Autisme og Adaptive ferdigheter .....	8
2.1.3	Tiltak og behandling for mennesker med autisme.....	9
2.2	Dagens Opplæringstilbud for elever med utviklingshemming i videregående skole.....	10
2.2.1	Hverdagslivstrening og Arbeidslivstrening .....	11
2.3	Styringsdokumenter i forbindelse med utforming av opplæringsmål .....	12
2.3.1	Læreplanverket.....	13
2.3.2	Sakkyndig vurdering .....	13
2.3.3	IOP .....	14
2.4	Sentrale opplæringsmål for elever med autisme og utviklingshemming .....	14
2.4.1	Livsmestring.....	15
2.4.2	Selvbestemmelse og Medbestemmelse.....	17
2.4.3	Selvbestemmelse for elever med autisme og utviklingshemming.....	17
2.4.4	Causal Agency theory: .....	18
2.4.5	Funksjonelle ferdigheter som mål for opplæringen.....	19
2.4.6	Livskvalitet .....	20
2.4.7	Capability approach.....	21
2.5	Det profesjonelle skjønn .....	23
2.5.1	Friromsmodellen .....	24
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	25
3.1	Forskningsmetode .....	25
3.2	Valg av forskningsdesign .....	25
3.2.1	Fenomenologi/ Fortolkende fenomenologi .....	27
3.2.2	Kvalitativt forskningsintervju fra et fenomenologisk inspirert perspektiv.....	28
3.2.3	Intervjuundersøkelsen.....	28
3.2.4	Fase 1: Tematisering.....	29
3.2.5	Fase 2: Planlegging .....	30
3.2.6	Fase 3: Intervjuing .....	32
3.2.7	Fase 4: Transkribering .....	35



3.2.8	Fase 5: Analysering .....	36
3.2.9	Fase 6: Verifisering .....	40
3.2.10	Fase 7. Rapportering .....	42
<b>4</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>44</b>
4.1	Mestre livet! Det er det det handler om .....	45
4.1.1	24 -timers mennesket.....	45
4.1.2	Det autonome mennesket og viktigheten av kommunikasjonsopplæring .....	49
4.2	Handlingsrommet.....	52
4.2.1	Mellom styringsdokumenter og praksis, Vi skal lage en IOP med mål og mening.....	53
4.2.2	Jeg gjør det i alle fall sånn .....	57
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>60</b>
5.1	I hva mener lærerne er viktig for livsmestring og medbestemmelse for elevene. ....	60
5.2	Hvilken betydning har ulike styringsdokumenter for utforming av opplæringsmål .....	62
5.3	Hvordan opplever lærerne eget handlingsrom i arbeidet med opplæringsmål .....	63
<b>6</b>	<b>Avsluttende diskusjon</b> .....	<b>65</b>
6.1	Avslutning og Implikasjoner for videre forskning.....	66
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>67</b>
8	Vedlegg 1 .....	71
9	Vedlegg 2 .....	74
10	Vedlegg 3 .....	78
	Figur 1 .....	24
	Tabell 1 .....	38

## 1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er læreres erfaringer knyttet til målvalg for elever med autisme og utviklingshemming i videregående skole. Utgangspunktet for min interesse rundt dette temaet er mine egne erfaringer som lærer for elever som mottar hverdagslivstrening og arbeidslivstrening i videregående skole. Det har lenge pågått en debatt rundt spesialundervisning og kvaliteten på denne. Forskningen er i hovedsak rettet mot organisering av opplæringstilbudet og mindre mot utbytte av undervisningen. Kunnskapsbanken NAKU - Nasjonalt kompetansemiljø for utviklingshemming (2020) oppgir at det finnes lite forskning på opplæringstilbudet for elever med utviklingshemming i videregående skole. Imidlertid er det avdekt blant annet i Barneombudets rapport «Uten mål og mening» (2017) at spesialundervisningen har uklare mål og innhold både når det gjelder læreplan, sakkyndig vurdering og Individuell opplæringsplan (IOP), noe som kan føre til ulik praksis på den enkelte skole og at elever dermed ikke får det samme tilbudet uavhengig av hvilken skole de går på. I rapporten «Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming» pekes det på mangelfull opplæring i forhold til inkludering, deltakelse i fellesskapet og medbestemmelse. (Bachmann et al., 2016).

Skolens viktigste oppgave er å gjøre elevene rustet til det livet og samfunnet som møter dem etter endt skolegang. Opplæringsloven og læreplan overordnet del trekker fram at opplæring skal åpne dører mot verden og fremtiden, og at elevene skal ha kunnskap og ferdigheter til å mestre sine liv og å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg skal skolen sørge for at elevene lærer å forvalte sin egen psykiske helse, noe som gjør skolen har viktige oppgaver i et folkehelseperspektiv (Uthus, 2020). Dette aktualiseres ytterligere gjennom innføringen av Folkehelse og Livsmestring som tverrfaglig temaområde i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Både nasjonalt og internasjonalt pågår det en debatt rundt læreplanmål og behovet for mer konkrete føringer i målvalg for elever med moderat og alvorlig utviklingshemming, (Moljord, 2020). I forslaget til ny opplæringslov (NOU:2019:25) «Med rett til å mestre» er oppmerksomheten rettet mot ungdommens måloppnåelse og at opplæringen skal kvalifiserer elevene til videre utdanning og aktiv yrkesdeltakelse.

Hvilke målvalg som skal gjøres og hvorfor, representerer fundamentet i opplæringsammenheng (Moljord, 2020). At livet etter videregående skole ser annerledes ut for elever med utviklingshemming innebærer at opplæringsmålene også vil være annerledes. Det vil da være opp til skolene hvilke ferdigheter og kunnskap som vil ha en funksjonell verdi for den enkelte (NOU 2016:17, s. 71). Dette innebærer et stort ansvar til det profesjonelle skjønnet når skolene og lærerne skal vurdere hvilke mål som vil gi elevene den beste forutsetningen for et godt liv.

Mennesker med autisme skårer lavt på både selvbestemmelse og livsmestring og en styrking innenfor disse områdene vil kunne øke deres mulighet for å være selvstendig, øke deres deltakelse i samfunnet og gi økt livskvalitet (Bouck & Joshi, 2015; Tassé, 2021). En individuelt tilpasset opplæringsplan vil være sentral i tilpasning av effektive tiltak til både barn og deres familier. I arbeidet med å styrke elevenes forutsetninger for et godt liv vil norske styringsdokumenter spille en sentral rolle. Hensikten med denne studien er derfor å undersøke hvordan lærere opplever utforming av opplæringsmål ut fra elevens behov og ut fra føringer i styringsdokumentene.

## 1.1 Problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot målvalg og hva lærere mener er viktig for elever med autisme, og hva styringsdokumenter og handlingsrom betyr i dette arbeidet. For å avgrense oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i elever som mottar hverdagslivstrening og arbeidslivstrening på videregående skole. Jeg har kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål.

Hvilke vurderinger legger lærere til grunn for utforming av opplæringsmål som ivaretar livsmestring og medbestemmelse for elever med autisme i videregående skole?

Forskningsspørsmål:

1. Hva mener lærerne er viktig for livsmestring og medbestemmelse for elevene?
2. Hvilken betydning har ulike styringsdokumenter for utforming av opplæringsmål?
3. Hvordan opplever lærerne eget handlingsrom i arbeidet med opplæringsmål?

## 2 Teoretisk bakgrunn

### 2.1 Autisme

Autisme ble første gang beskrevet av dr. Leo Kanner i 1943. Kanner registrerte og beskrev 11 barn hvor 8 var gutter og 3 var jenter, som viste noen fellestrekk ved annerledes utvikling innenfor sosiale og kommunikative ferdigheter sett i forhold til jevnaldrende. I tillegg hadde barna uvanlig repeterende atferd og stereotype aktiviteter (Urnes, 2020; Volkmar et al., 1999). I 1980 ble autisme offisielt en diagnose beskrevet i DSM-3. Siden 1990 tallet har antall barn med autismediagnose økt, og prevalensen er i dag ca. 1% av befolkningen. Enkelte nyere studier viser også høyere tall (Arvidsson, mfl. 2018). I Norge var det i 2020 7000 barn med Autismespekterforstyrrelser (ASD) (Øzerk og Øzerk, 2020, s. 135). Hva som er årsaken til den økte forekomsten er usikkert, men noe av forklaringen kan være at flere blir oppdaget enn før, i tillegg til endringer i diagnosesystemet og da særlig blant de som ikke har utviklingshemming. Man vet likevel fortsatt for lite til å konkludere med en reell økning i forekomst (Lai et al., 2014; Lundström et al., 2015; Volkmar et al., 1999).

ASD er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som påvirker alle områder i et livslangt forløp (Hendricks & Wehman, 2009). I Norge brukes diagnosesystemet til verdens helseorganisasjon ICD 10 (International Classification of Diseases, 10th revision) I 2018 kom en revidert utgave – ICD 11. Denne ventes å innføres i Norge i 2022. I USA brukes det nylig reviderte amerikanske diagnosesystemet DSMV. Tidligere subgrupper som barneautisme, atypisk autisme og asperger syndrom er fjernet i ICD 11 og DSM V og talespråk, evnenivå og adaptive ferdigheter er blitt en del av diagnosen. Sannsynlig vil dette også gjelde for den kommende norske ICD 11 (Surén et al., 2019).

I DSM 5 er ASD definert ut fra to vanskeområder Kvalitative avvik innenfor gjensidig sosial interaksjon. Det vil si vansker med å bruke og forstå kroppsspråk som ansiktsuttrykk, kroppsholdning og gester, vansker med å dele følelser med andre og mangel på både sosial interaksjon, kommunikasjon, og emosjonell gjensidighet, og begrenset, repeterende atferd og fikserte interesser (Lai et al., 2014; Øzerk et al., 2020s.58).

I de fleste tilfeller vil ASD bli oppdaget i løpet av barnets første leveår (Volkmar et al., 2014). Vanskene er gjennomgripende og vil være til stede gjennom hele livsløpet, men symptomer og symptomtrykk vil kunne variere.

Barn som har disse kjernevanskene vil på tross av samme diagnose være svært forskjellige og selv om ASD er en utviklingsforstyrrelse som påvirker barnets utvikling, spesielt innenfor de to kjerneområdene, vil også den generelle utviklingen påvirkes gjennom blant annet en annerledes måte å tenke og lære på (Powell and Jordan 1997, s. 3). Målet med å diagnostisere mennesker med ASD er å kunne gi bedre hjelp i form av tjenester og hjelpetiltak som er spesifikt rettet mot autismespekterforstyrrelsen for å bedre forutsetningen for et godt liv (Gillberg, 2010). Behandlingen vil i hovedsak bestå av tilrettelegging og opplæring hvor målet økt selvstendighet for å fungere så optimalt som mulig. Særlig vil ferdigheter innen sosialt samspill, kommunikasjon og å redusere angst og atferdsproblemer være sentralt i opplæringen. Dette vil være av betydning i et livsløpsperspektiv (Urnes, 2020).

### 2.1.1 Autisme og Utviklingshemming

Omfanget av komorbide lidelser blant mennesker med autisme er noe usikkert på grunn av sprikende resultater fra forskningen, men man anslår at mellom 50% og 80% av barn med ASD også har utviklingshemming. Andre vansker som opptre hyppig sammen med ASD er ADHD, Down syndrom, epilepsi, tale og språkvansker og opposisjonell atferdsforstyrrelse. I tillegg kan mennesker med ASD ha en rekke andre tilleggsvansker som spiseforstyrrelser, søvnvansker, raseri og selvskading (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 114-119).

I litteraturen og i forskning brukes ofte begrepet funksjonshemming og mennesker med funksjonsnedsettelse som samlebegrep. Funksjonshemming blir ofte brukt om en gruppe mennesker som i møtet med samfunnet opplever barrierer, både sosialt og fysisk, og som hindrer en form for deltakelse. Utviklingshemming er en tilstand som ligger under begrepet funksjonshemming (Ellingsen & Sandvin, 2014).

Utviklingshemming blir i diagnosemanualen ICD-10 beskrevet som en forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå som kjennetegnes ved svake ferdigheter og som oppdages i utviklingsperioden. Det vil være ferdigheter som påvirker det generelle intelligensnivået for eksempel kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming deles inn i tre kategorier, lett, moderat og alvorlig utviklingshemming. Mens ICD 10 har brukt IQ for å definere grader av utviklingshemming vil I ICD 11 fokusere mer på adaptive ferdigheter. Dette samsvarer med American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2021) som definerer utviklingshemming som karakterisert ved signifikante begrensinger i intellektuell fungering og i adaptive ferdigheter som går ut over

mange hverdagslige sosiale og praktiske funksjoner. I AAIDDS konseptualisering av utviklingshemming veies adaptive og intellektuelle ferdigheter likt (Tasse, 2021). I følge AAIDD er utviklingshemming ikke noe en person har, men beskriver hvilke tilpasninger som individet har behov for, for å møte miljøets forventninger. Hensikten med denne klassifiseringen er å kunne forklare personens funksjonsbegrensninger ut fra grad av støtte vedkommende trenger for å oppnå personlig vekst og utvikling (AAIDD, 2021). Den relasjonelle modellen som også blir omtalt som den nordiske er den modellen som brukes mest i dag. Denne legger vekt på samspillet mellom individet og miljøet. Både FN konvensjonen og offisielle norske styringsdokumenter har et relasjonelt perspektiv på funksjonshemming (Hedlund 2009, s.55). Med det perspektivet blir funksjonshemmingen noe som oppstår i møtet med omgivelsene. For å redusere eller fjerne funksjonshemmingen vil et relasjonelt perspektiv bety at man setter inn tiltak for å styrke funksjonshemmingen gjennom for eksempel rehabilitering, trening og utdanning, eller ved å endre på omgivelsene eller miljøet for å minske gapet mellom krav og evner (Hedlund, 2009,s.56). Dette blir også omtalt som GAP modellen (Ellingsen, 2014).

### 2.1.2 Autisme og Adaptive ferdigheter

Adaptive ferdigheter handle om kapasiteten til å gjennomføre sosiale og praktiske ferdigheter i hverdagen, og muligheten til å oppnå personlig selvstendighet og sosiale ferdigheter som er forventet ut fra deres kronologiske alder og kulturelle kontekst (Cronin & Freeman, 2017s.98; Tassé, 2021). Selv etter at barn med autisme blir voksne vil de fortsatt ha behov for å lære funksjonelle ferdigheter. Forskjellen fra opplæring av barn er at de etter hvert trenger å lære ferdigheter som er direkte knyttet til livet som voksen (Ivy & Schreck, 2016). Og studier har vist at barn med autisme skårer lavere på adaptive ferdigheter uavhengig av IQ noe som indikerer at IQ høy IQ ikke kan veie opp for svake adaptive ferdigheter, men at dette er ferdigheter som må trenes på eller læres (Cronin & Freeman, 2017, s. 104). Intervensjoner som legger vekt på adaptive ferdigheter vil være viktig for hvordan personer med autisme fungerer som voksne og samtidig påvirke deres opplevde livskvalitet (Matthews, et al, 2014; Cronin & Freeman, 2017, s. 105). Hos mennesker med autisme ser det ut til at utviklingen av adaptive ferdigheter stagnerer med alderen. Dette kan ha sammenheng med opphøring av opplæring og manglende vedlikehold av lærte ferdigheter. Dette viser behovet for livslang

læring innenfor adaptive ferdigheter (Cronin & Freeman, 2017s.105). Intervensjoner rettet mot autisme må fokusere ikke bare på kommunikasjon og sosiale ferdigheter, men også på hverdagslivsferdigheter som er viktige for å kunne ha et selvstendig liv (Lai et al., 2014). Adaptive ferdigheter er viktig med tanke på funksjonsnivå på lang sikt og referer til kapasiteten til å fungere hjemme og i samfunnet og vil ha stor betydning for livskvalitet og sosial inkludering for mennesker med autisme (Bertollo & Yerys, 2019; Matthews et al., 2014). De fleste intervensjonene som har vist seg å ha effekt, har fokusert på atferd og har vært rettet mot opplæring. Medisin kan redusere noen komorbide symptomer som for eksempel angst og ADHD, men kan ikke forbedre for eksempel sosial kommunikasjon. Et støttende miljø som aksepterer og respekterer individet vil uansett ha stor betydning for at tiltakene skal ha effekt (Lai et al., 2014).

### 2.1.3 Tiltak og behandling for mennesker med autisme

Den beste oppfølgingen for mennesker med autisme er opplæring. Særlig bør det settes inn tiltak som styrker områdene innenfor kommunikasjon, sosiale ferdigheter og tiltak som reduserer angst og atferdsvansker. Det er viktig at tiltakene tilpasses den enkelte (Helsenorge, 2020). Målet med tiltak er at alle skal fungere best mulig ut fra sine forutsetninger gjennom økt selvstendighet og autonomi. For at behandlingen skal ha effekt vil det være nødvendig å ha kunnskap om diagnosen og hvilke utfordringer som er knyttet til den for å kunne gi den beste behandlingen (Cheak-Zamora et al., 2020; Volkmar et al., 2014). For at barn med autisme skal kunne lære og utvikle seg er det viktig at de får opplæring ut fra sine egne premisser av kompetente fagfolk og gjennom evidensbaserte metoder (Øzerk og Øzerk, 2020). Graden av den intellektuelle funksjonsnedsettelsen eller utviklingshemmingen vil avgjøre hvilke tilpasninger de trenger i skolen. Siden jeg i denne oppgaven har valgt å avgrense til elever med autisme som er tatt opp i videregående skole på hverdagslivstrening eller arbeidstrening vil det innebære at jeg favner de elevene med lavest funksjonsnivå og det er naturlig å anta at mange av disse vil ha fra moderat til alvorlig utviklingshemming. Autismen er en tilstand som er livslang og kan ikke behandles medisinsk, men med riktige og individuelt tilrettelagte tiltak kan symptomene reduseres og forutsetningene for god livskvalitet øke. Det er derfor viktig at hver enkelt møtes og forstås ut fra sine individuelle behov (Urnes, 2020; Øzerk et al., 2020) Det legges vekt på opplæring som den beste



behandling for mennesker med autisme. Særlig legges det vekt på tiltak som kan bedre kommunikasjon og språkferdigheter og bedre sosiale ferdigheter og redusere angst og atferdsproblemer. Det er viktig at tiltakene er helhetlig knyttet til opplæring, arbeid, fritid og bolig (Legeforeningen, 2019). Diagnosebeskrivelsene er generelle, og man må derfor ta utgangspunkt i hvert enkelt barn og dets vansker når man skal sette inn tiltak. Målet med opplæring og tiltak er et mest mulig selvstendig liv her og nå og som voksen (Bouck, 2010; Chiang et al., 2017). Mennesker med utviklingshemming vil ha behov for systematisk opplæring i livsmestringsferdigheter gjennom skoleløpet for å kunne bli mer selvstendig, ha mulighet til å delta i et inkluderende samfunn, og delta i arbeidslivet, som vil være viktig for å oppnå livskvalitet (Bouck, 2010; Bouck & Joshi, 2015; Chiang et al., 2017; Moljord, 2020) Mange vil også ha behov for å lære og opprettholde ferdighetene gjennom hele livet (Tasse, 2021).

## 2.2 Dagens Opplæringstilbud for elever med utviklingshemming i videregående skole

I denne delen vil jeg beskrive opplæringstilbudet for elever med utviklingshemming i videregående skole. Alle som har fullført grunnskole eller tilsvarende opplæring har rett til tre års videregående opplæring. For elever som har rett til spesialundervisning kan man søke om inntil to år utover de tre. Spesialundervisning skal tilbys de elevene som ikke vil ha tilfredsstillende utbytte av et ordinært opplæringstilbud. Utdanningsdirektoratet (2019) oppgir at rundt 66 prosent av elevene med behov for spesialundervisning går i egne klasser hvor de er fra tre til seks elever i hver klasse. Disse elevene vil i hovedsak ha tilbud om arbeidslivstrening og hverdagslivstrening.

I følge «Med rett til å mestre» (NOU 2019:25) har videregående opplæring en nøkkelrolle når det kommer til livslang læring. For elever som mottar hverdagslivstrening og arbeidslivstrening vil livet etter videregående dreie seg om dagliglivet der de bor, fritidsaktivitet eller dagtilbud i kommunen eller arbeid i tilrettelagt bedrift fremfor videre skolegang (Wendelborg et al., 2017). I et relasjonelt perspektiv og i tråd med GAP-modellen kan spesialundervisning ses på som samfunnets måte å møte individet på for å minske forskjellen eller gapet mellom individ og samfunn.

### 2.2.1 Hverdagslivstrening og Arbeidslivstrening

Flere videregående skoler har tilbud til elever med behov for særskilt tilrettelegging eller også beskrevet som omfattende behov for spesialundervisning (NOU, 2016:17, s.51). Disse elevene er søkt inn på videregående skole med egen kode som innebærer at de blir tatt opp på et vanlig utdanningsprogram mens tilbudet i praksis er knyttet til arbeidslivstrening eller hverdagslivstrening (Nordahl mfl. 2017, s. 145). Læreplanverket eller veileder for spesialundervisning inneholder ikke informasjon knyttet til dette opplæringstilbudet annet enn at det beskrives at noen vil ha behov for et alternativt tilbud. Søk i universitetsbiblioteket og googlesøk gir heller ingen relevante treff i forhold til hvilket opplæringstilbud dette er, og hva det skal inneholde. Søk på arbeidslivstrening og hverdagslivstrening i videregående skolers søketjeneste Vilbli gav treff på Agder, Rogaland og Trøndelag fylke hvor de beskriver hva hverdagslivstrening og arbeidslivstrening innebærer. I Trøndelag fylke bruker noen skoler tilpasset opplæring eller særskilt tilrettelagt opplæring som navn på avdelinger som gir opplæring i hverdagslivstrening og arbeidslivstrening.

