

Marte Bjerkaas Nisja

Skolehverdagen til elever med autismespekterforstyrrelser

En kvalitativ studie av elever med
autismespekterforstyrrelser og deres opplevelse
av skolehverdagen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Ellen Saur

Mai 2022

Marte Bjerkaas Nisja

Skolehverdagen til elever med autismespekterforstyrrelser

En kvalitativ studie av elever med
autismespekterforstyrrelser og deres opplevelse av
skolehverdagen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Ellen Saur
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Autismespekterforstyrrelser har de siste årene fått økt oppmerksomhet som forskningsfelt, og det har også vært en kraftig økning i diagnostiseringen av barn med autisme på verdensbasis. Det har også nylig skjedd endringer i diagnostiseringen både hos diagnosesystemene ICD og DSM. Denne masteroppgaven setter fokus på elever med autismespekterforstyrrelser og deres opplevelse av skolehverdagen. Problemstillingen til prosjektet er: «*Hvordan opplever elever med autismespekterforstyrrelser skolehverdagen?*». For å besvare problemstillingen er disse tre forskningsspørsmålene utviklet:

«*Hvilke opplevelser og tanker sitter elevene igjen med fra deres skolehverdag?*»

«*Hvordan har diagnosen påvirket deres skolehverdag?*»

«*Hvordan kan lærere være med på å skape positive opplevelser for disse elevene?*»

Dette er en kvalitativ studie hvor datamaterialet består av fem intervju. Datamaterialet er hentet inn ved semistrukturerte intervju. I intervjusituasjonen var ingen av spørsmålene knyttet direkte opp mot deltakerne autismespekterforstyrrelse, men fokuset var på deres tanker og opplevelser av skolehverdagen. I analysen kom det frem fire kategorier som var sentrale i deltakernes opplevelser: *I klasserommet, å prestere, det sosiale og mennesket*. Disse fire kategoriene er brukt til å presentere funnene. I oppgaven blir det drøftet hvordan disse funnene forholder seg til tidligere forskning og teori på området.

Teori som er brukt har fokus på autismespekterforstyrrelser som diagnose og sosial kompetanse. Den tidligere forskningen som er presentert fokuserer på hvordan elever med autisme opplever skolen og vennskap.

Funn fra studien viser at selv om mennesker med autismespekterforstyrrelser er en heterogen gruppe så finnes det flere likheter når det kommer til opplevelser fra skolehverdagen. De deltakerne som er intervjuet opplevde store utfordringer med det sosiale på skolen. Deltakerne hadde problemer med å skaffe seg venner, og de vennene de hadde var det vanskelig å opprettholde. Mangelen på den nødvendige sosiale kompetanse førte til mange nederlag i sosiale situasjoner, og dette skapte en følelse av å være utenfor, ekskludert og annerledes. Når det kom til det faglige hadde deltakerne flere positive opplevelser. Alle var opptatte av å prestere faglige og oppnå gode karakterer. Deltakerne uttrykte også en opplevelse av å ikke bli sett. Gjennom sin skolegang har de hatt en følelse av at lærer og medelever ikke har sett og forstått dem.

Summary

Autism spectrum disorders have in recent years received increased attention as a field of research, and there has also been an increase in the diagnosis of children with autism worldwide. There have also recently been changes in the diagnosis of both the ICD and DSM diagnostic systems. This master's thesis focuses on students with autism spectrum disorders and their experience of everyday school life. The problem for the project is: *"How do students with autism spectrum disorders experience everyday school life?"*.

To answer the problem, these three research questions have been developed:

"What experiences and thoughts are the students left with from their everyday school life?"

"How has the diagnosis affected their everyday school life?"

"How can teachers help create positive experiences for these students?"

This is a qualitative study where the data material consists of five interviews. The data material was obtained by semi-structured interviews. In the interview situation, none of the questions were directly related to the participants' autism spectrum disorder, but the focus was on their thoughts and experiences of everyday school life. In the analysis, four categories emerged that were central to the participants' experiences: *In the classroom, performing, the social and the human being*. These four categories are used to present the findings. The thesis discusses how these findings relate to previous research and theory in the field.

The theory used focuses on autism spectrum disorders as a diagnosis and social competence. The previous research presented focuses on how students with autism experience school and friendship.

Findings from the study show that even though people with autism spectrum disorders are a group with big individual differences, there are several similarities when it comes to experiences from everyday school life. The participants who were interviewed experienced great challenges with the social situations at school. Participants had difficulty making friends, and the friendships they had were difficult to keep. The lack of the necessary social skills led to many defeats in social situations, and this created a feeling of being outside, excluded and different. When it came to the academic, the participants had several positive experiences. Everyone was concerned with achieving good grades. Participants also expressed an experience of not being seen. Throughout their schooling, they have had a feeling that the teacher and fellow students have not seen and understood them.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min tid som student ved NTNU. Studietiden min har bestått av en 4-årig bachelor ved Institutt for lærerutdanning og master ved Institutt for pedagogikk og livslang læring i Trondheim. Jeg tar med meg mye ny kunnskap og fine minner fra Trondheim som studentby, og gleder meg til å ta i bruk utdannelsen min i arbeidslivet.

Det å skrive masteroppgaven har vært en tidkrevende og arbeidsom prosess, men det har samtidig vært svært lærerikt. Gjennom hele utdanningsløpet har jeg hatt en interesse for det spesialpedagogiske feltet, og jeg var sikker på at hvis jeg skulle skrive en masteroppgave måtte det bli innenfor spesialpedagogikk. I løpet av denne masteren har jeg tilegnet meg kunnskap om det spesialpedagogiske feltet som jeg tar med meg ut i skolen og som jeg som lærer håper jeg får tatt i bruk i møte med fremtidige elever.

Jeg vil rette en stor takk til de fem deltakerne som ville være med på prosjektet, og takk for at dere var villige til å dele så åpent. Vil også rette en takk til veileder, venner og familie for støtte og oppmuntring gjennom denne perioden.

Marte Bjerkaas Nisja

Trondheim, mai 2022

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning	6
1.1	Presentasjon og begrunnelse av tema	6
1.2	Oppgavens formål	7
1.3	Problemstilling	7
1.4	Oppgavens oppbygning	7
2.	Teori	9
2.1	Begrepsbruk	9
2.2	Autismespekterforstyrrelser	9
2.2.1	Historikk og forekomst	10
2.2.2	Diagnosekriterier	11
2.2.3	Kjennetegn og vansker	13
2.3	Sosial kompetanse	14
2.4	Selvoppfatning	16
2.5	Tidligere forskning	16
3.	Metode	18
3.1	Valg av forskningsmetode	18
3.2	Forforståelse	18
3.3	Forberedelser til datainnsamling	19
3.3.1	Godkjenning fra NSD	19
3.3.2	Uttrykkelig samtykke	19
3.3.3	Deltakere	20
3.3.4	Intervjuguide	20
3.4	Datainnsamling	21
3.4.1	Forskerrollen	21
3.4.2	Intervjuene	21
3.5	Transkribering	22
3.6	Analysemetode	23
3.7	Prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	25
4.	Elevenes tanker og opplevelser	27
4.1	Deltakerne	27
4.2	I klasserommet	27
4.3	Å prestere	32
4.4	