En av avdelingen i Trøndelag under beskrivelsen Særskilt tilrettelagt opplæring beskriver avdelingen sin slik:

Avdelingens overordnede mål er å arbeide med mål som gjør eleven best mulig forberedt for et liv som voksen (...) Viktige opplæringsmål for elevene vil være innenfor områder som trengs for bruk på aktivitetsentre/arbeid, fritiden og hjemmet. Vi legger vekt på etablering av elevens muligheter for medbestemmelse og deres evne til å kunne formidle egne behov. Mål innen kommunikasjon og sosiale ferdigheter vil være sentrale

Andre skoler kaller avdelingene for Arbeid og Hverdagslivstrening:

Elever med mål om å mestre livet i et dagsenter eller bofellesskap, får hverdagslivstrening. De får opplæring i personlig hygiene, matlaging, kosthold, innkjøp, å ta bussen og andre praktiske gjøremål. De øver også opp kommunikasjonsferdigheter og får sosial og motorisk trening. Skolen har sansestimuleringsrom for disse elevene.

Opplæringen er her tydelig rettet mot funksjonelle ferdigheter som den enkelte har behov for både i hverdagen og fremtiden. I tillegg er det lagt vekt på kommunikasjonsferdigheter. Det skilles mellom arbeid og hverdagstrening. Et sånt skille kan indikere at de som går på hverdagslivstrening ikke har et mål om arbeid i fremtiden (Wendelborg, et,al, 2017). Det er også verdt å merke seg at arbeidslivstrening og hverdagslivstrening bruker trening som begrep og ikke opplæring.

### 2.3 Styringsdokumenter i forbindelse med utforming av opplæringsmål

Skolen er en viktig samfunnsinstitusjon som påvirker samfunnsutviklingen samtidig som utviklingen i samfunnet påvirker skolen. Læreplanene vil være viktige dokumenter som beskriver hvordan skolene skal være med å bidra til samfunnsutvikling i den retningen man ønsker. Samfunnsutviklingen har ført oss til et mer komplekst samfunn med et større kulturelt, språklig og religiøst mangfold. (Dale, 2010, s.15). Den siste norske skolereformen Kunnskapsløftet ble lansert i 2006 og fornyet med fagfornyelsen i 2020 (LK20) og skal være med å utvikle det komplekse og mangfoldige samfunnet. Målet er en inkluderende skole og alle elever skal ha like muligheter til læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021.)

Aller først vil jeg henvise til opplæringsloven som bygger på FNs

Menneskerettighetserklæring og har forpliktet seg til å gi alle barn og unge opplæring i samsvar med menneskeverdet som sier at alle mennesker har like rettigheter uansett hvem de er og hvor de kommer fra (Utdanningsdirektoratet, 2021). I opplæringsloven (2005) §5-1., rett til spesialundervisning står det:

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.

Realistiske opplæringsmål ut fra elevens utviklingsutsikter er altså ifølge opplæringsloven sentralt. Videre vil jeg se nærmere på hva læreplanverket beskriver som viktige opplæringsmål for elever med autisme og utviklingshemming.

### 2.3.1 Læreplanverket

Læreplanverket har status som forskrift til opplæringsloven og er styrende for innholdet av opplæringen og Læreplan for Kunnskapsløftet LK20 består av tre deler: Overordnet del, fag og timefordeling og utdanningsprogram. Overordnet del «Verdier og prinsipper for grunnopplæringen» er selve fundamentet for opplæringen for alle elever og sier noe om retningen som ønskes både for samfunnet og for individet. Verdigrunlaget skal prege planlegging, gjennomføring og utviklingen av opplæringen og er forpliktende for alle profesjonsutøvere i skolen (Reindal, 2010). I utgangspunktet gjelder læreplanverket også for spesialundervisning, samtidig sier veilederen for spesialundervisning at noen elever kan ha behov for avvik fra deler av læreplanverket. Elever som mottar hverdagslivstrening og arbeidslivstrening vil være fritatt nasjonale læreplanmål, men overordnet del vil fortsatt være styrende for oppæringen.

### 2.3.2 Sakkyndig vurdering

For at eleven skal få tilbud om spesialundervisning, skal det ligge en sakkyndig vurdering til grunn. Denne skal beskrive de ulike og særskilte behovene til eleven. Den skal si noe om elevens utbytte av ordinær opplæring, hvilke lærevansker eleven har og hvordan dette må tas hensyn til i opplæringa. Videre skal sakkyndig vurdering inneholde realistiske mål for opplæringa og hva som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud Særlig er det lagt vekt på at eleven skal ha et forsvarlig utbytte av opplæringa og elevens utviklingsutsikter skal legges til grunn (opplæringsloven, 2000, §5-1).

På bakgrunn av sakkyndig vurdering skal skolen ved rektor eller annen delegert ansvarlig fatte et vedtak om spesialundervisning. Vedtaket skal si noe om innholdet i opplæringen. Som hovedregel skal det tilpasses ut fra læreplanverket i kunnskapsløftet, men for noen kan det være nødvendig å velge bort kompetansemål i ett, flere eller alle fag. For de elevene som er fritatt fra vurdering med karakter og fritatt fra kompetansemål i læreplanen skal det utarbeides Individuelle opplæringsplaner (IOP). Ifølge barneombudets rapport «Uten mål og mening» (2016) er det store lokale forskjeller i arbeidet til PPT. Ifølge rapporten rapporterer foreldre om at PP- tjenesten har for lite kjennskap til elevene og kunnskap om diagnosene. Det meldes også om bekymring for at lærere må lage IOP uten konkrete føringer å forholde seg til.

### 2.3.3 IOP

Retten til IOP er lovfestet og skal sikre at alle elever får et likeverdig opplæringstilbud (Strømstad et al., 2007,s.47). Ifølge veilederen for spesialundervisning er det er rektor som skal legge til rette for at lærere skal kunne utarbeide IOP på skolen og utarbeidelsen bør være et samarbeid mellom de som jobber på skolen, foresatte og andre aktuelle instanser som er tett på eleven. Det er viktig at de som utarbeider målene kjenner eleven godt.

IOP skal inneholde mål for opplæringen, beskrivelse av innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skal drives. IOP kan ses på som en operasjonalisering av PPT sin sakkyndige vurdering (Barneombudet, 2016) samtidig som det er et arbeidsverktøy for lærere og andre ansatte i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

For elever som mottar spesialundervisning vil IOP være et svært viktig dokument som skal beskrive læringsmål som skal ha betydning for deres livssituasjon og fremtiden til eleven (Prunty, 2011; Stangvik, 2001) Målene skal utgjøre en forskjell for eleven, ikke bare kortsiktig, men som et ledd i langsiktige mål som fører til at eleven mestrer livet på en bedre måte enn man hadde gjort uten målene (Stangvik, 2001). Det finnes det ingen formelle krav til hvordan IOP skal skrives, hverken hvilken form den skal ha eller hvordan innholdet i den skal være. Nordahl og Overland (2015) viser til noen hovedprinsipper i arbeidet med IOP. For det første skal det unike ved eleven kartlegges utover det som er beskrevet i diagnosen. For det andre skal IOP tilpasses nasjonale mål og bestemmelser og for det tredje skal den være tilknyttet praksis.

## 2.4 Sentrale opplæringsmål for elver med autisme og utviklingshemming

Opplæringen skal gi deg nødvendig kunnskap og utvikling, og barnets beste skal alltid være i fokus (Barneombudet, 2017). Hva som er nødvendig kunnskap og utvikling og hva som er barnets beste er ikke definert og kan bety det det meste for alle. Dette kan være problematisk i den forstand at innholdet og kvaliteten på det som gjøres er avhengig av den som definerer det (Moljord, 2020; Prunty, 2011).

I utformingen av mål og innhold i både lokale og nasjonale læreplaner skal det legges til rette for å møte hver enkelt elevs behov for tilpasning og ivaretagelse av fellesskapet (Nilsen,

2017s.17). Det vil si at målet med opplæringen er todelt, samfunnsoppdraget og individperspektivet/individoppdraget. For å utforme gode opplæringsmål må formålet med opplæringen være tydelig (Moljord, 2020). Hovedmålet må være at alle elever tilegner seg kunnskap og ferdigheter som har betydning og relevans for det livet de skal leve og at alle får utnyttet hele sitt potensiale (NOU 2016:17; Goodall, 2015). Utvalget bak NOU2016:17 (s. 187) anbefalte 8 løft for å bedre mennesker med utviklingshemming sine grunnleggende rettigheter. I forhold til utdanning ble det foreslått at det skal utarbeides bindende retningslinjer for utforming av opplæringsmål og planer for elever som mottar spesialundervisning, samtidig presiseres det at disse planene skal gjenspeile innholdet i den ordinære læreplanen når det kommer til tema, omfang og presisjonsnivå.

#### 2.4.1 Livsmestring

I LK20 overordnet del er folkehelse og livsmestring kommet inn som overordnet tema for å kunne gi elevene kompetanse som skal styrke både psykisk og fysisk helse. Livsmestring skal være tverrfaglig og dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet er videre operasjonalisert i kompetansemålene for fag (utdanningsdirektoratet, 2021). For elever som er fritatt fra nasjonale læreplanmål er det ikke gjort videre operasjonaliseringer. Men faktorer som har betydning for eget liv kan bety svært ulike ting og innebære svært ulike ferdigheter for ulike elever. Samtidig ser man i litteraturen at begrepet ofte kobles opp mot psykisk helse (Uthus, 2020) selv om temaet også innbefatter ferdigheter som personlig økonomi og forbruk, seksualitet og samliv, rusproblematikk og utvikling av relasjonelle ferdigheter.

Verdens helseorganisasjon definerer «life skills» som ferdigheter som kreves for å håndtere kravene og utfordringene i hverdagen. De identifiserer her tre ulike kjernekomponenter: (1) kommunikasjon og relasjonelle ferdigheter, (2) beslutningstaking og kritisk tenkning og (3) mestring og selvregulering. Samlet sett skal opplæring i «life skills» bidra til å fremme personlig og sosial utvikling, forebygge sosiale og helserelevante problemer, samt gi beskyttelse i tråd med menneskerettighetene (Hausstätter, 1999).

Cronin (1996) beskriver livsmestring som ferdigheter som trengs for å kunne bli suksessfulle voksne. Mange med utviklingshemming lærer ikke disse ferdighetene av seg selv, men

trenger opplæring i ferdighetene. For eksempel å kunne gå på butikken, kunne ta prøver eller ferdigheter knyttet til mellommenneskelige forhold. Lærte ferdigheter innenfor disse områdene vil gjenspeiles i økt selvstendighet, deltakelse og økt livskvalitet. Denne forståelsen av begrepet deler også andre (Bouck, 2010; Chiang et al., 2017; Moljord, 2018, 2020).

Livsmestring innebærer alle ferdigheter som man behøver for et daglig liv og deltakelse i samfunnet. Disse ferdighetene kan deles inn i fem områder: egenomsorg, leve i eget hjem, fritid, sosial interaksjon og deltakelse i samfunnet (Chiang, et al, 2017). Livsmestring sammenfaller også med adaptive ferdigheter. Tasse (2021) beskriver adaptive ferdigheter som ferdigheter mennesker trenger å lære gjennom livet for å møte de krav og forventninger som ligger i samfunnet og dette innebærer praktiske ferdigheter som egenpleie, matlaging. Dette gjør funksjonelle ferdigheter særlig viktig for elever med autisme og deres vansker innenfor adaptive ferdigheter.

I veileder for barn og unge med habiliteringsbehov er Dagliglivets ferdigheter (ADL) brukt som begrep på ferdigheter som av- og på -kledning, hjelp i forbindelse med måltid, toalettbesøk og annen trening i dagliglivets gjøremål. Det står videre at mange av gjøremålene knyttet til ADL er livsviktig hjelp og læring som elever vil kunne ha rett på med hjemmel i ulike lovverk. Samtidig understrekes det at det vil være utenfor det som regnes som opplæring, slik det fremgår i læreplanverket, men ved enkeltvedtak om spesialundervisning og om tiltakene er en del av en IOP kan det også regnes som opplæring, gitt at tiltaket gis under skolens ansvar og ledelse (Helsedirektoratet, 2015).

Om tiltak eller opplæring rettes mot å øke adaptive ferdigheter for elever med autisme og utviklingshemming vil man kunne oppnå større grad av selvstendighet, personlig autonomi og større muligheter til å delta i fellesskapet noe som vil føre til større mulighet for inkludering og bedre livskvalitet. I følge Tasse (2021) bør dette være et grunnleggende mål for alle intervensjoner.

Veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021) kommer med noen forslag til ferdigheter som kan være mål for elever med store avvik fra læreplanen. Disse er egenomsorg, kommunikasjon, nærhet og samhørighet, verdsatte sosiale roller og praktiske ferdigheter. Disse områdene er ikke definert eller operasjonalisert videre i veilederen og vil utfordre læreres profesjonelle skjønn, noe jeg vil komme nærmere inn på senere i oppgaven.

### 2.4.2 Selvbestemmelse og Medbestemmelse

Som nevnt tidligere er et viktig prinsipp for all opplæring forankret i menneskerettighetene som sier at alle skal kunne være deltakende i sitt eget liv. For å kunne være deltakende i sitt eget liv må skolen sørge for elevers selvbestemmelse og medbestemmelse, og sørge for at barnet blir hørt. Fra først å legge vekt på medbestemmelse skal selvbestemmelse bli viktigere jo eldre barnet blir (Barne- og familiedepartementet, 2021). I et demokratisk samfunn skal elevers autonomi være et viktig mål for opplæringen og det skal legges vekt på medbestemmelse (Moljord, 2020; Reindal, 1999).

Det har vært vanlig å forstå selvbestemmelse gjennom politiske, filosofiske og psykologiske forståelsesrammer. Fra et psykologisk perspektiv har Deci and Ryan (1992) definert selvbestemmelse som kapasitet til å velge og ha mulighet til å velge uten påvirkning utenfra. I følge Deci and Ryans selvbestemmelsesteori (SDT) er forholdet mellom indre og ytre motivasjon sentralt. Selvbestemmelse med utgangspunkt i motivasjon som kommer innenfra vil gi en sterkere følelse av autonomi som det å handle ut fra egne interesser og integrerte verdier samt å kunne erfare og uttrykke egne tanker og følelser uten påvirkning utenfra

Selvbestemmelse er en grunnleggende menneskerettighet nedfelt i FN konvensjonen og er derfor også sentralt i norsk politikk (NOU2016:17, s. 181). Ifølge barneloven skal skolen sørge for at barnet blir hørt for at retten til medbestemmelse og selvbestemmelse sikres. Videre er retten til medbestemmelse eller selvbestemmelse nedfelt i barneloven. I læreplan overordnet det er demokrati og medborgerskap et av de tverrfaglige temaene som er kommet inn i forbindelse med fagfornyelsen. Ifølge læreplanen skal temaet «gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser».

### 2.4.3 Selvbestemmelse for elever med autisme og utviklingshemming.

Det er kjent at mennesker med utviklingshemming og autisme har mindre selvbestemmelse og medbestemmelse enn andre. (NOU2016:17; Shogren et al., 2015). Elever med autisme vil ofte foretrekke oversikt og struktur i hverdagen og oppleve det å ta valg som vanskelig og uoversiktlig. Dette kan føre til at man undervurderer behovet for selvbestemmelse (Cheak-Zamora et al., 2020). I Rapporten Uten mål og mening (2016, s. 45) uttrykkes det bekymring



for at elever med utviklingshemming ikke får mulighet til å medvirke i opplæringen, og viser til at dette vil gå ut over trivsel og utbytte av opplæringen.

Selvbestemmelse er forbundet med økt selvstendighet, sosial samhandling deltakelse, adaptiv fungering og livskvalitet (Shogren et al., 2015; Wehmeyer et al., 2003). Selvbestemmelse er særlig relevant for ungdom og voksne. Barn mangler erfaringer, kunnskap og modning for å kunne være selvbestemte, men gjennom medbestemmelse kan man lære å ta selvstendige beslutninger som ungdom og voksen. Jeg har i intervjuguiden i denne studien brukt medbestemmelse som begrep. Gjennom videregående skole vil det være viktig at elevene utvikler selvbestemmelse i økende grad. Begge begrepene vil bli brukt om hverandre, men jeg vil presisere at målet er selvbestemmelse.

Selv om forskning viser at grad av selvbestemmelse synker i takt med økte kognitive nedsettelse kan mennesker med utviklingshemming oppnå selvbestemmelse om de blir gitt adekvat støtte. Intervensjoner rettet mot selvbestemmelse har gitt positive resultater og økt selvbestemmelse for elever som fikk spesialundervisning sammenlignet med elever som ikke mottok samme intervensjoner. (Wehmeyer & Abery, 2013; Wehmeyer et al., 2003). For å kunne sette i gang intervensjoner for å fremme medbestemmelse må man først og fremst være enige om hva begrepet betyr. I likhet med Deci and Ryan vektlegger også Wehmeyer individets egne valg og beslutninger uten innblanding fra andre som viktig selvbestemmelse. I stedet for å definere selvbestemmelse som en respons som innebærer å beskrive hva mennesker med selvbestemmelse gjør, definerer Wehmeyer selvbestemmelse ut fra hvilken funksjon den har for individet. Jeg vil videre gjøre rede for Causal Agency theory da denne er utformet med tanke på alle mennesker inkludert de med utviklingshemming. (Palmer et al, 2017).

#### 2.4.4 Causal Agency theory:

Å være selvbestemt innebærer å være den primære agenten i eget liv. Det vil si å være den som får noe til å skje. Dette konstrueres gjennom egne erfaringer og opplevelser. Whemeyer (2003) beskriver hvordan mennesker utvikler selvbestemmelse gjennom Vocational action, Agentic action og Action control beliefs. Vocational action forstås som viljestyrt handling og forutsetter at personene kan gjøre bevisste valg ut fra egne preferanser. Å mestre dette innebærer ferdigheter som å kunne uttrykke egne preferanser og å kunne ta valg og

beslutninger (Shogren et al, 2017). Agentic action beskriver den fremgangsmåten eller handlingen personen bruker for å oppnå noe. Dette krever ferdigheter i planlegging målsetting og ferdigheter for problemløsning. Action control beliefs innebærer at mennesker som har selvbestemmelse, også har en grad av personlig empowerment ved å se sammenhengen mellom handling og utfall. Gjennom erfaring utvikler de forståelse og tro på egne muligheter. Dette krever ferdigheter som selvregulering, selverkjennelse og kunnskap om seg selv. Causal agency theory beskriver autonom handling i tråd med grunnleggende psykologiske behov og kontekstuelle forhold. Gjennom individrettet støtte vil man da kunne gi hjelp for at individet skal kunne øke graden av selvbestemmelse (Shogren et, al, 2017, s. 69). Dette er i tråd med en relasjonell forståelse av utviklingshemming. Ved å lære selvbestemmelsesferdigheter vil man kunne utvikle høyere grad av selvbestemmelse (Wehmeyer, 2003). Dette gjør disse ferdighetene til relevante mål i opplæringen og særlig for elever med autisme som strever med flere av disse ferdighetene.

#### 2.4.5 Funksjonelle ferdigheter som mål for opplæringen

Mål innenfor livsmestring og medbestemmelse vil representere en funksjonell læreplan for elever med autisme og utviklingshemming (Cronin, 1996; Moljord, 2018). Dette blir særlig viktig med tanke på at livet som voksen vil se annerledes ut for mennesker med utviklingshemming enn for andre, og at de har behov for å lære ferdigheter andre lærer av seg selv (Bouck & Joshi, 2015)NOU:2016, 17). I følge Moljord (2017) er ikke den norske læreplanen i dag tilpasset disse elevene sine behov. I tillegg ser det ut til at litteratur som omhandler læreplanforskning i hovedsak har et kognitivt akademisk fokus i motsetning til et funksjonelt innhold. Generelt er læreplanforskning for elever med utviklingshemming et tema det trengs mer kunnskap på i Norge.

Et søk i Bibsys med søkeordene \*utviklingshemming og \*læreplan gir 3 treff som ikke har direkte relevans for denne oppgaven. Det manglende fokuset på læreplaninnhold kan føre til en tilfeldig praksis og gjøre innholdet og kvaliteten av opplæringen varierende (Moljord, 2020). Dette kan bety at mange elever med utviklingshemming ikke får brukt sitt potensiale som igjen vil hindre dem i å bli så selvstendig som mulig i eget liv og til å delta i samfunnet. (Lowrey, et al 2011).

Blant annet har Ayres m.fl. (2011) sett på hvilke opplæringsmål elever med autisme og utviklingshemming bør ha for å oppnå mest mulig selvstendighet og hvordan man kan øke deres deltakelse i samfunnet. De argumenterer for at akademiske ferdigheter ikke må læres på bekostning av funksjonelle ferdigheter som vil være viktig for at de kan delta mest mulig selvstendig i samfunnet. Opplæringsmålene må henge sammen med det livet disse elevene lever og kommer til å leve i fremtiden. Tittelen på artikkelen «Jeg kan identifisere Saturn men jeg kan ikke pusse tennene mine» (Ayeres, et al, 2011), er beskrivende for hvordan et tilpasset akademisk mål kan komme i skyggen for et funksjonelt mål. Akademiske mål må knyttes til elevens dagligliv og konkrete livserfaringer for å bli funksjonelle. Om alle hadde stilt seg spørsmålet hva må de lære for å oppnå økt deltakelse i samfunnet, mest mulig selvstendighet og få et meningsfullt arbeid, så ville man fått mer funksjonelle mål (Dymond et al. (2007).

Jeg vil her nevne Den amerikanske organisasjonen Council for exceptional children (CEC) (2021) som har utarbeidet en målbank med funksjonelle mål som skal være til hjelp i utformingen av IOP. Målbanken består av 3 hovedområder: Dagliglivets ferdigheter, selvbestemmelse og sosiale ferdigheter, og arbeidslivsferdigheter. Disse tre er delt inn i 20 kompetanseområder som igjen er delt inn i 94 delområder. I tillegg inneholder den forslag til metoder og verktøy (Reindal, 2010). Målene kan operasjonaliseres ytterligere for å møte det behovet eleven har. Foruten målbanker som eventuelt blir utarbeidet lokalt på skolene har jeg ikke funnet lignende målbanker i norsk litteratur, men dette er et forslag til en felles målbank som også kunne vært anvendt i Norge.

#### 2.4.6 Livskvalitet

Når livsmestringsferdigheter øker, øker også livskvaliteten. Livsmestringsferdigheter og selvbestemmelse vil derfor være viktige opplæringsmål for skolen for å gi elevene livskvalitet da elever med utviklingshemming ikke lærer dette av seg selv (Cronin, 1996).

Livskvalitet er et begrep som hyppig går igjen i litteraturen om spesialundervisning. Dette var også et begrep som informantene i denne studien gjentok som et overordnet mål for opplæringen og der livsmestring og medbestemmelse ble viktig for livskvalitet. Det er også vanlig å bruke livskvalitet som et mål i forbindelse med utdanning og for å kartlegge for ulike tiltak, og styrke individuelle forutsetninger (Nota et al., 2007; Van Hecke et al., 2018;

Wehmeyer, 2020). Reindal (2010) argumenter også for livskvalitet som et mulig grunnlag for å tilpasse og evaluere spesialundervisning. Samtidig finnes det ulike forståelser for hva livskvalitet er, og hvilke kriterier man skal bruke for å best kunne måle livskvalitet.

Utfordringen med de ulike måtene å måle livskvalitet på er at de fordrer stor grad av selvrapporing. I tillegg vil områder som for eksempel vennskap knyttet til livskvalitet i liten grad treffe målgrupper som for eksempel mennesker med autismediagnoser (Ncube et al., 2018).

Begrepet livskvalitet som grunnlag for tilrettelegging og evaluering kan også være problematisk fordi innholdet kan være uklart og at begrepet brukes oftere i sammenheng med mennesker som har særskilte behov, og at det kan virke undertrykkende ved at det er andre som skal definere hva god livskvalitet er (Nordahl, 2016). Om det finnes like mange definisjoner på livskvalitet som det er mennesker (Felce & Perry, 1995) vil det være både problematisk å snakke om livskvalitet i den forstand at det er et så vidt begrep at det blir vanskelig å skape en mening rundt det. Gjennom å tenke livskvalitet for hver enkelt elev fokuserer man på elevens plass i samfunnet som aktør og ved å høre på eleven og hva den har å si kan man få tak i hva som er viktig for at eleven skal kunne oppnå livskvalitet. I følge Shalock (2014) vil livskvalitet som måleinstrument kunne gi et overordnet perspektiv på hva som øker velstand og velvære for det enkelte individ. Wehmeyer (2020) beskriver livskvalitet ikke som noe man har, men et multidimensjonalt konstrukt som gjør det mulig å tilpasse og evaluere tiltak og støtte for mennesker som mottar ulike tjenester. I forbindelse med spesialundervisning kan det være et grunnlag for å skape en felles plattform for planlegging og evaluering (Sæthre, 2008). Samtidig mener Cronin (1996) at livskvalitet også er et godt måleinstrument for livsmestring.

#### 2.4.7 Capability approach

Capability approach vil i denne sammenhengen være en interessant måte å se livskvalitet på. Jeg vil derfor redegjøre for teorien som heretter blir omtalt på norsk som kapabilitetstilnærmingen. Denne tilnærmingen var i utgangspunktet utviklet som et rammeverk for å analysere ulike konsepter innenfor økonomisk velferd, livsstandard, livskvalitet, personlig velvære og fattigdom og ble utviklet av Martha Nussbaum og Amartya Sen i 2007. Kapabilitetstilnærmingen begrunnes i menneskerettighetene og ser på å være

annerledes som en naturlig variasjon hos mennesker. Tilnærmingen fokuserer på individets mulighet til å utføre meningsfulle handlinger og å oppnå et meningsfullt liv, og dette vil være avgjørende i forståelsen av funksjonshemmingen eller utviklingshemmingen. I følge Nussbaum (2007) er det viktig å se på hva mennesker trenger for å få mulighet til å realisere seg selv som et tenkende følende, sosialt og politisk menneske, altså hva de kan være i stand til å gjøre innenfor sitt handlingsrom. Kapabilitetstilnærmingen skiller således mellom kapasitet og funksjon.

Funksjon innebærer ulike nivåer som for eksempel ernæring, å ha god helse og motta utdanning, eller mer komplekse tilværelse som selv respekt, verdighet og deltakelse. Kapabilitet handler om de ulike kombinasjonene av fungering en person kan velge å ha, eller den reelle muligheten til å bruke sine funksjoner. Hvilken frihet har individet til å velge det ene eller andre livet. For mennesker som har en form for funksjonsnedsettelse eller utviklingshemming har samfunnet et ansvar for å gi dem hjelp og støtte slik at alle mennesker gis valgmuligheter og friheten til å kunne velge selv. Det er svært viktig at mennesket får muligheten til selv å velge hvordan det skal leve (Nussbaum, 2007).

Sentrale spørsmål blir da i hvilken grad mennesker med utviklingshemming får mulighet til å velge det livet og de aktivitetene de ønsker og om de gis ferdigheter til å mestre livet og ta reelle valg og i tillegg blir gitt mulighet til å bruke disse ferdighetene. Et verdig liv er ifølge Nussbaum (2007) et liv hvor alle mennesker gis mulighet til å utvikle sine kapasiteter og blir imøtekommet i forhold til sine behov.

Jeg har nå redegjort for sentrale opplæringsmål og styringsdokument knyttet til målvalg for elever med autisme og utviklingshemming og nå til slutt livskvalitet som overordnet mål for opplæringen. Med få nasjonale føringer for læreplanmål for elever som mottar hverdagslivstrening og arbeidslivstrening vil det være opp til lærere å vurdere hva som vil gi elevene god livskvalitet. Derfor vil jeg nedenfor beskrive det profesjonelle skjønn og læreres handlingsrom i forbindelse med målvalg.

## 2.5 Det profesjonelle skjønn

Læreplanen beskriver en del begreper og verdier, og det er lærerens oppgave å gi disse begrepene innhold (Gaare, 2017). I utformingen av IOP vil det å bestemme målområder og utarbeide opplæringsmål være en viktig del av læreres arbeid. Det finnes lite forskning på hvordan lærere jobber med dette (Stewart & Walker-Gleaves, 2020). Lærere skal utøve sitt yrke i tråd med både samfunnsoppdraget og profesjonenes etiske ansvar. Mennesker med utviklingshemming vil gjennom hele sitt liv være avhengig av andre mennesker for å realisere sine muligheter. Ved at voksne bestemmer hva og hvordan elevene skal utvikle seg blir dette et spørsmål om høy moralsk bevissthet. Når elevene selv ikke kan uttrykke ønsker og behov blir lærerens moralske og etiske ansvar desto viktig å drøfte i lys av elevens behov og målet for opplæringen (Goodland, 2021). Utfordringen til pedagogene ligger i dette spenningsforholdet mellom samfunnets interesser, profesjonens standarder og individuelle ønsker. Uansett skal den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet (Dale & Pedersen, 1999; Ellingsen, 2014; Moljord, 2018).

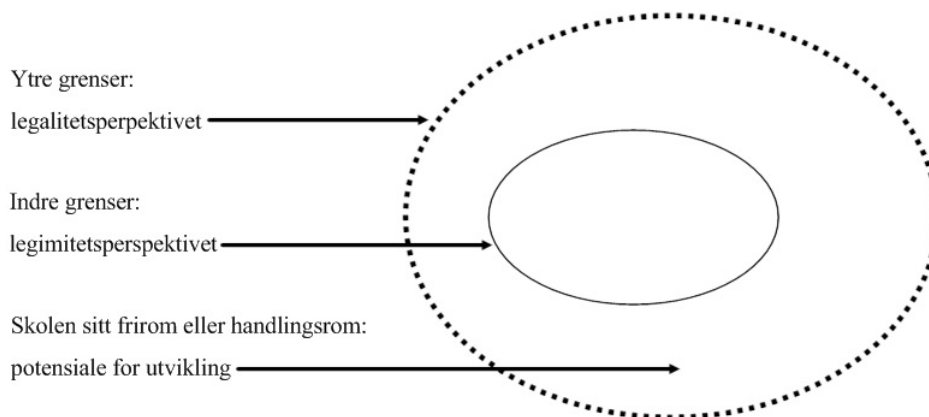
God praksis innebærer profesjonell dømmekraft og evne til å tilpasse opplæringen for å møte de ulike behovene til barnet i ulike situasjoner (Powel & Jordan, 2012, s. 16). Undervisning eller opplæring er et sosialt organisert system for målrettet læring og sentralt for målrettet læring vil det være å at opplæringen skjer i tråd med læreplanens intensjoner og samtidig fører til ønsket utvikling for eleven. (Dale, 1999, s. 82). Med få konkrete mål i Norske styringsdokumenter for elever som mottar hverdagslivstrening og arbeidslivstrening, er mye lagt på lærerens profesjonelle skjønn. Det profesjonelle skjønnet innebærer en formell utdanning og samspillet mellom ulike typer kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger (Mausethagen & Smeby, 2017, p. s.19).

Elevens utvikling til et autonomt subjekt er den pedagogiske profesjons overordnede etiske prinsipp (Dale & Pedersen, 1999). Hvordan dette skal utføres i praksis er imidlertid ikke like mye beskrevet. Profesjonsetikken er forankret i respekten for menneskeverdet, demokratiske verdier og ivaretagelse av personers integritet og likeverdighet mellom mennesker. (Ohnstad, 2018, s. 23; Berg, 1999). Berg beskriver lærerens autonomi som kan ses på som lærerens valg av metoder når det kommer til selve undervisningssituasjonen i forhold til undervisningsmateriell og arbeidsmetoder. Dette kan også kalles individuell autonomi. Videre beskriver han kollektiv autonomi som er knyttet til skolen som organisasjon og det handlingsrommet som ligger der.

### 2.5.1 Friromsmodellen

Berg (1999, s. 28) illustrerer handlingsrommet mellom tolkninger av offentlige styringsdokumenter og den enkelte skolekultur gjennom «friromsmodellen». Denne modellen er fremstilt i figur 1. Den enkelte lærers handlingsrom kan ses på som lærerens valg av undervisningsmateriell og arbeidsmetoder i selv undervisningssituasjonene. Men det kan også handle om målvalg og måten lærere utformer IOP på. Dette kan også kalles individuell autonomi. Videre beskriver Berg kollektiv autonomi som knyttet til skolen som organisasjon og det handlingsrommet som ligger der. Denne autonomien er i stor grad betinget av friheten kollegiet har til samarbeid og utvikling, men kan også handle om en form for kollegial kontroll gjennom hva som er sett på som «god» eller «akseptert» praksis i lærerfelleskapet.

Figur 1.



Figur 1: *Friromsmodellen* (basert på Berg,1999:28)  
hentet fra (Moltudal:2015)

I de ytre grensene ligger kunnskapen om dokumenter som beskriver det overordnede oppdraget. De indre grensene er en konsekvens av gjeldende kulturen og er det lokale rommet for skoleutvikling. Spørsmålet blir hvordan skolene og den enkelte lærer skal og kan utnytte det handlingsrommet som ligger mellom de ytre og indre grensene. Berg beskriver at kritiske refleksjoner og diskusjoner av de indre og ytre grensene må til for at skolene skal kunne utvikle seg til det bedre. Samtidig blir det understreket at kunnskap blant de ansatte i skolen er viktig for at prosessene skal bli konstruktive og meningsfulle.

## 3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive mitt valg av metode, begrunne valget, og beskrive hvordan jeg har gått frem fra planlegging, til datainnsamling og analyse før resultatdelen blir presentert i neste kapittel.

### 3.1 Forskningsmetode

I forskning ligger det alltid til grunn et spørsmål eller undring rundt et tema eller fenomen som leder til en metode for å finne svar på spørsmålet. Fremgangsmåten man bruker for å få svar på de spørsmålene man har stilt, og hvordan data blir samlet inn utgjør forskningsmetoden (Kleven og Hjordemaal, 2018). Gjennom kvalitative metoder får man for eksempel tekstdata basert på intervju eller observasjoner. I kvalitative metoder får man data i form av tall (Ringdal, 2018, s. 24. Hvilken strategi man skal bruke kommer an på hvilket spørsmål man har stilt. For at forskning skal skilles fra synsing i dagliglivet, stilles det store krav til hvordan man gjennomfører og begrunner metoden i forskningen, og til hvordan man forholder seg kritisk til egen forskning (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 19). Videre vil jeg beskrive og begrunne valg av metode i min studie og gjøre rede for fremgangsmåten på en mest mulig transparent måte.

### 3.2 Valg av forskningsdesign

Tradisjonelt har den innenfor helse og medisin vært kvantitative forskningsmetoder som har vært i bruk, mens innenfor samfunnsforskning har vært vanlig å bruke kvalitative metoder. Begrunnelsene for kvalitativ eller kvantitativ forskning har hatt utgangspunkt i vitenskapsfilosofisk standpunkt. I dag er det vanlig å tenke at metodene kan utfylle hverandre og forskningsspørsmålet danner i hovedsak grunnlaget for valg av metode. Hensikten med denne oppgaven var å få frem ansatte i videregående skolen sine refleksjoner rundt målvalg for elever med autisme, og derfor var det naturlig å velge kvalitativ metode hvor man går i



dybden og vektlegger betydning for å forsøke å forstå sosiale fenomener, fremfor kvantitativ metode som heller ønsker å få frem utbredelse og antall (Thagaard, 2018).

Kvalitative metoder gjør det mulig å grave i meningskonstruksjoner, utforske sosiale og institusjonelle praksiser og prosesser, og identifisere hvilke barrierer som finnes og hvilke tilrettelegginger som må til for å endre praksis (Starks & Brown Trinidad, 2007). Dette betyr at kvalitativ forskning går i dybden og kan få mye informasjon ut fra små utvalg. I kvalitativ forskning er forskeren selv et instrument i innsamlingen av data og forskerens kunnskap og forståelse blir dermed viktig i både innsamlingen og analysen av data (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22).

God kvalitet i forskning er viktig både i kvalitativ og kvantitativ forskning. Hva som betegnes som god kvalitet er i likhet med all kunnskap om sosiale fenomener, i stadig forandring og er forankret i konteksten den finner sted. Det vil derfor alltid eksistere en dialog rundt hva som er god kvalitativ forskning (Tracy, 2010). Hvordan data samles inn og behandles og rapporteres blir derfor det som utgjør forskningsmetoden. For å vurdere kvaliteten på forskningen vil det være av betydning hvor gjennomiktig forskningen er med tanke på at andre skal kunne vurdere den (Braun and Clarke, 2006). Som et ledd i å kvalitetssikre denne oppgaven vil jeg i dette kapitlet gi et eksempel på hvordan analysen er utført, samt etiske problemstillinger vil bli drøftet gjennom hele prosessen.

Jeg valgte å samle inn data ved å gjøre kvalitative forskningsintervju hvor formålet er å forstå intervjupersonens forståelse av et fenomen fra ut hans eller hennes perspektiv (Kvale et al., 2015s. 42). Intervjuene ble gjennomført ut fra et fenomenologisk inspirert perspektiv, og analysen ble gjennomført med utgangspunkt i Fortolkende fenomenologi som på engelsk er Interpretative Phenomenology Analysis (IPA) (Smith, 2004).

Valg av design avhenger av hva man ønsker å finne ut av, altså hvilke problemstillinger og forskningsspørsmål studien tar sikte på å besvare. For å fange essensen av en opplevelse er fenomenologi en egnet tilnærming (Ringdal, 2018, s.117), og i min studie var essensen av erfaringer lærere gjør seg i utarbeidelse av opplæringsmål til elever med autisme denne essensen. Jeg vil nedenfor beskrive fortolkende fenomenologi nærmere.

### 3.2.1 Fenomenologi/ Fortolkende fenomenologi

I kvalitativ forskning blir fenomenologien forstått som en metode for å forstå sosiale fenomener ved få tak i enkeltpersoners erfaringer og forståelser slik de oppfattes av de personene vi studerer. Det er den subjektive opplevelsen vi ønsker å få tak i (Thagaard, 2018, s.40). Man ønsker å forstå sosiale fenomener ut fra individers egne perspektiver om hva de har erfart eller hvordan det er erfart. I utgangspunktet ønsker man innenfor fenomenologien å beskrive verden slik den er erfart av individer, med minst mulig fortolkning. Den har en deskriptiv form som betyr at den ønsker å beskrive noe så nært opp til virkeligheten som mulig. Kunnskap eksisterer og blir konstruert i møte mellom mennesker, for å forstå denne kunnskapen må forskeren få tak i meninger konstruert av individer og grupper. Kunnskap er subjektiv, og en persons forståelse av et fenomen kan være annerledes enn en annen persons forståelse av samme fenomen (Varpio, et al, 2020). Med utgangspunkt i den subjektive forståelsen vil en fenomenologisk tilnærming beskrive dette så nært opp til det informantene formidlet som mulig for å få tak i informantenes livsverden, som er deres direkte erfarte verden (Tjora, 2018). IPA er opptatt av å forstå hvordan mennesker skaper mening, og åpner opp for at forskeren skal kunne fortolke denne forståelsen ved å tilføre teoretiske eller empiriske forklaringer. IPA bygger på både fenomenologi, hermeneutikk og ideografi (Smith, 2004). I stedet for «tynne» beskrivelser som bare gjengir det som er observert, ønsker forskeren å lage «tykke» beskrivelser som innebærer at forskeren fortolker de «tynne» beskrivelsene – det som blir sagt, og ut fra forskerens perspektiv. Forskeren tillegger meninger til beskrivelsene ut fra egen livsverden (Thagaard, 2018). Gjennom IPA ønsker man også å anerkjenne forskerens egne erfaringer og hvordan disse er med på å påvirke fortolkningen. Så mens deltagerne forsøker å beskrive sine erfaringer skal forskeren forsøke å beskrive deltakernes måte å beskrive sine erfaringer på. Dette representerer en dobbel hermeneutisk forståelse (Smith, 2005).

Det ideografiske aspektet til IPA innebærer et fokus på hvert enkelt intervju, eller hver enkelt deltaker, ikke bare i analyseprosessen, men også gjennom resultatskrivingen. I tillegg legges det vekt på både beskrivelser av likheter og ulikheter i intervjumaterialet. I min undersøkelse var det mange likheter i det informantene erfarte og beskrev, samtidig som det var en skole som skilte seg noe ut fra de andre. Det ideografiske fokuset til IPA ble her viktig for å fange opp denne ulikheten slik at denne variasjonen kom til syne både gjennom analysen og i resultatdelen.

Gjennom å bruke IPA som metode kan jeg få tak i deres livsverden en og en, og beskrive deres subjektive erfaringer. Samtidig ønsker jeg å få tak i forskjeller og likheter på tvers av samtale. Gjennom et fortolkende fenomenologisk utgangspunkt kan jeg gå frem og tilbake mellom deler og helheten. Jeg kan studere en enkelt samtale og jeg kan sammenligne samtale på tvers.

### 3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju fra et fenomenologisk inspirert perspektiv

I det kvalitative forskningsintervju er man opptatt av å forstå intervjupersonens eget perspektiv på den situasjonen eller temaet man ønsker å undersøke. Intervjuet skal ligne på en vanlig samtale mellom mennesker, samtidig som den har et bestemt formål og inneholder bestemte teknikker. Intervjupersonen fremheves i Kvale og Brinkmann (2015) som subjektet, noe som innebærer at de blir påvirket av de omgivelsene de er en del av og som igjen styrer deres handlinger. Samtidig er subjektet aktivt handlende og ansvarlig, og kunnskap oppfattes som konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker som har sosial samhandling. Dette synes på kunnskap har sitt utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv (Varpio, et al, 2009). Også innenfor medisin og helse har man behov for kunnskap som ikke bare er generaliserbar, men også kunnskap om menneskers verdier, opplevelser og refleksjoner som erfares av det individuelle mennesket (Malterud, 2002). Fra et fenomenologisk perspektiv vil det si at den virkeligheten mennesker erfarer og beskriver er den virkeligheten som faktisk eksisterer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Med denne forståelsen av kunnskap vil det kvalitative forskningsintervju være gi oss kunnskap fra den virkelige verden.

### 3.2.3 Intervjuundersøkelsen

Jeg vil nå med utgangspunkt i Kvale og Brinkmans sju faser i intervjuundersøkelsen beskrive hvordan jeg har forberedt gjennomført og analysert mine intervjuer. Det kan oppleves som overveldende å skulle orientere seg og gjøre gode beslutninger for en forskningsprosess med god kvalitet. De sju fasene har vært en god hjelp til å strukturere arbeidet underveis, og til å

strukturere skrivingen i etterkant. De sju punktene er: (1) tematisering, (2) planlegging, (3) intervjuing, (4) transkribering, (5) analysering, (6) verifisering og (7) rapportering.

Jeg vil nedenfor beskrive ett og ett punkt, først teoretisk og deretter forklare hvordan jeg har gått frem i min undersøkelse og argumentere for hvorfor jeg har gjort det slik. Jeg har også med et eget avsnitt om etikk under hvert punkt. Gjennom hele prosessen har det vært avveininger, både teoretiske og etiske, i forhold til valg av tema, utvalg, metode for innsamling av data, gjennomføring av intervju, transkribering, analyse og framføring av resultater. Kvale og Brinkmann (2015, s. 272) argumenterer for at validering ikke er en egen del i gjennomføringen av et forskningsintervju, men noe som sier noe om kvaliteten på forskningen i alle leddene av intervjuundersøkelsen. Derfor har jeg valgt å gjøre rede for problemstillinger rundt forskningskvalitet under hvert av de sju fasene.

#### 3.2.4 Fase 1: Tematisering

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at forskeren bør ha oversikt over, og ta hensyn til alle de 7 stadiene før intervjuarbeidet begynner.

Det første stadiet handler om formuleringen på forskningsspørsmålet og intervjuets hvorfor, hva og hvordan. Dette innebærer formålet med studien, hva som skal undersøkes og hvordan man skal gå frem for å best kunne finne svar på problemstillingen, altså metoden (Kvale og Brinkmann, 2015, s140). Intervjuets hvorfor refererer Sarah J. Tracy (2010) til «Worthy Topic» (Tracy, 2010) som betyr hvor relevant og interessant er temaet? Det første steget i forskningsprosessen vil ofte være et tema som springer ut fra forskerens egne interesser. Gjennom erfaring har kanskje forskeren en faglig interesse som sammen med teoretisk og metodisk innsikt leder ut i en problemstilling. (Ringdal, 2018, s. 20).

Som nevnt innledningsvis er forskning på målvalg for elever med autisme og utviklingshemming et tema som det finnes lite litteratur og forskning på både i Norge og internasjonalt. Samtidig ser vi i læreplanverket et stort fokus på akademiske ferdigheter. Hvordan pedagoger tilpasser mål og innhold til denne elevgruppen kan gi oss nyttig informasjon som vil kunne bidra til mer kunnskap om elevgruppe som det i Norge ikke finnes mye forskning på i forhold til utforming av gode opplæringsmål. I tillegg har jeg en faglig interesse med utgangspunkt i min egen arbeidsplass.

Formålet med min studie var finne svaret på hvilke refleksjoner ansatte i skolen gjør seg rundt målvalg for elever med autisme. Forskningsspørsmålene var med på å avgrense oppgaven og gi den en tydeligere retning. En god og tydelig problemstilling gjør det lettere å foreta gode metodiske valg for forskningen, samtidig som det også er et poeng at den er åpen nok til å kunne fange opp temaer som viser seg å være interessant underveis (Thagaard, 2018, s. 51).

Etiske problemstillinger under tematisering.

Formålet med undersøkelsen skal ta hensynet både til den vitenskapelige verdien, og det skal kunne forbedre den menneskelige situasjonen som utforskes. Det ble i denne fasen viktig å reflektere rundt min egen forskerrolle, altså i hvilken grad subjektiviteten påvirker objektiviteten (Ratner, 2002)

Som nevnt tidligere er utgangspunktet for forskning ofte en interesse eller nysgjerrighet hos forskeren. I kvalitativ forskning anerkjennes forskerens subjektive involvering i vitenskapen. Med utgangspunkt i denne forståelsen vil subjektive prosesser kunne tilføre en bedre objektiv forståelse av verden gjennom subjektive bevisste prosesser som analytisk resonnering og logiske slutninger (Ratner, 2002).

Grunnlaget for denne oppgaven er også forankret i mine erfaringer og interesseområder som miljøterapeut og lærer. Noe av bakgrunnen for min interesse for dette området var at jeg erfarte at det var ulik praksis på forskjellige skoler for hvordan man tenkte rundt målvalg. Jeg reflekterte underveis i formuleringen av problemstillingen rundt hvordan min bakgrunn påvirket prosessen og var bevisst på å løfte blikket og være bevisst på at forskningen skulle være nyttig både for fagfeltet, og elever med autisme. Dette fokuset var viktig for å ikke lage en oppgave som bare bekreftet mine antakelser.

### 3.2.5 Fase 2: Planlegging

Planleggingsfasen innebar både å gjøre utvalg og planlegge den praktiske gjennomføringen

Det ble gjort et strategisk utvalg som innebærer at man velger deltakere eller informanter til sin studie ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk ut fra problemstillingen og hva man ønsker svar på (Thagaard, 2018,s.60). Ut fra problemstillingen ønsket jeg å snakke

med ansatte som jobbet med elever med autisme på videregående skole. Jeg spesifiserte at jeg ønsket å snakke med noen som var delaktig i målvalgs prosessene og utforming av IOP. Dette fordi jeg ønsket deres refleksjoner rundt akkurat det arbeidet. I utgangspunktet ønsket jeg også å få en spredning geografisk og en blanding av små og store skoler.

Jeg tok utgangspunkt i nettverket hverdagslivstrening i Trøndelag fylke. Nettverket består av avdelinger og ansatte på videregående skoler som har elever som er søkt inn på hverdagslivstrening eller arbeidslivstrening. Jeg hadde ikke oversikt over hvilke skoler som hadde elever med autisme, men sendte ut invitasjon til å delta i undersøkelsen til de avdelingene som hadde meldt på ansatte til fagdag i nettverket de to siste årene. Forespørsel om å delta sammen med infoskriv og samtykkeerklæring ble sendt til nettverkskoordinator ved de aktuelle skolene. Jeg beskrev at jeg ønsket å intervju ansatte som var med på målvalgs prosessen og skriving av IOP til elever med autisme uavhengig av utdanning. Det ble sendt ut 14 forespørsler til skoler spredt i fylket. Jeg fikk svar fra to skoler som takket nei til å delta, og tre skoler som takket ja. Det ble sendt ut en påminnelse til de som hadde svart. Jeg fikk da 2 skoler til som takket ja, hvor den ene etter hvert måtte trekke seg. Resten av skolene hørte jeg ikke fra. Det vil si at jeg til sammen hadde fire skoler som ønsket å delta i prosjektet. Disse fire skolene var godt spredt geografisk og var både skoler i by og på mindre steder. Det var også både store og små skoler representert. Ut fra det utvalget jeg fikk, anså jeg det til å ha god dekning ut fra hva jeg skulle undersøke, og valgte derfor å ikke forsøke å verve flere informanter.

Etiske problemstillinger under planlegging.

Under planleggingsfasen skal man også ta hensyn til de moralske aspektene i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble søkt om godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenningen ble formidlet til deltagerne. Informert samtykke, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke konsekvenser studien kan ha for intervjupersonen.

Jeg gjorde meg også noen etiske tanker rundt utvalget siden jeg selv jobber på en videregående skole i fylket. Jeg kjente ikke noen på de andre skolene personlig, og hadde heller ikke noen kunnskap om de ulike avdelingene. Samtidig var jeg klar over at noen kanskje visste hvem jeg var, og at de hadde kjennskap til avdelingen som jeg jobber på. Dette kan ha påvirket hvem som ønsket å delta og hvem som ikke ønsket å delta.

### 3.2.6 Fase 3: Intervjuing

Samtaler har alltid vært en viktig del av menneskers livsverden (Postholm, 2010). Selve intervjusituasjonen er interpersonlig og kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Det er her man får tak i livsverden til den man intervjuer (Kvale og Brinkmann 2015, s. 156). Fra et konstruktivistisk perspektiv får man kunnskap gjennom sosial interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Thagaard 2018).

Ut fra en fenomenologisk forståelse av forskningsintervjuet vil det innebærer å få tak i intervjupersonens egne perspektiver og livsverden gjennom en samtale som er så nært en vanlig dagligdags samtale som mulig. Samtidig har den er som at intervjuet skal ha en løs form, skal det også ha et formål. En semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål skal styre samtalen i den retningen som forskeren ønsker uten at samtalen blir for løs og samtidig ikke for strukturell i form av en spørsmål-svar- samtale (Kvale og Brinkmann, 2015, s.46). Spørsmålene i intervjuguiden ble delt inn etter tema med åpne spørsmål. Disse temaene var Livsmestring, medbestemmelse, livskvalitet, IOP og Profesjonsetikk.

Når man skal intervjuer er det en fordel at man kan intervjuguiden sin godt for å unngå at samtalen blir for skjematisk. Under intervjuene var jeg bevisst på at samtalene skulle ha en naturlig form. Overgangen mellom spørsmålene varierte litt ut fra hvordan intervjuet artet seg. Om informanten kom inn på tema som jeg hadde lengre ut i intervjuguiden, valgte jeg å følge informanten slik at det opplevdes som naturlige overganger, i tråd med en mest mulig vanlig samtale. Spørsmålene i intervjuguiden ble derfor stilt med ulik rekkefølge i alle intervjuene alt etter som hva som opplevdes som mest naturlig i hver enkelt samtale. et ble også ulikt hvor mye informasjon jeg fikk fra informantene på de ulike punktene siden jeg i stor grad valgte å følge deres initiativ i løpet av samtalen.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver kunnskapen som skapes gjennom intervjuet som interrelasjonell og intersubjektiv, som vil si at den er hverken objektiv eller subjektiv, men at kunnskapen produseres mellom intervjueren og informanten. Et godt gjennomført intervju handler ikke bare om å utføre de praktiske handlingene, men for å gjennomføre et intervju med høy kvalitet er det nødvendig med en god del trening. Utover det å still spørsmål handler intervjusituasjonen mye om toneleie, ansiktsuttrykk, stille oppfølgingsspørsmål og bekrefte på en sånn måte at informanten opplever å bli lyttet til. beskriver intervjurollen som et håndverk som læres gjennom praksis (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er gjennom å intervjuer at man

lærer seg å intervju. Dermed vil man gjennom øvelse og erfaring bli en bedre intervjuer. I et masterprosjekt er det mye man gjør for første gang

Før jeg startet intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju for å få erfaring med hvordan intervjuguiden fungerte i praksis og for å kjenne om jeg klarte å løsrive meg fra intervjuguiden for å få en naturlig flyt i samtalen. Etter prøveintervjuet endret jeg måten jeg stilte noen av spørsmålene og det ble tydelig for meg hvor godt jeg måtte kjenne til intervjuguiden for å kunne få naturlige overganger mellom temaene, og la informantene i større grad styre samtalen og stille spørsmålene der hvor det var naturlig.

Jeg startet intervjuene med å klargjøre informantens konfidensialitet. Det ble særlig viktig med tanke på min egen posisjon som både kollega og forsker. Jeg gikk igjennom temaet og formålet med undersøkelsen. Jeg forklarte hvordan jeg ville sørge for anonymiteten til deltagere og at de når som helst kunne trekke samtykket til intervjuet og behandling av datamaterialet. Alle fikk tilbud om å lese transkripsjonene, noe som ingen av mine informanter ønsket. Å la informantene lese transkripsjonene beskrives av Birt mfl. (2016) (Birt et al., 2016) som «Member checking» og blir ansett som et ledd i valideringen av forskningen. Ved å la informanten lese gjennom det transkriberte intervjuet vil man kunne unngå feilkilder der hvor informanten har mulighet til å presisere sine uttalelser, utdype eller fjerne.

Som forsker i kvalitative studier er man både datainnsamler og den som analyserer. Og som beskrevet tidligere i dette kapitlet er det subjektive aspektet i forskningen viktig å være klar over i alle deler av forskningen. Ved å involvere deltakerne til å lese gjennom og kontrollere for eksempel transkriberte intervjuer kan man unngå feilkilder og styrke valideringen av forskningen. Samtidig kan man også åpne opp for rekonstruering av data. Årsaken til rekonstruering kan være at talespråket oppleves som annerledes når det fremstår i skriftform (Birt, et al, 2016). Om deltakerne i denne studien hadde lest transkripsjonene kunne dette ha styrket nøyaktigheten i dataen ved at informantene hadde fått mulighet til å komme med utfyllende informasjon, presisert sine meninger eller fjernet setninger som de ikke ville stå inne for.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted. Jeg åpnet med en løs og uformell tone før intervjuene startet for å skape en god stemning. I selve intervjuet startet jeg med enkle og ufarlige spørsmål som gikk på utdanning, stilling og antall elever på avdelingen før jeg gradvis nærmet meg hovedspørsmålene i intervjuguiden. Da jeg hadde vært gjennom



hoveddelen i intervjuguiden, avsluttet jeg med et spørsmål om informanten hadde noe å tilføye som vi ikke hadde snakket om, eller om det var noe mer de ønsket å utdype av de temaene vi hadde vært gjennom.

Etiske problemstillinger i intervjusituasjonen.

Forskerens egen tilknytning til miljøet han eller hun skal forske i kan gi et godt grunnlag for forståelse, samtidig kan denne forståelsen gjøre at man overser det som er forskjellig fra egen praksis (Thagaard, 2005). Min forståelse var også årsaken til min nysgjerrighet og interesse for temaet som var med på å danne grunnlaget for valg av tema og problemstilling.

Fenomenologien ønsker å beskrive informantenes forståelse om et tema (Kvale og Brinkmann, 2015) og jeg var derfor bevisst på å ikke opptre på en sånn måte at mine meninger kom frem i samtalene, men ha en nøytral, men bekreftende holdning til det informantene snakket om.

Min egen bakgrunn opplevde jeg som positiv. Det gav en trygghet i meg som intervjuer, at jeg hadde kunnskap om det faglige vi skulle snakke om. Det gjorde det enklere å stille oppfølgingsspørsmål og jeg kunne lett sette meg inn i og forstå det de snakket om. Samtidig var det viktig for meg å være bevisst på at jeg ikke skulle la mitt faglige ståsted og meninger komme frem, men opptre objektivt. Jeg fokuserte på å være bekreftende til informasjonen jeg fikk uavhengig av om jeg var enig eller ikke. Jeg var ekstra bevisst på å ikke stille spørsmål som kunne oppfattes som kritisk til det de formidlet. Jeg var også bevisst på at min dobbeltrolle som kollega og forsker kunne være problematisk. Jeg kjente ingen av de jeg intervjuet fra før, men deres eventuelle kunnskap om avdelingen jeg jobber på, kan ha påvirket både utvalget og intervjusituasjonen.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) beskriver det asymmetriske maktforholdet i det kvalitative forskningsintervju og presiserer at i tillegg til at samtalen skal ha en åpen dialog og ligne på en vanlig samtale, må man også være klar over asymmetrien mellom forsker og den som blir intervjuet. Intervjueren bestemmer tema for samtalen, og kan styre den med oppfølgingsspørsmål og avslutter samtalen når han eller hun ønsker det. I tillegg skjer det en instrumentalisering fordi forskeren ønsker å få frem informasjon som passer til forskerens problemstilling. Forskeren har også som nevnt tidligere alene kontroll på fortolkningen av utsagnene som kommer frem i intervjuet. Jeg var bevisst dette og reflekterte over disse aspektene både før intervjuet, i selve gjennomføringen og i etterkant. Rundt noen temaer kan

det ha ført til at jeg ikke fikk ut like mye informasjon som jeg kanskje hadde håpet på. Dette beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som intervjuerens grunnleggende etiske dilemma. Ved å ikke gå ordentlig i dybden, kan man risikere å få informasjon som bare ligger på overflaten. Ved ett intervju ble dette tydelig da informanten snakket mer åpent etter at opptakeren var slått av. Informanten ønsket ikke å ha all informasjon med på grunn av etiske hensyn til kollegaer på sin avdeling.

### 3.2.7 Fase 4: Transkribering

Å transkribere betyr å skifte form fra noe til en annen, fra talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Mye informasjon går tapt i en transkriberingsprosess, som toneleie og intonasjon går tapt. Men også i lydopptaket mister man kroppsspråk og mimikk. Transkripsjonene er et verktøy for å enklere kunne analysere det som blir sagt muntlig. (Kvale og Brinkmann, 2015, s.2018.)

Etter hvert enkelt intervju skrev jeg notater med stikkord om hvordan jeg hadde opplevd intervjuet og stemningen underveis. Jeg startet med transkripsjonene rett etter intervjuene var ferdig. Intervjuene ble skrevet på bokmål og gjengitt ordrett. Lange tenkepauser ble skrevet som «pause» i teksten, og latter ble notert som «latter» for å videreføre noe av stemningen under intervjuene.

#### Etiske problemstillinger ved transkribering

Det er viktig å være klar over den kunnskapen som går tapt i transkripsjonene. Det var derfor viktig for meg å transkribere så raskt som mulig etter intervjuene. Notatene jeg hadde gjort meg fra hvert intervju ble skrevet sammen med transkripsjonene for å huske stemningen under intervjuene.

### 3.2.8 Fase 5: Analysering

Det finnes ulike måter å utføre en analyse av et forskningsintervju. Som nevnt tidligere er det viktig å vite målet med studien for å kunne finne veien til målet. Samtidig finnes det mange veier til målet og flere gyldige tolkninger av et datamateriale. men en gjennomarbeidet analyse kan skille en vitenskapelig tilnærming fra overflatisk syensing, og den aktuelle analysen skal være så systematisk beskrevet at andre kan evaluere arbeidet som er gjort (Malterud, 2002).

Jeg valgte å analysere med utgangspunkt i IPA. Å analysere betyr å dele opp noe i biter Den vanligste formen for analysering i kvalitativ forskning er å bruke en induktiv metode som innebærer at man ser etter mønster eller likheter og ulikheter i et datamateriale for å kunne si noe generelt om et tema. I stedet for å teste en teori eller forsøke å motbevise en teori, som er vanlig i deduktiv metode, vil man med en induktiv metode la datamaterialet utvikle forståelsen for det vi undersøker (Kvale og Brinkman, 2015, s. 219). En abduktiv tilnærming vil si å bevege seg fra empiri til teori og fra teori til empiri. Forskerens teoretiske forankring er av betydning i hvordan data forstås, og analysen av data har betydning for utvikling av nye ideer. Abduksjon blir da et samspill mellom induksjon og deduksjon (Thagaard, 2018, s.198). Dette kan forstås som den hermeneutiske sirkel der det første stadiet i analysen var preget av en induktiv tilnærming. Her var jeg opptatt av å ligge så tett opp til det som ble sagt som mulig. Etter hvert i analysen inntok jeg en mer abduktiv tilnærming.

Det har under hele prosessen vært viktig for meg å beskrive pedagogenes refleksjoner og erfaring så nært opp til deres forståelse som mulig. Jeg har hatt både en beskrivende og fortolkende tilnærming som er i tråd med den hermeneutiske fortolkningsmodell hvor min forståelse og erfaring er med påvirker hvordan jeg fortolker informasjonen. Det ideografiske aspektet i IPA gjør at man kan legge vekt på et enkelt intervju i tillegg til likheter og forskjeller mellom intervjuene.

Koding av datamaterialet blir i litteraturen brukt for å systematisere og hente ut informasjon fra intervjuene. Hvordan man gjennomfører analysen, fortolker og sammenfatter skal bygge bro mellom rådata og resultatet. Hvordan analysen er gjennomført skal være beskrevet på en sann måte at andre kan vurdere arbeidet som er gjort (Malterud, 2002). Kvaliteten på analysen mener Kvale og Brinkmann (2015) er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet, noe som innebærer at forskeren skal ha god kunnskap om det temaet han eller hun

forsker på, viser sensitivitet overfor temaet og beherske analyseverktøy. Jeg vil nå gjøre rede for min fremgangsmåte i analysen inspirert av fortolkende fenomenologi.

Første steg i analysen var å lese de transkriberte intervjuene flere ganger. Målet var å bli kjent med innholdet i intervjuene og skaffe meg en oversikt over hovedtemaene i intervjuene.

Under denne prosessen skrev jeg notater og brukte gul tusj for å utheve tema eller setninger som framstod som særlig interessante i forhold til problemstillingen. Jeg noterte i margen underveis tema eller koder. Disse var i denne fasen hovedsakelig basert på begreper fra spørsmålene i intervjuguiden. Dette gjorde jeg for å få en oversikt over om samtalene gav informasjon som ville gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Deretter gikk jeg systematisk gjennom hvert enkelt intervju og delte teksten inn i meningsenheter. Dette innebærer å identifisere ord, setninger eller avsnitt i teksten som uttrykker mening, og hvilke uttalelser som henger sammen. Jeg valgte ut fra formen på mine intervju å dele meningsenheter inn i naturlige avsnitt. Jeg brukte tabell for å systematisere og gi oversikt over dette arbeidet. Eksempel på fremgangsmåte er vist i tabell 1. Her presenteres deler av komponentene i kategorien «å mestre livet- det er det det handler om».

Tabell 1. Eksempel på analysetabell.

Meningsenhet	Meningsinnhold	Tema	Overordnet tema
<p>I matte for eksempel, vi står ikke og har undervisning i matte og lærer dem brøk, hvis vi skal ha noe som er relatert er det i forhold til hva ting koster og personlig økonomi, og de greier å gå på butikken, og at jeg har 200 kr, og det kan jeg bruke</p> <p>Jeg er veldig opptatt av hva de skal gjøre når de drar herfra, når de kommer ut i kommunen med dårlig ressurser og mange forskjellige folk, så at de i hvert fall får et språk så de kan si fra</p> <p>For vi trener veldig mye på at de må si fra om ting som ikke er greit, at dette vil jeg ikke eller har ikke lyst til å gjøre</p>	<p>Vi har undervisning i brøk, men vi relaterer det til å kunne gå på butikken, og personlig økonomi</p> <p>Opptatt av hva elevene skal gjøre etter skolen</p> <p>Dårlig ressurser i kommunen</p> <p>Viktig at de kan bruke språket til å si fra om det som ikke er greit</p> <p>VI trener mye på å si fra om hva de ikke vil</p>	<p>Funksjonelle ferdigheter</p> <p>Funksjonelt for hver enkelt</p> <p>Praktisk matematikk</p> <p>Livet etter skolen</p> <p>kommunikasjon</p> <p>Medbestemmelse</p>	<p>Mestre livet- det er det det handler om</p>

Meningsfortetting slik den er beskrevet i Kvale og Brinkmann (2015) innebærer å forkorte lengre setninger eller avsnitt korte kortere setninger eller avsnitt som uttrykker den opprinnelige meningen i det som er sagt med færre ord. Denne prosessen skal gjøres tett opp imot originalteksten, og beskrive det som er sagt med færre ord og står igjen med en ryddigere tekst som er lettere og lese. Det er viktig at man i denne prosessen forholder seg så nært de originale utsagnene som mulig. Deretter ble hvert meningsinnhold fortolket til meningsfortolkning. Her ble det brukt hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Dette gjenspeiler den frem og tilbake prosessen mellom deler og helheten for å åpne opp for dypere forståelser i meningene (Kvale og Brinkmann, 2015). Fortolkning av en tekst må også ses opp imot spørsmålene man stiller til teksten. Man kan stille mange ulike spørsmål og de ulike spørsmålene kan føre til ulike meninger. Under hele analysen hadde jeg forskningsspørsmålene i tankene, noe som også har påvirket resultatet av analysen.

De første stegene i analysen er deskriptive. De forsøker å ligge så tett opp til informantens beskrivelser som mulig, altså en fenomenologisk tilnærming, som beskrevet ovenfor. Etter hvert som jeg gikk fra meningsfortetting til tema, gikk jeg inn i en mer fortolkende posisjon. Dette er i tråd med det IPA hvor målet er å beskrive informantenes tanker og refleksjoner så nært som mulig. Jeg analyserte ett intervju så detaljert som jeg kunne før jeg gikk til neste. Til slutt så jeg på analysene på tvers av datamaterialet.

Flere av informantene hadde setninger og uttrykk som var beskrivende for datamaterialet og disse ble brukt som overordnede tema.

Gjennom grundig analysering av samtalene, kom jeg frem til to hovedtema med to undertema:

### **Mestre livet, det er det det handler om**

- 24 timers mennesket
- Det autonome mennesket og betydningen av kommunikasjon

### **Handlingsrommet**

- Mellom styringsdokument og praksis
- Sånn gjør i alle fall jeg det

Etiske problemstillinger.

Gjennom analysen skal forskerens tolkninger av det informantene har sagt komme frem. Samtidig skal det være synlig hva som er tolkning og hva som er meningen til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor kvalitativ forskning er ofte forskeren både datainnsamler og analytiker. I resultatdelen vil det bli synlig på hvilket grunnlag jeg har tolket data gjennom direkte sitater. Dette er med på å synliggjøre hvilke tolkninger som er gjort.

### 3.2.9 Fase 6: Verifisering

I kvalitativ forskning er analysen subjektiv i den forstand at forskeren står for alle avgjørelser rundt koding, kategorisering, bryte ned data til mindre enheter og så lage fyldige beskrivelser av dataene (Starks og Trinidad, 2007). Spørsmålet blir hvordan man kan anerkjenne subjektivitet som kunnskap og samtidig ivareta objektiviteten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) snakker om refleksiv objektivitet som handler om hvordan forskeren reflekterer rundt sin egen forskning og hvordan kunnskapen kan være et bidrag til ny kunnskap. Ratner (2002) argumenterer for at subjektive prosesser kan forbedre den objektive om verden. Gjennom subjektive prosesser i sosiale relasjoner blir det mulig for forskere å objektivt forstå psykologiske fenomener. Dette innebærer et syn på kunnskap hvor verden er noe man erfarer, og som ikke eksisterer av seg selv. Samtidig må man være i stand til å se hvordan den subjektive forståelsen påvirker det man ser.

Reliabilitet viser til hvor pålitelig kunnskapen er, mens validitet handler om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Kvalitativ forskning anerkjenner at det eksisterer mange virkeligheter, og at man kan finne en sannhet, men ikke sannheten. Det ontologiske og epistemologiske utgangspunktet til kvalitativ forskning er at kunnskapen blir konstruert mellom forsker og informant. Dermed blir relasjonen mellom disse svært viktig for at kunnskapen man får skal ha troverdighet (Nilssen, 2012). Gjennom å reflektere over mine egen bakgrunn og synliggjøre dette, har jeg styrket den objektive subjektiviteten.

## Validitet

Hvordan man måler validitet kommer an på hvilke data man har (Keven, 2008Thor Arnfinn, 2008). Det vil derfor handle om metoden man bruker egner seg for å undersøke det man har tenkt å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). Kvale Brinkmann (2015, s 278). Spørsmålet om validitet er derfor ikke er noe man tar stilling til på slutten av en forskningsprosess, men er noe som skal fungere som en kvalitetskontroll i alle delene av studien. Samtidig presiserer Kleven og Hjordemal (2018, s 97) at validitet er en egenskap ved tolkningen vi gjør av resultatene av testen. Derfor har jeg under beskrivelsene av hvert steg i prosessen også vurdert validiteten. Jeg har beskrevet og argumentert for valg av tilnærming, jeg har tydeliggjort mitt utgangspunkt og ståsted som forsker og beskrevet analyseprosessen så gjennomskiktig som mulig. Hvis funnene er gyldig for personer og situasjoner som er relevante ut fra problemstillingen, har undersøkelsen en god ytre validitet. Og hvis man kan stole på de tolkninger som forskeren har gjort ut fra beskrivelser av sine fortolkninger har forskningen indre god validitet (Kleven, 2008).

Ifølge Kleven (2007) handler validitet i forskning om ulike måter å validere på fremfor ulike måter å måle validitet. Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad indikatorene av teoretisk interesse er operasjonalisert for å måle det de skal måle i undersøkelsen, i denne sammenhengen vil det være i hvilken grad begrepene i intervjuguiden måler læreres vurderinger i utforming av opplæringsmål for elever med autisme i videregående skole. Prøveintervjuet fungerte også som en måte å styrke begrepsvaliditeten. Å bestemme hvilke indikatorer som betegner et begrep kalles for «å definere begrepet operasjonelt» (Kleven 2018, s. 32). Gjennom litteraturlæsning og skriving av kunnskapsgrunnlaget la jeg grunnlaget for å kunne foreta gode operasjonaliseringer som igjen bidrar til høy validitet i undersøkelsen. Både gjennomgang av eksisterende litteratur og hvordan intervjuguiden formuleres er viktig i forhold til det som blant andre Kleven og Hjordemaal (2018) beskriver som begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet handler om hvordan jeg som forsker operasjonaliserer begrepene ut fra teori og hvordan informantene operasjonaliserer og tillegger begrepene mening. Om dette ikke samsvarer, kan det beskrives som en feilkilde (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 96). Man må underveis stille seg spørsmålet om man måler det teoretiske spørsmålet man faktisk ønsker å måle (Ringdal, 2018, s. 104). Samtidig vil man sjelden kunne sette likhetstegn mellom det teoretiske begrepet og det operasjonaliserte begrepet, men hvordan man har operasjonalisert et begrep er må gi en rimelig beskrivelse som er dekker det viktigste innholdet i begrepet (Ringdal 2018, s. 105) Det vil være viktig at man ikke validerer undersøkelsen gjennom selve



utførelsen av intervjuet, men hvordan man tolker resultatene av en datainnsamling, i dette tilfellet semistrukturerte intervju, handler om hvordan man tolker data som uttrykk for et begrep man har forsøkt å operasjonalisere. (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 97)

Noe som kan svekke validiteten i oppgaven var tema som intervjupersonene ikke vill snakke om på grunn av konflikter på arbeidsplassen. Her kan min posisjon som kollega også ha ført til at de ikke ville snakke negativt om sin arbeidsplass og dermed førte til at jeg ikke fikk like mye eller god informasjon som jeg kunne ha fått om jeg hadde hatt en mer nøytral posisjon. Sånn sett kan det ha bidratt til at jeg ikke fikk fanget opp alle sidene ved problemstillingen og fenomenet som jeg ønsket å måle. Uten at det er gjort mange lignende undersøkelser vil jeg si at mine funn samsvarer med og styrker litteraturen som eksisterer rundt behovet for en læreplan som treffer elever som mottar hverdagslivsmestring og arbeidslivstrening bedre. Samtidig vil funnene kunne bidra til å rette oppmerksomheten mot et tema som er lite studert i Norge.

I kvalitativ forskning handler generaliserbarhet om muligheten til å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen, altså om studiens overførbarhet. (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2005). Funnene i denne undersøkelsen kommer fra et begrenset antall informanter, noe som kan svekke overføringsverdien til andre kontekster. Ytre validitet i kvalitativ forskning handle om hvor transparent forskningsprosessen er (Tjora, 2018). Gjennom beskrivelser av metode og fremgangsmåte samt tykke beskrivelser i resultatdelen har jeg tydeliggjort grunnlaget for fortolkninger som er gjort i denne oppgaven. Ifølge Kleven (2008) handler relevansen og viktigheten av de ulike sidene ved validitet om hvilke slutninger som er tatt, fremfor type data slutningene er basert på.

### 3.2.10 Fase 7. Rapportering

Rapportering er det siste punktet i undersøkelsens sju stadier og jeg vil først redegjøre for noen etiske betraktninger rundt rapporteringen før resultatene fra analysen blir presentert.

Ifølge Kvale og Brinkmann, (2015, s. 137) skal rapporteringen overholde noen vitenskapelige kriterier, ta hensyn til undersøkelsen etiske aspekter og sist, men ikke minst resultere i et lesbart produkt. Det er viktig at forskeren er bevisst sin rolle som forteller som snakker på

andre sin vegne og det man formidler i rapporten skal ikke bryte den tilliten som deltakere har fått under samtale. Etiske vurderinger vil være å vurdere hvilke konsekvenser rapporten har for informantene eller den gruppen de representerer. Det er også viktig at deltagerens anonymitet blir ivaretatt gjennom rapportskrivningen (Thagaard, 2005, s226). Jeg har derfor i presentasjonen av resultatene fra analysen vært nøye med å holde meg så nært til beskrivelsene som informantene gav. Det er i teksten flere sitater fra intervjuene for å formidle at mine analyser henger sammen med uttalelsen fra informantene.

## 4 Resultat

Her vil jeg presentere resultatet av analysen av de fire semistrukturerte intervjuene. Resultatet av analysen er delt inn i to hovedtema: «Å mestre livet, det er det det handler om», og «Handlingsrommet». Under hvert hovedtema presenteres henholdsvis to undertema: «24 timer menneske», «det autonome mennesket», og «mellom styringsdokument og praksis- Vi skal lage en IOP med mål og mening» og «jeg gjør det i hvert fall sånn». Først vil jeg kort beskrive deltagerne i intervjuene.

De jeg intervjuet hadde ulike bakgrunn og utdanning. I var barnehagelærer med videreutdanning spesialpedagogikk, en var vernepleier med videreutdanning i pedagogikk, en var vernepleier med Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) samt utdanning i alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) og en med allmennlærerutdanning. De jeg intervjuet hadde pedagogiske stillinger eller delte stillinger hvor de fungerte som både miljøveiledere og lærere. De vil heretter bli omtalt som pedagogene. Avdelingene gikk under ulike navn som for eksempel Arbeidslivstrening eller Særskilt tilrettelagt opplæring (STO) og var lokalisert i de videregående skolene. På avdelingene underviste de elever i små grupper eller klasser, men også en til en, alt etter behovet til eleven. De hadde elever med ulike diagnoser, men alle avdelingene hadde elever med autisme og utviklingshemming.

Jeg har valgt å gi de fiktive navn, Anne, Beate, Camilla, Dina. Jeg har valgt å ikke koble navene til utdanning med hensyn til anonymiteten til deltakerne.

På spørsmål om hva som motiverte dem i jobbene sine, var det å løfte mennesket til å kunne mestre livet, delta i aktiviteter og bli så selvstendige som mulig, og det å hjelpe elevene til å få meningsfulle liv gjennomgående. Som Camilla uttrykte det: «det å få lov til å være med å løfte folk, å få de ut i sin beste utgave, synes jeg er veldig motiverende, å kunne hjelpe til med det.» Og som Dina sa: «Å se utviklinga deres, jeg ser hvordan de utvikler seg når vi er der og står stødig ved siden av og gir de muligheten, hjelper de de små skrittene fremover, så det er fult og helt elevene som motiverer meg!»

## 4.1 Mestre livet! Det er det det handler om

I alle samtalerne jeg hadde var det tydelig at de jeg snakket med var opptatt av å gi elevene hverdagslivsmestring som gjorde at de mestrer livet i nåtid og etter videregående skole. Det innebar både praktiske ferdigheter i forhold til arbeid på dagtilbud eller annen bedrift, adl ferdigheter som hygiene, og det å kunne smøre brødskiva si, til det å kunne takle overganger fra en arena til en annen. Informantene anså dette som viktige opplæringsmål som ble knyttet til livsmestring og livskvalitet. Begrepet livsmestring ble knyttet til ferdigheter for å mestre livet, både i forhold til psykiske helse og praktiske funksjonelle ferdigheter som hverdagslivsmestring. Å mestre livet ble sett på som viktig for å oppleve livskvalitet. Som Anne sa: «Skal du oppnå livskvalitet, må du ha livsmestring».

Begrepene livsmestring, ADL ferdigheter, hverdagslivsmestring og livsmestring ble brukt litt om hverandre noe som også er tilfellet i denne gjennomgangen.

Alle informantene tenkte helhetlig rundt opplæringstilbudet, at det skulle være funksjonelt og øke livskvaliteten til elevene. De snakket mye om livsmestring, og det var tydelig at i det begrepet lå det hverdagslivsmestring som hovedfokus. Temaene som blir presentert nedenfor glir inn i hverandre og ble i intervjuene ikke beskrevet hver for seg. Jeg har valgt å presentere de på denne måten fordi de gjennom samtalerne og analysen fremstod som to viktige tema i informantenes tenkning.

### 4.1.1 24-timers mennesket

Camilla brukte begrepet 24-timers mennesket for å beskrive alle behovene til sine elever: «Vi har 24-timers mennesket, vi. Vi skal sørge for at de fungerer på mange arenaer, så da kan vi ikke sitte med brøk, det er så mye som må være på plass først».

24-timers menneske handlet om alle ferdigheter man trenger i løpet av en hel dag, en hel uke og et helt liv. Fra man står opp og til man går og legger seg og fra en arena til en annen. Dette oppsummerer også det de andre pedagogene snakket om.

Det var fire områder som kom frem i alle intervjuene som ble nevnt som spesielt viktige opplæringsområder for deres elever med autismediagnose og i forhold til å mestre livene sine. Disse fire var (1) sosiale ferdigheter, (2) adl ferdigheter, (3) arbeidsliv og (4) fritidsaktiviteter.

Sosiale ferdigheter ble av alle informantene trukket frem som et viktig målområde samtidig som det ble uttrykt at dette også var et utfordrende målområde for elevene. Elevene var ofte vare for støy og uforutsigbarhet i miljøet, noe som førte til at opplæringen ofte handlet om å tåle å være i sosiale settinger. Alle pedagogene snakket om at det å være sosial for elever med autisme ikke nødvendigvis var det samme som vi andre legger i begrepet. De erfarte at disse elevene ikke var så opptatt av å snakke og samhandle med andre. For mye prat kunne oppleves som støy, noe som førte til uro og i noen tilfeller utfordrende atferd. En av informantene beskrev det slik: «Det sosiale, det er alltid en utfordring med det sosiale, og dette er et fellestrekk hos alle elevene med autisme, sammen med sinneutbrudd, og at man ikke bryr seg så mye om andre».

Opplæringen handlet mye om å kunne tåle å være i det sosiale rommet, fremfor å delta aktivt. To av informantene var opptatt av den hverdagen som møter disse elevene etter at de er ferdige på skolen ikke alltid er like strukturert og oversiktlig som skolehverdagen. Både på grunn av ulik ressurstilgang i forhold til personalet og andre fysiske rammebetingelser både i kommunale boliger og på dagtilbud eller tilrettelagt arbeid. På noen av avdelingene var det et mål at elevene skulle klare å delta i gruppe med flere løpet av videregående. Dette ble sett på som et viktig opplæringsmål med tanke på det livet som møter dem. Pedagogene så også på dette som et viktig mål i forhold til inkludering i samfunnet. Camilla uttalte: «Disse elevene skal bo sammen i bofellesskap så er viktig at de kan mestre det. Mange blir veldig fort slitne av det sosiale. Samtidig er det viktig at de har en fritidsaktivitet som for eksempel musikk eller noe»

Flere nevnte at det ofte kunne være de i rundt som hadde sosiale behov på elevenes vegne. Mens det for elevene var viktigst å kunne tåle å være i fellesskapet uten at de hadde et behov for å aktivt kommunisere eller samhandle med andre. Det å kunne spise lunsjen i kantina for eksempel, kunne være nok. Bare sitte ved siden av noen. Eller for andre kunne det være å tåle og gå gjennom kantina med masse folk for å kunne kjøpe seg lunsj. For en annen elev handlet det om å kunne tåle og ha døra til eget elevrommet åpent. Dette viser hvor ulike behov det er og hvor individuelt man må tilrettelegge. Camilla fortalte:

Det er målet vårt at de skal kunne være i en gruppe, det er så viktig for resten av livet. Det handler om at du skal være rustet til å gjøre noe når skolen er ferdig, om det er dagtilbud eller tilrettelagt arbeid i bedrift. Det går uansett på den sosiale biten, det å lære seg å forholde seg til de andre i fellesskapet.

Camilla understreket den store variasjonen blant elevene, og at hva som førte til livsmestring og livskvalitet kunne se veldig forskjellig ut fra elev til elev: «Livsmestring blir, sånn som for oss, at de skal kunne gå på jobb, ha venner og aktiviteter på kveldstid, men for en med autisme kan det være å få brødskiva til samme tid også» Dette forsterker også den store variasjonen blant elevene, og Camilla sa videre «Det er vår jobb å gi de noe de kan spille videre på når de er ferdige på skolen, noe de kan fylle dagene sine med»

Det ble nevnt flere konkrete ADL mål som elevene hadde i sin IOP med fokus på hverdagslivsmestring. Dette var ferdigheter som elevene ikke nødvendigvis lærte av seg selv, men som ble ansett som viktige i forhold til å mestre livet. Det kunne være å klippe negler, klippe håret, dusje, gå til tannlegen, følge en oppskrift, ta igjen glidelås på jakka, tåle å ha på plaster eller kunne smøre på brødskiva si, eller følge en matoppskrift. Informantene uttrykte også den store variasjonen i elevgruppa, noe som betydde at de måtte vurdere til hver enkelt elev hvilke opplæringsmål som ville øke deres livskvalitet. I forhold til mer akademisk rettet opplæringsmål var det flere som hadde hatt eller hadde elever som var interessert i engelsk og som deltok i undervisning i klasse, men var fritatt fra vurdering. Formålet med dette var å bygge opp under interesseområder og opplevelse av mestring. Utfordringen var å finne arenaer hvor elevene fikk brukt engelskkunnskapen sin.

Livskvalitet ble også sett i sammenheng med meningsfull aktivitet på fritid og å bli stimulert med nye impulser. Camilla var opptatt av at passivitet ville føre til et liv med dårligere livskvalitet, og at det var hennes oppgave å hjelpe eleven til et aktivt liv:

Når en elev slutter her og jeg får høre at han sitter og gjør ingenting så da føler jeg at jeg har mislyktes, men om jeg hører at han fortsatt gjør den og den jobben eller fortsatt er på fotballtrening, eller fortsatt går og rir. Da føler jeg at vi har lyktes.

Mens informantene var opptatt av helhetsperspektivet, opplevde de at mange av elevene kom fra grunnskolen med store hull i praktiske ferdigheter knyttet til både kommunikasjon, adl, arbeidstrening. Flere av informantene erfarte at fokuset i større grad hadde vært rettet mot akademiske ferdigheter i skolen i grunnskolen. Deres erfaring var også at elevene ikke heller hadde deltatt mye i klasser, men vært mye på grupperom uten fokus på hverken det ene eller andre. Dina uttrykte det slik:

Det er mye A,B,C og 1,2,3 i grunnskolen, mens vi jobber målrettet mot det de skal gjøre når de slutter her» Det tenkes for lite helhetlig fra grunnskolen. Der jobber de mer med akademiske ferdigheter, mens målet egentlig er å klare seg selv i en leilighet.

Når de kommer på videregående skole har de i utgangspunktet 3 år før de skal ut i arbeidslivet på et dagtilbud eller vernet bedrift. Mange elever flytter også i egen kommunal bolig i løpet av arene på videregående, noe som gjorde at elevene hadde større behov for å lære ADL ferdigheter.

Camilla ble spurt om hun opplevde at fokuset på funksjonelle ferdigheter hadde vært like stort i grunnskolen hvor elevene kom fra: «nei, ikke i det hele tatt i samme grad, synes jeg, det er mange elever som kommer og egentlig ikke har hatt noe særlig faglig heller»

Dette var også et syn som flere av informantene delte, og flere uttrykte den store progresjonen elevene hadde i hverdagslivsmestring etter at de hadde begynt på videregående, og da reiste det seg spørsmål rundt hvor mye de hadde mestret om man hadde begynt litt tidligere, Camilla uttrykte: «jeg tenker litt sånn, oi! Hvor mye mer kunne de ha fått til, det er grunnleggende ting de ikke mestrer, som vi begynner med først på videregående». Forholdet mellom hverdagslivsmestring og mer akademisk rettet ferdigheter ble nevnt av flere pedagoger.

Camilla opplevde også at det ikke ble tenkt helhetlig nok i grunnskolen: «vi føler jo at grunnskolen ikke jobber mot livsmestring, på en måte. De jobber med å lese og skrive, kjempebra, men målet er å klare seg i egen leilighet».

Beate reflekterte også rundt det med lesetrening, og hvor mye innsats man skal legge i dette. Som hun uttrykte: «hvor god leser kan han [eleven] bli?». Hun erfarte at ofte hadde grunnskolen jobbet lenge med lesing og når de kom på videregående måtte man bestemme

seg hvor mye man skulle fokusere på dette videre. Samtidig lå det også noen etiske dilemma knyttet til å avslutte å jobbe mot for eksempel lesing, og særlig om foreldrene ikke var enige.

Informantene opplevde videregående skole som siste stopp før resten av elevenes liv, og var opptatte av sammenheng, helhet, samtidig som de opplevde å ha liten tid. Fokuset på å se ting i sammenheng gjorde at de også samtidig var de opptatt av at opplæringen på videregående skulle henge sammen med det livet som møter elevene etter videregående. Dette virket å være gjennomgripende i alle opplæringsmål. som Ann sa: «Det hjelper ikke at vi sitter på hver vår tue, ting må ses i sammenheng».

Alle informantene snakket om viktigheten av å kjenne til den hverdagen som møtte elevene ute i bedrifter eller dagtilbud etter skolen. På Beate sin avdeling var det flere ansatte som hadde besøkt de fleste dagtilbudene i nærheten av skolen for å få oversikt over hva de kunne tilby av arbeidsoppgaver, men også hvordan de var organisert, for å kunne forberede elevene best mulig.

Dina var tydelig på at de jobbet målrettet mot det eleven skulle gjøre når han var ferdig på videregående, og særlig med tanke på arbeid. De hadde tett kontakt med de ulike dagtilbudene, og bedriftene, for å kunne forberede eleven mest mulig på den hverdagen de ville få etter skolen: «Vi bruker mye tid på hospitering om vi har mulighet, og i tillegg har vi elever ute på praksis. Det viktigste vi gjør er å forberede dem på et arbeidsliv etterpå, uansett hvilket nivå det er på».

#### 4.1.2 Det autonome mennesket og viktigheten av kommunikasjonsopplæring

Informantene la stor vekt på kommunikasjon, medbestemmelse og selvstendighet i opplæringen av sine elever. Det å lære elevene å bli så selvstendig som mulig i alle dagligdagse gjøremål ble sett på som en viktig kilde til livskvalitet. Målet med opplæringen var for pedagogene at elevene skulle kunne ha ferdigheter som var viktig for å kunne delta i samfunnet på sine premisser, så selvstendig som mulig. Sosiale ferdigheter og ferdighetene innenfor kommunikasjon, medbestemmelse og selvbestemmelse ble trukket frem som viktige for å bygge det autonome mennesket. Dina sa:



Det er mye kommunikasjonsmål, det å kunne ta egne valg uten at det blir frustrasjon, det at han kan si hva han vil gjøre, det å kunne mestre overganger. Å finne det autonome mennesket! Jeg er veldig opptatt av at han skal bli mest mulig selvstendig på hans egne vilkår.

Særlig ble kommunikasjon sett på som nøkkelen til å oppnå medbestemmelse og vesentlig for å styrke det autonome mennesket. Samtidig ble det påpekt at dette var viktig både for de elevene som hadde verbalt språk, og for de elevene som hadde behov for ask hjelpemiddel. Flere opplevde at de elevene som hadde et verbalt språk også hadde behov for å lære seg å bruke det på en adekvat måte. Det å kunne si fra om ønsker og behov var et viktig mål. De opplevde ofte at det ble mindre utfordrende atferd når eleven kunne si fra og bli hørt.

Det ble uttrykt flere etiske dilemmaer rundt det å bestemme hvilket språk en elev skulle ha. Som Beate sa «jeg kjenner på etiske dilemmaer i utforming av kommunikasjonsverktøy, fordi man skal bestemme hvilket språk eleven skal ha og hva den skal ha mulighet til å si» Beate var opptatt av at man tenkte over den makta man har når man sitter og bestemmer hva som er viktig for andre.

Dina mente at det viktigste de jobbet med, var kommunikasjon, og at ASK burde vært et fag i flere utdanninger. Hun var også opptatt av at eleven som ikke hadde et verbalt språk, skulle få en talemaskin, «det å ha en stemme, det har du ikke når du har en bok, det burde det vært begynt med mye tidligere. Det er viktig å bli hørt!» Dina var også opptatt av at de skulle kunne si fra om ønsker og behov og at de gjennom språket hadde mulighet til å ta initiativ. De trente mye på at eleven skulle si fra om noe ikke var greit og at elevene skulle kommunisere på deres vilkår og ikke på andres.

Camilla opplevde at utfordrende atferd ofte handlet om kommunikasjon og å ikke bli forstått eller å ikke mestre, at de er slitne eller at det er for mye støy rundt dem. Gjennom kommunikasjon kunne eleven få medbestemmelse gjennom å bruke et kommunikasjonshjelpemiddel. Kunne si fra når han har behov for å gå ut av klassen. De kan komme med ønsker om hva de ønsker å gjøre av aktiviteter. Man kan velge å ikke gjøre en aktivitet om eleven kan si nei på en ordentlig måte i stedet for å bli sint.

Beate hadde også noen refleksjoner rundt medbestemmelse og at det ikke alltid var så enkelt i forhold til elever med autisme. «Det med medbestemmelse er litt komplisert for de kan velge

bort ting de egentlig liker fordi det er andre ting som stopper». Beate hadde erfaring med elever som gjerne ønsket å delta på ulike aktiviteter, men som valgte det bort fordi eleven hadde utfordringer med å utføre det som skulle til for å komme til aktiviteten: «For eksempel kino, og så er det vanskelig å komme inn i kinosalen. Da må de ha hjelp til den overgangen. Når vi først får de med så er det positivt» Pedagogene opplevde at det var en balansegang mellom medbestemmelse og å hjelpe de til å delta i aktiviteter.

Beate opplevde at elever med autisme fort kunne bli for passive hvis de fikk bestemme selv. Disse elevene valgte ofte å ikke delta eller bli med på en aktivitet. Om man jobbet litt for å motivere de til å bli med opplevde de det som positivt. Alternativet var å la de få bestemme selv, noe som kunne føre til at de ble mye alene og passive. Konsekvensen av å bli for passive kunne være økt selvstimulering og mer utfordrende atferd. Som Beate sa:

Selvbestemmelse/medbestemmelse synes jeg er et vanskelig tema til disse elevene, faktisk. Fordi hvis de får full selvbestemmelse kan de velge bort det de egentlig liker, men klart det er kjempeviktig at de får et valg også. Men jeg opplever ofte at de velger å ikke være med, men når de blir med så er det positivt likevel.

På avdelingen til Beate løste de dette ved å sett opp dagsplan hvor eleven får bestemme noe selv, mens andre ting står fast på planen. I løpet av en dag får de bestemme noe selv, mens andre ting står på dagsplanen. Dagsplanen blir en struktur og en mulighet for påvirkning.

Det å kunne takle overganger var noe som ble nevnt hos flere av informantene. Mange med autisme kan oppleve det som utfordrende å gå fra en situasjon eller setting til en annen, og dette ble nevnt av alle pedagogene. Dina hadde et eksempel om en elev som ikke klarte å gå ut av taxien om morgenen når han kom til skolen. Dina mente det handlet om å la eleven få nok tid og at dette var viktig både etisk, i forhold til det å ikke stresse eleven, og i forhold til tvang og makt. Fra grunnskolen var eleven vant til å bli båret ut av taxi og inn på skolen, i tillegg til at han ikke hadde et fungerende kommunikasjonsverktøy. Etter at eleven fikk mulighet til å kommunisere og i tillegg fikk nok tid, løste dette seg. Dina sa: «Vi må bare tåle at det tar tid, jeg har sittet her til klokken seks, jeg... og jeg tenker at det handler om livsmestring og livskvalitet».

Anne uttalte at livskvalitet ikke var annerledes for mennesker med autisme enn hva det er for oss andre. Men for disse elevene handler det kanskje mer om ferdigheter som vi andre tilegner oss automatisk. Det å bryte disse ferdighetene ned til konkrete mål var gjennomgående i alle samtaler, og at disse målene var ulike fra elev til elev.

Camilla beskrev eksempelvis det å kunne slå på tv og velge kanal selv, kunne innebære at denne eleven fikk påvirke noe som var viktig for han, for en annen kunne det være å delta i en aktivitet på fritiden. Dette ble sett på som viktige opplæringsmål og viktige i forhold til livskvalitet.

Anne fremhevet behovet for at elevene opplevde mestringssituasjoner, og at dette igjen var en kilde til livskvalitet: «Hvis du skal oppnå livskvalitet må du mestre de oppgavene som fører til livskvalitet. Vi må ha mestringssituasjoner, de må oppleve mestring»

Medbestemmelse og mestringsopplevelse var også grunnleggende når de tilrettela for opplæring innenfor et interesseområde som eleven hadde. Flere av pedagogene hadde eller hadde hatt elever med autisme som var glad i engelsk og som kunne følge engelskundervisning i klasser. I disse tilfellene var det viktig at eleven hadde mulighet til å kunne trekke seg unna klassen om den hadde behov for det, eller at det var med en ressurs som støtte i timene.

Informantene var alle opptatte av individets forutsetninger, og å hjelpe de til å utvikle sitt potensiale. Som på spørsmål om hva autismediagnosen betydde for målvalgsprosesser svarte samtlige at de i liten grad hadde fokus på diagnosen i arbeidet. De opplevde at det ofte var behov for opplæring innenfor sosiale ferdigheter og kommunikasjon, samtidig var alle opptatt av å se mennesket fremfor diagnose.

## 4.2 Handlingsrommet

Dette temaet beskriver hvordan pedagogene jobber for å komme frem til gode opplæringsmål for sine elever og hva som ligger til grunn for disse valgene. Handlingsrommet beskriver også hvor mye som ligger på hver enkelt pedagog i dette arbeidet. Selv med samme rammebetingelser, lik organisering av undervisning var det ulik praksis både mellom og innad i avdelingene. Det kom frem i samtaler at handlingsrommet førte til at mange gjorde det på

«sin måte» Med unntak av en avdeling var ikke praksisen forankret i en felles pedagogisk eller faglig forståelse som var forankret i teori eller forskning.

Noe av kjernen i utfordringene knyttet til målvalgsprosessen og samtidig sørge for lik praksis er nettopp handlingsrommet fordi det kan oppleves om for lite retningsgivende. Pedagogene i denne undersøkelsen skulle ønske seg at dette rommet var mindre, og at det fantes flere nasjonale føringer. Dette ville ha lettet noe på den store ansvarsfølelsen og sikret mer lik praksis forhold til å skulle bestemme hva som er viktig for andre mennesker. Her lå det noen etiske refleksjoner rundt det å skulle ta store avgjørelser for andre sin fremtid. Samtidig opplevde de også frihet til å kunne utforme målene og opplæringen individuelt i dette handlingsrommet som positivt.

Særlig to utfordringer som kom tydelig frem i intervjuene var knyttet til at de hadde få konkrete styringsdokumenter å forholde seg til, og det andre var ulike syn på avdelingene om hva som var god opplæring og hvordan opplæringen skulle organiseres. Pedagogene opplevde ulikt profesjonelt syn og praksis. Disse to utfordringen vil bli beskrevet nedenfor som henholdsvis «Mellom styringsdokumenter og praksis» en IOP med mål og mening og «jeg gjør det i hvert fall sånn».

#### 4.2.1 Mellom styringsdokumenter og praksis, Vi skal lage en IOP med mål og mening

Felles for alle informantene var at i det handlingsrommet som de hadde, var hovedmålet å lage en IOP med mål og mening. Som Camilla sa: en god IOP er alfa omega, vi må lage en IOP med mål og mening som betyr noe for elevene»

Hvordan læreplaner ble aktivt brukt i målvalgene og hva som var grunnlaget for målvalgene varierte noe fra avdeling til avdeling. Det kom frem at det også på noen av avdelingene kunne variere fra lærer til lærer hvordan de brukte læreplan for å utforme mål. Hva som lå til grunn, var også avhengig av eleven og hva den hadde bruk for.

I samtalene ble det tydelig at elevene hadde flest opplæringsmål innenfor hverdagslivsmestring. Samtidig ble det uttrykt at hverdagslivsmestring ikke er nevnt i læreplanen, og det var opp til lærerne å definere dette målområdet og hva det skal inneholde. Som Anne sa «Hadde vært deilig med en målbank som vi kunne ha plukket mål fra, som hadde sagt noe om hva som ligger i livsmestring og adl»

Samtidig var flere opptatt av at det ikke nødvendigvis var enkelt å lage en lokal læreplan som skulle gjelde for alle elever som hadde behov for særskilt tilrettelegging på grunn av at disse tilretteleggingene var svært individuelle og at det som gjaldt for en elev ikke gjaldt for en annen. Det store spriket i funksjonsnivå til elevene ble sett på som en utfordring i forhold til å lage en felles målbank.

Dina fortalte at hun opplevde det å skulle lage gode mål uten noe konkrete føringer som stort og litt uoversiktlig. Hun brukte UDIR og læreplanen for å finne mål innenfor for eksempel norsk og matte. Hun brukte småskolenivå for å finne mål som var på det nivået eleven hadde behov for. Hun uttrykte at det i det minste var godt at de hadde overordnet del, slik at hun hadde noe å forholde seg til, for det var ikke så lett å finne mål. I tillegg til at hun skulle finne gode mål, måtte de også lage alt av opplæringsmateriell selv, noe som kunne være krevende.

Beate uttrykte noen viktige spørsmål til refleksjon og diskusjon i målvalgs- prosessene:

Det er mye som ikke står i læreplanen, som det med ADL og det som går på å mestre hverdagslivet, så da blir det litt sånn.. hva tenker vi er viktig at du kan for å klare deg mest mulig selvstendig i livet ditt? Og det er veldig varierende fra elev til elev.

Avdelingen til Beate skilte seg ut fra resten ved at de hadde gjennomført en felles prosess på avdelingen hvor de hadde tatt utgangspunkt i læreplan overordnet del, og kapitlene om livsmestring og medborgerskap. Avdelingen hadde sammen definert områder som var aktuelle for sine elever og laget en tilpasset målbank hvor de kunne plukke aktuelle mål til elevene. Underveis hadde de hatt gode refleksjoner og diskusjoner rundt hva som er viktig, og hva de ønsket å oppnå med de ulike målene. Dette var med på å sikre lik praksis og forståelse for hva opplæringen skulle inneholde. Beate opplevde at de hadde gode drøftinger på team og det var også drøftinger de hadde sammen med foreldre og avgiverskole.

På avdelingen til Anna hadde elevtjenesten utformet en målbank med utgangspunkt i ulike diagnoser, som kunne være en retningsgiver i disse prosessene. I tillegg ble ansvarsgruppemøte rett før skolestart trukket frem som nyttig i forhold til målvalgs-prosessen. Ansvarsgruppemøte før oppstart med foreldre, PPT og eventuelt andre kommunale tjenester var med på å danne grunnlaget for målene i IOP. Størst utfordringer i det første møtet. Man må være realistisk. Det blir tydelig at det neste etter videregående er arbeidslivet.

I forhold til sakkyndig vurdering kom det frem ulike erfaringer. Camilla opplevde PPT sine sakkyndige vurderinger som var mest retningsgivende for målvalgene. Her opplevde de også at sakkyndig vurdering var konkret og nyttig å jobbe ut fra. De andre skolene opplevde sakkyndig vurdering som for generell til at den opplevdes som en god hjelp til å formulere konkrete mål, men den var retningsangivende i forhold til tema og hvordan de skulle vektlegging disse temaene.

Anne hadde en annen erfaring «Man skal jo bygge på sakkyndig, men det er ikke så veldig detaljert, men veldig rundt. Det utløser bare økonomien, og det sier litt om systemet».

Beate hadde samme opplevelse: «Det blir generelt, eller ikke grundig nok for de kjenner jo ikke eleven. Det er jo bare på bakgrunn av papirer og rapporter de har lest så...men det er en grei start»

Camilla delta også denne erfaringen: «Det står noen føringer i sakkyndig vurdering, men det er klart at det må hentes ut mye mer, det er veldig generelt, og ikke grundig nok, for de kjenner ikke eleven»

Pedagogene ble spurt om hvordan de opplevde IOP som arbeidsverktøy og pedagogene så på IOP som et godt redskap og spesielt viktig i arbeidet med opplæring av elever med autisme på grunn av deres behov for rammer og struktur. Ved å lage konkrete og målbare mål opplevde de at IOP kunne være til hjelp for å skape lik praksis og et redskap for evaluering.

Dina så på IOP som viktig for å redusere gapet mellom individet og samfunnet i samsvar med Gap- modellen: «jeg tenker at det er jobben vår at IOP ene jeg skriver er å redusere det gapet, og klart, innholdet handler også om inkludering, og hvordan vi jobber med det»

Samtlige beskrev også IOP som et nyttig redskap som de brukte underveis og som fungerte som et grunnlag for all opplæring de holdt på med. Camilla opplevde at IOP var spesielt viktig i vurderingsarbeidet: «Det som er så bra med IOP, er at man skriver hvilke mål som er oppnådd og ikke. Om du ikke har begynt et opplæringsmål så må du skrive hvorfor, og hva du har gjort i stedet. Det er bra» Dette var med på å sikre at alle hadde fokus på opplæring når de var sammen med eleven.

Informantene opplevde også at IOP var i ferd med å komme opp fra skuffen, og bli brukt mer aktivt i opplæringen. Samtidig var det noe ulikt hvor ofte den ble tatt opp og endret. Anna fortalte vor viktig det er at IOP brukes som et arbeidsverktøy:

Da jeg kom hit var IOP noe de laget på høsten og tok frem på våren, og da er det ingen vits i IOP, da! Du skal lage, åpne, bruke, skrive hele tiden, den er et levende dokument, det er det det er!

Alle informantene påpekte hvor viktig det var at man ble ordentlig kjent med hver enkelt elev, og at den individuelle tilrettelegginga var svært viktig. Det ble pekt på utfordringen med å lage konkrete IOP er det første året på videregående fordi de hadde behov for å bruke lang tid på å bli kjent med eleven. Selv om elevene kom med rapporter fra ungdomsskolen, opplevde informantene at de måtte bruke tid på å bli kjent med elevene, og det var derfor utfordrende å lage en konkret IOP det første året

Det varierte mellom avdelingene hvordan de organiserte arbeidet med å skrive IOP. På en avdeling varierte det hvordan IOP ble skrevet fra elev til elev. For noen elever hadde de et faglærersystem, hvor faglærer hadde ansvaret for å skrive målene i de tradisjonelle fagene, norsk, matte, naturfag og samfunnsfag. Andre enn faglærer ble tatt med i vurderingene, men faglærer har ansvaret for sitt område. For andre elever på samme avdeling var det samme personen som skrev hele IOP med innspill fra resten av de ansatte. Camilla: «Til min elev så skriver jeg hele IOP, og så informerer jeg de som skal ha den om hvilke mål eleven har.»

Anne fortalte at på avdelingen hun jobber ordner pedagogene et skall på IOP, mens innholdet er et samarbeid mellom miljøpersonell og pedagoger

Beate beskriver IOP skriving som et teamsamarbeid på skolen sammen med foreldre og avgiverskole hvor hun som pedagog lagde skallet på IOP, og resten av teamet rundt elevene som besto av både pedagoger og miljøterapeuter deltok i målvalgene

På avdelingen til Dina varierer det fra pedagog til pedagog hvor involvert alle var i målvalgene og utforming av IOP. Selv hadde hun fokus på å ikke kjøre sololøp, men involvere andre og spørre om de tenkte at målene var realistiske.

#### 4.2.2 Jeg gjør det i alle fall sånn

Som vi har sett ovenfor hadde pedagogene noe ulike praksis rundt utarbeiding grunnlaget for målene i IOP. Innledningsvis ble det også beskrevet at avdelingene som pedagogene jobbet på bestod av ansatte med tverrfaglig bakgrunn. I flere av samtalen ble det omtalt som uenighet mellom faglærer og miljøveiledere eller miljøterapeuter. Hvordan de organiserte og fordelte ansvarsområde rundt både utarbeiding av IOP og hvem som gjennomførte selv opplæringen varierte fra avdeling til avdeling. Det kom også frem at de ulike ansatte på en avdeling hadde ulik praksis. Selv om mine informanter virket samstemte om hva som var viktige opplæringsmål for sine elever på tvers av skolene så opplevde noen at det var ulike holdninger og praksis på den enkelte avdeling rundt opplæringens hva og hvorfor. Med unntak av en skole så opplevde alle at de sto i uenigheter rundt hva som var god opplæring og hva elevene hadde bruk for å lære.

På avdelingen til Anne erfarte hun at miljøveiledere hadde mer oversikt over metoder og organisering, mens faglærere hadde mest oversikt over målene. Samtidig kunne faglærer komme med for mange mål, noe som hun opplevde at miljøveiledere var med på å justere, fordi som hun sa: «det er jo vi som kjenner dem best»

Anne mente at ulik forståelse rundt hva eleven hadde behov for å lære handlet om ulike utdanninger: «det som jeg merker er utfordringen er at vi har ulik utdanningsbakgrunn, så det er ikke bestandig at vi er enige om hva som er viktig for eleven». Anne erfarte at miljøveiledere hadde mer oversikt over metoder og organisering, mens faglærere hadde mest oversikt over målene. Samtidig kunne faglærer komme med for mange mål, noe som hun opplevde at miljøveiledere var med på å justere, fordi som hun sa: «det er jo vi som kjenner dem best».

Vi må hele tiden tenke hva som er viktig og hva vil vi egentlig med dette målet. Vi skal jo bestemme for dem hva som er viktig i resten av deres liv og det er vi som kjenner de best.

Anne fortalte også at det kunne oppleves som litt tungt når det ikke var enighet rundt hva som var gode opplæringsmål: «det er jeg som sitter i ansvarsgruppemøte og skal forsvare IOP og



opplæring, men for meg er det lett å tenke eleven foran ansatte, men klart, det er jo en konflikt».

Mens Camilla opplevde ulike forståelse blant ansatte som ulikt verdigrunnlag uavhengig av utdanning:

Jeg er veldig der at utdanninga er ikke det viktigste, det er den etiske holdninga di, og holdninga di til elevene og målene du har gjennom en dag, og da hjelper det ikke nødvendigvis med en master i spes ped, en ufaglært kan være mye flinkere enn en med master, fordi det handler om tankegangen din og holdninga til elevene»

Flere av informantene opplevde at noen faglærere vektla for mye akademiske mål innenfor matte og norsk uten at det ble omsatt i praksis: Som Anne sa: «vi må anvende og gjøre det praktisk sånn at de lærer noe de har bruk for». Flere av informantene trakk frem Vernepleiere og barnehagelærere som ekstra viktige i forhold til å tenke helhetlig og i et livsløpsperspektiv, og at dette var en viktig kompetanse på avdelingen.

Foruten ulikt syn på opplæringsmål kom det også frem ulikt syn på organiseringen av undervisningen og dette ble forklart med ulikt verdigrunnlag blant de ansatte.

På avdelingen som Camilla jobbet på var det ulike holdninger på avdelingen til hva som var en god time. Camilla var opptatt av å tenke opplæring i alle gjøremål, men at hun kunne oppleve at andre ikke hadde det samme fokuset: «Dette er ikke SFO, det er ikke oppbevaring. Og her ligger det et verdigrunnlag. Det handler mye om yrkesstolthet også, og vi er nok ganske forskjellige der». Hun fortalte videre at de jobbet av å finne den rette personen på rett plass. Ved å utnytte kvalitetene til personalet sørget de for at det var mer fokus på læring i alle gjøremål.

Hva som er en god time var også noe Anne opplevde som en utfordring på sin avdeling, og at hun opplevde at faglærer kunne uttrykke at de ikke hadde fått drevet med opplæring en dag, fordi de hadde vært ute hele dagen. Samtidig hadde hun begynt å fokusere mer på organiseringa av opplæringa når de utformet IOP og stilte spørsmål som hvordan lærer eleven best, og hvordan kan eleven anvende dette praktisk. Hun fortalte:

jeg synes at det kan være at de vektlegger mye det som blir for teoretisk, jeg tenker: hva sitter de igjen med, vi må anvende og gjøre det praktisk, sånn at de lærer noe de har bruk for når de skal mestre livet etter videregående, det er der det ligger. Sånn som når de har holdt på med faresymbol, så kan det være at eleven skal skrive teoretisk om det, ... så tenker jeg herlighet, ut å praktisere det! Ut å se hvilke faresymboler vi møter i hverdagen!

Det med å anerkjenne dagligdagse aktiviteter som viktige opplæringsmål førte til refleksjoner og diskusjoner på de ulike avdelingene. Samtidig var det for informantene viktig at man fokuserte på opplæringen, og at eleven skulle lære noe. Camilla fortsatte:

Det henger fortsatt litt igjen det med at vi skal kose oss, selv om vi nå i de siste årene har mer fokus på opplæringsmål. Skal vi først lage vaffel er det i alle fall eleven som skal lage den. Hos noen henger det igjen at de har skravla seg gjennom laging og steking og glemt at det er vaffelrøra som er poenget.

Avdelingen til Beate skilte seg ut fra de andre i forhold til lik praksis blant de ansatte. Beate opplevde gode og fruktbare refleksjoner i personalgruppa og at alle jobbet mot samme mål. Ansatte på avdelingen hadde de i fellesskap operasjonalisert mål fra læreplan, overordnet del. I tillegg var avdelingslederen opptatt av kompetanseheving blant hele personalgruppa og de hadde ulike tema de valgte seg ut som de trengte å kurses i. På spørsmål om de hadde et felles faglig ståsted fortalte Beate:

Ja, det jobbes det veldig mye med, vi har en leder som er veldig opptatt av det med å oppdatere oss faglig. At vi utvikler oss, vi skal ikke stå stille, men være i faglig utvikling hele tiden. Det tilrettelegges for videreutdanning og det synes jeg er veldig positivt, at man prøver å løfte fagligheten i personalgruppa.

## 5 Diskusjon

I denne delen vil de viktigste funnene fra analysen bli drøftet mot det teoretiske grunnlaget beskrevet i denne oppgaven for å besvare forskningsspørsmålene.

### 5.1 I hva mener lærerne er viktig for livsmestring og medbestemmelse for elevene.

Funnene i denne undersøkelsen viser at lærerne var opptatt av å lage funksjonelle opplæringsmål som eleven hadde bruk for i livet de levde og det livet de skulle leve etter videregående skole. Det å kunne ha mest mulig livsmestringsferdigheter og medbestemmelse ble sett på som grunnleggende for livskvalitet. Livskvalitet var et begrep som gikk igjen og som var det store overordnede målet med opplæringen. At elevene skulle ha ferdigheter som betød livskvalitet for den enkelte. Dette kunne innebære forskjellige ting, alt fra å få brødskiva til rett tidspunkt til å kunne delta på en fritidsaktivitet. Dette viser hvor individuelt informantene tenkte rundt opplæringsmål for elevene.

Funnene viser også at det var essensielt at målene skulle ha en funksjonell verdi for den enkelte. Dette innebar ulike ting for ulike elever, alt fra å kunne smære sin egen brødskive til å velge tv kanal til å kunne være i en gruppe og utføre arbeidsoppgaver i tilrettelagt bedrift. Livsmestringsferdigheter ble knyttet til mer uavhengig voksenliv og bedre muligheter innenfor arbeid og inkludering i samsvar med Bouck (2012). Dette var viktig både her og nå og i et livsløpsperspektiv og på alle arenaer som eleven oppholdt seg på som skole, hjem, fritid og jobb. Kapabilitetstilnærmingen skiller mellom funksjon og kapabilitet hvor funksjoner er alt fra elementære ferdigheter som menneske trenger for å dekke elementære behov til selvrespekt og deltakelse i samfunnet. Kapabiliteten vil være menneskets reelle mulighet til å bruke de ulike funksjonene (Nussbaum, 2007). En viktig målsetting for skolen vil være å øke elevens kapabilitetssett. Analysen av datamaterialet i denne oppgaven indikerer at lærerne var opptatt av å gi eleven kapabiliteter til å realisere det som var verdifullt for eleven.

Funnene i min studiet viser at medbestemmelse var et viktig målområde for elever med autisme. Kommunikasjon ble sett på som grunnleggende for å kunne utvikle selvbestemmelse.

Gjennom språket sitt kunne elevene lære å ta valg, si fra om ønsker og behov. Vansker innen kommunikasjon er også et av kjernesymptomene til mennesker med autisme (Lai et al, 2014). Ved å påvirke dagsplan, ha mulighet til å si nei, eller gjennomføre aktiviteter i eget tempo ble elevene primære aktører i eget liv. Gjennom å erfare at de kunne påvirke opplevde informantene at det reduserte stress og utfordrende atferd. Når Dina fortelle at hun ventet på eleven til han kom selv om det innebar å vente til langt etter arbeidstid viser dette hvordan hun gjorde eleven til den primære aktør i eget liv (Wehmeyer et al, 2015). Funnene i denne studien skiller seg fra rapporten Uten mål og mening (2017) som viste at elever med utviklingshemming ikke fikk medvirke i opplæringen. Tvert imot viser min undersøkelse at dette var noe lærerne var svært opptatt av. I følge Nussbaum (2007) er det samfunnets ansvar å fremme muligheter hos befolkningen slik at individet har valgmuligheter og frihet til å kunne velge. Sett ut fra dette perspektivet vil skolen og lærere ha mye av det ansvaret gjennom å lære elevene ferdigheter som gir dem mulighet til å leve de livene de ønsker å leve. Å lære å tåle sosiale settinger vil gi mulighet for at eleven senere kan velge for eksempel å bruke tjenester i samfunnet som å gå på butikken, kunne velge å delta i en fritidsaktivitet.

Livskvalitet så ut til å spille en stor rolle når de skulle finne livsmestringsmål som eleven ville ha bruk for. Som beskrevet tidligere i oppgaven er livskvalitet et viktig mål for opplæringen og livsmestring ble av mine informanter sett på som nødvendig for å oppnå livskvalitet. Det viktigste spørsmålet informantene spurte seg når de skulle gjøre målvalg, var hvordan kan denne eleven mestre livet best mulig. I likhet med Nussbaum (2007) fokuserte de på individets muligheter til å gjøre meningsfulle handlinger. Funnene i min undersøkelse viser at dette kunne bety svært ulike ting, som alt fra å kunne velge tv kanal til å ha en fritidsaktivitet. Det viktigste var at det betydde noe for den eleven det gjaldt.

Sett ut ifra kapabilitetstilnærmingen vil det være viktig hva den enkelte elev faktisk kan gjøre og være, og hvilket liv kan de leve utfra deres forutsetninger. Når disse spørsmålene er svart på kan man gå videre for å identifisere og undersøke eventuelle hindringer og legge opplæringen på et tilpasset nivå (Nussbaum, 2007). Å ha medbestemmelse og selvbestemmelse betyr ikke det samme som å bestemme alt selv. Skolen må derfor også hjelpe elevene til å gjennomføre aktiviteter de i utgangspunktet ikke er motivert for. Om man skal ha friheten til å velge og samtidig ha selvbestemmelse må skolen også gi elevene de erfaringer og opplevelser som gjør dem i stand til å ta valg ut fra egne preferanser (Wehmeyer, 2003).

## 5.2 Hvilken betydning har ulike styringsdokumenter for utforming av opplæringsmål

Funnene i min undersøkelse viser at det varierte mellom avdelingen hva lærerne lente seg på av styringsdokumenter i utforming av mål mellom avdelingene som deltok. Det kunne også variere fra lærer til lærer innad i avdelingene. De ulike måtene å bruke læreplanen og sakkyndig vurdering på indikerer at det er store lokale forskjeller på hvordan systemet rundt spesialundervisning fungerer. Det bekreftes av funn fra Barneombudets rapport «Uten mål og mening» (2017).

Blant informantene var det bare en som opplevde sakkyndig vurdering som nyttig for målvalg. Resten var samstemte på at sakkyndig vurdering var for generell og at de derfor brukte den i liten grad. Dette hang sammen med at PP-tjenesten ikke kjente elevene godt nok. Ifølge rapporten «Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming ligger det uutnyttet potensiale i å bruke PP-tjenesten mer aktivt i utvikling av planer undervisning og vurdering for den enkelte elev (Backmann, et al, 2016). For å kunne lage gode opplæringsmål ble det av samtlige informanter fremhevet viktigheten av å kjenne eleven godt, og at de ofte brukte det første skoleåret på å kjenne eleven så godt at de kunne lage mer konkrete opplæringsmål. Om sakkyndig vurdering skal treffe bedre er det etter min mening viktig at de som utformer vurderingene også kjenner elevene godt.

Forskning har videre vist at det er for lite fokus på mål og innhold i læreplaner for elever med utviklingshemming (Barneombudet 2017) Funnene her indikerer at lærere er opptatt av mål og innhold, men de får lite hjelp til å systematisere og sikre lik praksis gjennom Norske styringsdokumenter. Det er derfor i stor grad opp til deres egne vurderinger og profesjonelt skjønn.

Livsmestring som temaområde i Læreplan for Kunnskapsløftet LK20 legger vekt på ferdigheter som trengs for å løse både praktiske og personlige utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er et lite konkret mål og kan bety mange ting. Funnene min studie viser at lærerne tenkte mål i livsmestring som sosiale ferdigheter, ADL, fritid og arbeid. Dette er mål som har likhetstrekk med Verdens helseorganisasjons definisjon på «life skills» og CECs læreplanmatrise. En operasjonalisering av målene som CEC har utført vil etter min mening vil en læreplan med funksjonelle mål utarbeidet som delferdigheter kunne styrke livsmestringsferdighetene ikke bare for elever med autisme, men alle som har behov for det. En av skolene i min undersøkelse hadde foretatt en operasjonalisering som de hadde

som grunnlag for utarbeidelse av mål på sin avdeling. Ved å gjøre dette nasjonalt vil man i større grad kunne sikre lik praksis for alle elever. Utfordringene vil være å sikre at alle får den individuelle tilpasningen som kreves, og det må derfor etter min mening være rom for fleksibilitet i en nasjonal læreplan.

Utvalget bak (NOU 2016:17) «På lik linje» anbefaler at det utarbeides bindende retningslinjer for utforming av opplæringsmål for elever som mottar spesialundervisning for å sikre en mer lik praksis og utjevne forskjeller. Utvalget mener også at disse retningslinjene skal reflektere innholdet i den ordinære læreplanen i forhold til tema, omfang og presisjonsnivå. Med tanke på at læreplanen i dag ikke inneholder funksjonelle ferdigheter innenfor hverdagslivsmestring som mange med utviklingshemming vil ha behov for kan man risikere at man ikke treffer målgruppen (Ayres et al., 2011; Moljord, 2018). På bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen deler jeg denne bekymringen.

### 5.3 Hvordan opplever lærerne eget handlingsrom i arbeidet med opplæringsmål

Denne studien viser at informantene i stor grad brukte sitt profesjonelle skjønn i målvalg ved å lage mål ut ifra vurderinger om hva som vil gi livskvalitet for den enkelte elev. Lærerne som er representert i dette utvalget hadde funnet sine metoder for målvalg som fungerte for seg og så positive sider ved å ha et stort handlingsrom. Men dette kan også være tegn på at handlingsrommet er for stort (NOU2019:23, s.139). Handlingsrommet ble videre sett på som både positivt og negativt. Flere av informantene uttrykte at de var redde for at en nasjonal læreplan tilpasset spesialundervisning ville hindre dem i å tilrettelegge individuelt i like stor grad som de gjorde nå. Samtidig mente de at det å ha en forslagsbank ville ha spart dem for mye tid. Ifølge Berg (1999) kan nasjonale regler bidra til å innskrenke det profesjonelle handlingsrommet som illustrert i Figur 1.

Her må lærere bruke sitt profesjonelle skjønn som innebærer at de bruker erfaringsbasert kunnskap sammen med kunnskap basert på forskning og informasjon knyttet til elevers læringsresultater (NOU 2019:23, s. 146) Samtidig vil ansvaret også ligge i at sentrale styringsmakter utarbeider gode styringsdokumenter som gjør at lærerne kan gi elevene den beste muligheten og sikre lik praksis for alle. Dette er i friromsmodellen definert av de ytre grensene. Helt konkret, så representerer de ytre rammene her læreplan, sakkyndig vurdering

og opplæringsloven. For elever som er fritatt fra ordinære læreplanmål vil det kun være den overordnede delen av læreplan som gjelder. De ytre rammene representerer likevel relativt vage rammer hvor det profesjonelle skjønn er avgjørende i definisjonene. Som vi har sett var det ulikt hvordan de ulike styringsdokumentene var til hjelp og hvilke som ble brukt i praksis.

Noen av informantene opplevde at det innad på avdelingen var ulike syn på hva som var gode opplæringsmål. Det kan tenkes at det store handlingsrommet påvirker dette og at man ut fra sitt profesjonelle skjønn vurderer ting ulikt. Flere pekte også på at ulik utdanningsbakgrunn og verdier blant de ansatte var med på å forsterke ulikhetene. Informanten fra avdelingen som hadde operasjonalisert livsmestring, og demokrati og medborgerskap opplevde enighet rundt målvalg på sin avdeling og de diskusjonene som oppstod var fruktbare og gode faglige diskusjoner. Ifølge Berg (1999) er kritiske refleksjoner rundt ytre og indre grenser viktig for å utvikle skolen til det bedre. Samtidig må de profesjonelle kommunisere gjennom et felles språk. En av informantene fortalte om ulikt syn på avdelingen om hva som var god undervisning hvor hun opplevde noen lærere som for fokusert på en akademisk rettet opplæring, og at praktiske ferdigheter ikke nødvendigvis var forbundet med typisk skole. Dette illustrere etter min mening behovet for en klargjøring av elevenes behov nasjonalt og at funksjonelle mål bør anerkjennes som viktige opplæringsmål på linje med mål i nasjonal læreplan. Det kan virke som om avdelingen som er representert her ikke hadde et felles faglig språk som skal gjenspeile deres profesjonsgrunnlag og at de indre grensene i henhold til modellen også var uklare i form av at det ikke var en felles forståelse for det didaktiske arbeidet. Denne studien viste også at noen lærere var redd for at sterkere føringer nasjonalt ville undergrave muligheten for individuell tilpasning. Dette kan trolig også fort bli tilfelle om ikke nasjonale læreplanmål inneholder funksjonelle ferdigheter. Med det akademiske fokuset som LK20 representere i dag er det en fare for at flere elever med behov for funksjonelle opplæringsmål ekskluderes fra læreplanen (Moljord, 2020). Dette kan for noen elever innebære det motsatte av realistiske mål ut fra deres utviklingsutsikter.

Med livsmestring som tverrfaglig tema inn i skolen mener jeg det likevel er tatt et riktig skritt mot læreplanmål som peker mot funksjonelle mål. Samtidig er det behov for operasjonalisering av begrepene for å sikre at alle elever får likeverdig opplæring.

## 6 Avsluttende diskusjon

Det didaktiske arbeidet på skolene varierer fra skole til skole og mellom ansatte på de ulike avdelingene. Dette er likt for alle elever, men for elever med særskilte behov, vil disse ulikhetene kanskje medføre en ekstra økt sårbarhet i form av ulik praksis og ulike tilbud. Ansvar for å sikre at alle mottar likeverdig opplæring med god kvalitet ligger først og fremst i nasjonale styringsdokumenter. De generelle beskrivelsene i læreplanen som er drøftet ovenfor kan være med på å skape utydelige grenser i handlingsrommet noe som igjen fører til ulik kvalitet i praksis.

For å gi elever livsmestring og medbestemmelse må man være enige om at det er målet for opplæringen. At disse målene er knyttet til en nasjonal læreplan vil etter min mening sikre alle elever opplæring som gjør de kvalifisert til livet. Samtidig som det er behov for at disse planene er fleksible for å kunne tilpasses den enkelte mest mulig (Goodall, 2015). Det vil også være viktig å anerkjenne dette som opplæring på lik linje med andre mål i læreplanen. Begreper som hverdagslivstrening og arbeidstrening kunne med fordel ha blitt byttet ut med opplæring innenfor hverdagsliv og arbeid. Uklare føringer på hva denne treningen er og skal inneholde, kombinert med begrepsbruken kan kanskje bidra til en misoppfatning av at det ikke er snakk om opplæring for disse elevene.

Målene i IOP skal balanseres mellom individperspektivet og samfunnsperspektivet. Gjennom å styrke individets forutsetninger med livsmestring og medbestemmelse vil elevene kunne delta i samfunnet i større grad. Med utgangspunkt i AAIDDs konseptualisering av utviklingshemming og CECs målbank vil man i tråd med et relasjonelt perspektiv på utviklingshemming kunne minske gapet mellom individ og samfunn og samtidig sikre at alle elever får likeverdig opplæring

Avslutningsvis slutter jeg meg til begrepet «å kvalifisere» (NOU:2019:25). Kanskje kan det være med på å gi retning mot en læreplan tilpasset absolutt alle elever. Sammen med innføring av livsmestring i LK20 kan man ane en dreining mot større oppmerksomhet rundt hva elever har behov for å lære og hva de trenger for å være rustet og kvalifisert for å mestre egen hverdag.



## 6.1 Avslutning og Implikasjoner for videre forskning

I forbindelse med denne masteroppgaven har det blitt veldig tydelig for meg hvor stort og sammensatt dette temaet er. Målvalg må ses både i et individperspektiv og samfunnsperspektiv og vil være avhengig av mange ulike faktorer. Derfor vil tema som inkludering, diskusjoner rundt spesialundervisning og tilpasset eller universell opplæring og livsløpsperspektiv vær interessant og drøftet i denne sammenhengen. Samtidig har det ikke vært mulig innenfor rammene av denne oppgaven både i form at tid og plass. Oppgaven er i utgangspunktet også noe vid i forhold til tema, og derfor har jeg også måttet gjøre noen avgrensinger i hvilke teorier jeg har fordypet meg i. Noen kilder er gått ekstra grundig inn i, mens andre har vært mer viktig for å skape oversikt. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha skrevet en masteroppgave knyttet til hvert forskningsspørsmål. Men det har også vært interessant å få et bredere blikk på hvordan lærere opplever målvalgsprosesser både i forhold til konkrete opplæringsmål og handlingsrommet. Jeg mener dette har relevans for videre forskning på flere nivåer. For det første er det viktig med tanke på hva elever har behov for å lære, og at sentrale opplæringsmål for elever med utviklingshemming blir innlemmet i nasjonale læreplanene. For det andre hvordan man kan utvikle læreplaner som omfatter absolutt alle elever inkludert de med utviklingshemming. I dag kan man litt på spissen si at enkelte elver er ekskludert fra læreplanverket og at de fritas fordi det mangler tilpasninger. Her stiller jeg meg bak Moljord (2020) sin forskning og funnene i min undersøkelse viser tydelig også behovet for mer forskning knyttet til funksjonelle læreplanmål for alle elever. Selv om det selvsagt allerede er fokus på dette i skolene, så mangler det fortsatt tydeligere føringer og en mer felles forståelse for å sikre likeverdig tilbud til alle.

## 7 Litteraturliste

- AAIDD (2021). *Definition on Intellectual disability*. <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition#.Wwzy6m-nOQ>
- Ayres, K. M., Alisa Lowrey, K., Douglas, K. H., & Sievers, C. (2011). I Can Identify Saturn but I Can't Brush My Teeth: What Happens When the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 46(1), 11-21.
- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (2/2016). H. i. Volda. [https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat\\_02-2016\\_Haug%20m%20fl\\_HVO\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Berg, G., & Thorbjørnsen, K. M. (1999). *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling*. Ad notam Gyldendal.
- Bertollo, J. R., & Yerys, B. E. (2019). More than IQ: Executive function explains adaptive behavior above and beyond nonverbal IQ in youth with autism and lower IQ. *Am J Intellect Dev Disabil*, 124(3), 191-205. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.3.191>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qual Health Res*, 26(13), 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bouck, E. C. (2010). Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. *J Intellect Disabil Res*, 54(12), 1093-1103. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01339.x>
- Bouck, E. C., & Joshi, G. S. (2015). Does Curriculum Matter for Secondary Students with Autism Spectrum Disorders: Analyzing the NLTS2. *J Autism Dev Disord*, 45(5), 1204-1212. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2281-9>
- Cheak-Zamora, N. C., Maurer-Batjer, A., Malow, B. A., & Coleman, A. (2020). Self-determination in young adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(3), 605-616. <https://doi.org/10.1177/1362361319877329>
- Chiang, H.-M., Ni, X., & Lee, Y.-S. (2017). Life Skills Training for Middle and High School Students with Autism. *J Autism Dev Disord*, 47(4), 1113-1121. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3028-1>
- Cronin, M. E. (1996). Life Skills Curricula for Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *J Learn Disabil*, 29(1), 53-68. <https://doi.org/10.1177/002221949602900108>
- Cronin, P., & Freeman, B. J. (2017). Assessment of Adaptive Behavior and Autism Spectrum Disorder. In (pp. 97-112). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_7)
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet : på vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforl.
- Dale, E. L., & Pedersen, L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad notam Gyldendal.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Gilson, C. L., & Slagor, M. T. (2007). Defining Access to the General Curriculum for High School Students with Significant Cognitive Disabilities. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 32(1), 1-15. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.1.1>
- Ellingsen, K. E. (2014). *Utviklingshemming og deltakelse*. Universitetsforl.
- Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Res Dev Disabil*, 16(1), 51-74. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)
- Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Res Dev Disabil*, 31(6), 1543-1551. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.002>
- Gaare, O. (2017). Hva er opplæringens verdigrunnlag? *Kirke og Kultur*, 121(2), 155-167. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2017-02-04>

- Hausstätter, R. S. (1999). In. Department of Mental Health World Health Organization. [https://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf)
- Hedlund, M. (2009). Meningsbrytninger i begrepet funksjonshemming. In J. Tøssebro (Ed.), *Funksjonshemming - Politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. Universitetsforlaget.
- Helsenorge. (2020, 30 november 2020). *Autisme*. Retrieved 16 mars 2021 from <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/#behandling>
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorders: Review and Recommendations. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 24(2), 77-88. <https://doi.org/10.1177/1088357608329827>
- Ivy, J. W., & Schreck, K. A. (2016). The Efficacy of ABA for Individuals with Autism Across the Lifespan. *Current developmental disorders reports*, 3(1), 57-66. <https://doi.org/10.1007/s40474-016-0070-1>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Lai, M.-C. D., Lombardo, M. V. P., & Baron-Cohen, S. P. (2014). Autism. *Lancet*, 383(9920), 896-910. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Legeforeningen. (2019, 21 mars 2019). *Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*. Legeforeningen.no. <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsatt-etter-inndeling-i-icd-10/gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>
- Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P., & Gillberg, C. (2015). Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10 years in general population samples. *BMJ*, 350(apr28 2), h1961-h1961. <https://doi.org/10.1136/bmj.h1961>
- Matthews, N. L., Pollard, E., Ober-Reynolds, S., Kirwan, J., Malligo, A., & Smith, C. J. (2014). Revisiting Cognitive and Adaptive Functioning in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 45(1), 138-156. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2200-0>
- Mausethagen, S., & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforl.
- Moljord, G. (2018). Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review. *European journal of special needs education*, 33(5), 646-659. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Moljord, G. (2020). Aiming for (What) Capabilities? An Inquiry into School Policy for Pupils with Intellectual Disabilities. *Scandinavian journal of educational research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833243>
- Ncube, B. L., Perry, A., & Weiss, J. A. (2018). The quality of life of children with severe developmental disabilities: Quality of life. *Journal of intellectual disability research*, 62(3), 237-244. <https://doi.org/10.1111/jir.12460>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforl.
- Nordahl, K. B. P. H. T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (ISSN18915973). (Spesialpedagogikk og etikk, Issue. H. i. Volda. [https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat\\_02-2016\\_Haug%20m%20fl\\_HVO\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* (Vol. [1-4]). Gyldendal akademisk.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *J Intellect Disabil Res*, 51(11), 850-865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming* <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>

- NOU:2019:25. (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2007). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge u.a: Harvard University Press.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen : læreres etiske ansvar* (3. utg. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, (2005).  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Prunty, A. (2011). Implementation of children's rights: what is in 'the best interests of the child' in relation to the Individual Education Plan (IEP) process for pupils with autistic spectrum disorders (ASD)? *Irish educational studies*, 30(1), 23-44.  
<https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535974>
- Ratner, C. (2002). Subjectivity and objectivity in qualitative methodology. *Forum, qualitative social research*, 3(3).
- Reindal, S. M. (1999). Independence, Dependence, Interdependence: Some reflections on the subject and personal autonomy. *Disability & society*, 14(3), 353-367.  
<https://doi.org/10.1080/09687599926190>
- Reindal, S. M. (2010). Dilemmaer om ulikheter: Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. In S. M. Reindal & H. Rune Sarromaa (Eds.), *Spesialpedagogikk og etikk, kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (Vol. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>, pp. 116-132). Høyskoleforlaget.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. (2015). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 50(3), 251-263.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative research in psychology*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.1191/1478088704qp004oa>
- Stangvik, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Abstrakt forl.
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qual Health Res*, 17(10), 1372-1380.  
<https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Stewart, C., & Walker-Gleaves, C. (2020). A narrative exploration of how curricula for children with profound and multiple learning difficulties shape and are shaped by the practices of their teachers. *British journal of special education*, 47(3), 350-375. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12313>
- Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., Nordahl, T., Markussen, E., & Evaluering av Kunnskapsløftet Gjennomgang av, s. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? : om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 : rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet* (Vol. 19/2007). NIFU STEP.
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Landsjøåsen Bakken, I. J., & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 139(14).  
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>

- Tassé, M. J. (2021). Adaptive Behavior and Functional Life Skills Across the Lifespan: Conceptual and Measurement Issues. In (pp. 1-20). Cham: Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-66441-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66441-1_1)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thor Arnfinn, K. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Urnes, A.-G. (2020). *Den interaktive hjernen hos barn og unge : forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. Gyldendal.
- Van Hecke, N., Claes, C., Vanderplasschen, W., De Maeyer, J., De Witte, N., & Vandeveldel, S. (2018). Conceptualisation and Measurement of Quality of Life Based on Schalock and Verdugo's Model: A Cross-Disciplinary Review of the Literature. *Social indicators research*, 137(1), 335-351. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1596-2>
- Volkmar, F., Cook, E. H., Pomeroy, J., Realmuto, G., & Tanguay, P. (1999). Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with autism and other pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(12), 32S-54S. [https://doi.org/10.1016/S0890-8567\(99\)80003-3](https://doi.org/10.1016/S0890-8567(99)80003-3)
- Volkmar, F. M. D., Siegel, M. M. D., Woodbury-Smith, M. M. D., King, B. M. D., McCracken, J. M. D., & State, M. M. D. P. (2014). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 53(2), 237-257. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.10.013>
- Wehmeyer, M. L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *Int J Environ Res Public Health*, 17(19), 1-7.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17197121>
- Wehmeyer, M. L., & Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellect Dev Disabil*, 51(5), 399-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399>
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., & Mithaug, D. E. (2003). *Theory in Self-determination : Foundations for Educational Practice*. Charles C Thomas.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M., & Wik, S. E. (2017). Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming. In: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Øzkerk, M. R., Øzkerk, K., Øzkerk, M. R., & Søbstad, R. (2020). *Autisme og pedagogikk : en teoretisk og metodisk håndbok* (Utvidet 2. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- AAIDD, A. A. o. I. a. D. D. (2021). *Definition on Intellectual disability*.  
<https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition#.Wwuzy6m-nQQ>

## 8 Vedlegg 1

### **Vil du delta i forskningsprosjektet Hva skal de lære? *En kvalitativ studie om målvalg i videregående skole for elever med autismspekterforstyrrelser.***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave i barn og unges psykiske helse, studieretning nevroutviklingsforstyrrelser ved NTNU, fakultet for medisin og helsevitenskap. I dette skrevet står det litt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å se nærmere på hva elever med autismspekterforstyrrelser (ASD) skal lære i videregående skole. Jeg vil konsentrere meg om de elevene som har rett til spesialundervisning, og som har IOP i alle fag. Elevene skal være fritatt fra karakterer som vurderingsform og er søkt inn etter §6-17 og § 6-30; fortrinnsrett for søkere med sterkt nedsatt psykisk og/ eller fysisk funksjonsevne og fortrinnsrett for søkere med sterkt nedsatt funksjonsevne. Jeg ønsker spesielt å finne ut hvilke tanker og refleksjoner de ansatte gjør seg rundt opplæringsmål knyttet til elever med ASD og med særlig fokus på livsmestring og livskvalitet samt hvilken betydning styringsdokumenter som læreplan og opplæringsloven har for arbeidet. Jeg ønsker å intervju ansatte som deltar i arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP) til elever med ASD.

Problemstillingen er følgende:

Hvilke vurderinger legger lærerne/eventuelt andre ansatte til grunn for målvalgene i utarbeiding av IOP?

Forskningsspørsmål:

- Hva tenker lærerne at livsmestring og livskvalitet innebærer for elever med ASD?
- Hvordan kommer medbestemmelse til uttrykk i målene i IOP?
- Hvilke refleksjoner gjør lærerne seg rundt profesjonsetikk i arbeidet med målvalg?

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

Institutt for psykisk helse, NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du skriver individuelle opplæringsplan for elever med ASD. Jeg vil foreta et strategisk utvalg med utgangspunkt i videregående skoler i Trøndelag fylke for å inkludere både store og små skoler, og jeg har også tatt utgangspunkt i oversikten over skoler som har deltatt i nettverket hverdagslivsmestring i Trøndelag fylke.

**Hva innebærer det for deg å delta?** Dersom du samtykker til å delta i studien, vil du bli bedt om å delta på et individuelt semistrukturert intervju. Her har jeg på forhånd utarbeidet en intervjuguide, og om ønskelig kan denne sendes til deg i forkant. Samtalen vil bli tatt opp med lydopptaker.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Foruten meg, vil veileder og biveileder ha tilgang til opplysningene som blir gitt i intervjuet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste (koblingsnøkkel) adskilt fra øvrige data. Lydopptaket vil bli oppbevart på en minnepenn i låsbart skap. I fremstillingen av datamaterialet vil det ikke bli brukt navn eller navn på skole, og anonymitetshensyn vil bli ivare tatt.

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

Lydopptaket slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, senest 1 februar, 2022.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Prosjektet er sendt inn til godkjenning hos NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien ta gjerne kontakt med

Laila Hafstad, Student

[Lailahafstad@hotmail.com](mailto:Lailahafstad@hotmail.com) eller tlf: 97032463

Stine M. Ekornes, Hovedveileder

[Stine.M.ekornes@ntnu.no](mailto:Stine.M.ekornes@ntnu.no)

Med vennlig hilsen

Laila Hafstad

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 9 Vedlegg 2

### Intervjuguide

*Spørsmål til de som skriver IOP til elever med autisme og viklingshemming i videregående skole.*

*Oppstart: Introdusere meg selv, minne om informert samtykke og prosedyrer rundt lagring. Si kort temaene for intervjuet. Sette på opptaker.*

#### 1. Bakgrunnsinformasjon

- a) Hvilken utdanning har du?
- b) Hvor lenge har du jobbet med særskilt tilrettelagt opplæring?
- c) Hva motiverer deg i dette arbeidet?

#### 2. Organisering av opplæringen

- a) Kan du si noe om hvordan opplæringen for elever med IOP er organisert her ved skolen?
- b) Egen avdeling/rom eller integrert i klasser?
- c) Mottar elevene opplæring i grupper eller en til en?
- d) Hvilken utdannelse har som regel de som gjennomfører opplæringen for elever med IOP?
- e) Er det de samme ansatte som skriver IOP og gjennomfører opplæringen?

#### 3. Målvalg

- a) Hvem deltar i målvalgsprosessen?
- b) Kan du si noe om hvordan denne prosessen foregår?  
Hva tar dere utgangspunkt i? Har dere en felles målbank eller andre rutiner som din avdeling bruker?

- c) Hvordan er rutinene for utarbeidelse av IOP? (PPT, foreldre, infomøter, tid, hvem skriver?)

#### 4. Syn på bruk av IOP

*Elevenes utvikling skal evalueres på bakgrunn av målene i IOP. Dette krever at IOP inneholder tydelige og målbare mål.*

- a) Kan du si noe om hvordan dere bruker IOP for å sikre at elevene har et læringsutbytte i deres pedagogiske praksis?
- b) Ser du noen utfordringer med IOP som styrende dokument for opplæringen?
- c) Har du noen erfaringer med bruk av IOP som du mener er spesielt positive og/eller negative?

#### 5. Refleksjoner rundt praksis og målvalg

*Det er ikke utarbeidet noen nasjonale retningslinjer eller føringer på hvordan IOP skal utformes eller hvilket innhold den skal ha utover det som er beskrevet i opplæringsloven og i læreplan overordnet del.*

- a) Det er ansatte i skolen som må tilpasse mål ut fra elevens forutsetninger og behov. Kan du si noe om hvilken betydning overordnet del av læreplanen har for målvalgene? Gi gjerne eksempler om du har.
- b) Hva tenker du er hovedmålet med opplæringen for elever med autisme?
- c) Hvordan tenker du at egenskaper knyttet til autismediagnosen påvirker målvalgene?
- d) Hvilke tanker eller betraktninger har du rundt akademiske ferdigheter i forhold til dagliglivets ferdigheter for elever med autisme. Hva opplever du at de har mest behov for å lære?

## 6. Refleksjoner rundt begrepene «livskvalitet» og «livsmestring»

*Blant annet står det i læreplan overordnet del at elever skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.*

- a) Livskvalitet, hva legger du i det begrepet?
- b) Hva tenker du livskvalitet innebærer for elever med autisme?

*Folkehelse og livsmestring er et eget punkt i læreplanen og handler om å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse*

- c) Hva legger du i begrepet livsmestring? Og hvordan henger dette sammen med/skiller seg fra begrepet livskvalitet?
- d) Hva tenker du livsmestring innebærer for elever med autisme?
- e) Hvordan kommer livsmestring til uttrykk i målene i IOP?
- f) Kan du si noe om hva du mener faglig og sosial inkludering innebærer for disse elevene?

## 7. Betydning av medbestemmelse (elever og foreldre)

- a) Hvordan legger dere til rette for medbestemmelse for elever med autisme?
- b) Hvilke områder mener du det er viktig at elevene får ha medbestemmelse på?
- c) Hvordan opplever du foreldresamarbeidet for elever med autisme?
- d) Hva er det viktig at foreldrene er med på å bestemme og hva blir gjort for å legge til rette for dette?
- e) Hva er mest utfordrende med tanke på medbestemmelse i målvalg, både når det gjelder elever og foreldre?

## 8. Profesjonsetikk

- a) I lærerprofesjonens etiske plattform er profesjonell integritet beskrevet som høy faglighet sammen med høy etisk bevissthet.
- b) Hvilken faglig pedagogisk plattform vil du si at du og dine kollegaer jobber ut ifra?
- c) Kan du si noe om hva etisk bevissthet innebærer for deg når du skal gjøre målvalg?
- d) Som lærer møter en mange etiske dilemmaer. Kan du si noe om egne erfaringer rundt dette, spesielt knyttet til målvalg for elever med IOP/behov for særskilt tilrettelagt opplæring?

## 9. Avslutning

- a) Er det noe vi ikke har snakket om som du ønsker å tilføre?
- b) Ønsker du å få tilsendt de ferdige transkripsjonene for gjennomlesing?

TUSEN TAKK for at du stilte opp på dette intervjuet 😊

## 10 Vedlegg 3

**NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**Meldeskjema****Referansenummer**

893951

**Hvilke personopplysninger skal du behandle?**

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

**Type opplysninger**

---

**Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedømmer eller lovovertrедelser?**

Nei

**Prosjektinformasjon**

---

**Prosjekttittel**

Masteroppgave. Målvalg for elever med autisme i videregående skole

**Prosjektbeskrivelse**

Masteroppgave i barn og unges psykiske helse, nevrouviklingsforstyrrelser. Jeg skal intervju ansatte i videregående skole om målvalg for elever med autisme.

**Begrunn behovet for å behandle personopplysningene**

Navn og E postadresse og arbeidssted for å komme i kontakt med intervjuobjektene.

**Ekstern finansiering****Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Laila Hafstad, lailahafstad@hotmail.com, tlf: +4797032463

**Behandlingsansvar**

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for medisin og helsevitenskap (MH) / Institutt for psykisk helse

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

Stine M. Ekornes, stine.m.ekornes@ntnu.no, tlf: 70161206

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Ansatte i videregående skoler i Trøndelag fylke

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Rekruttering

**Alder**

20 - 67

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?****Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner**

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon**

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Via henvendelse på e- post, telefon eller muntlig.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

De får tilbud om å høre igjennom intervju og lese gjennom transkribert intervju.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser**

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?****Behandling**

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)
- Interne medarbeidere

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

## Sikkerhet

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Opplysningene krypteres under lagring

## Varighet

---

**Prosjektperiode**

01.04.2021 - 01.02.2022

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---



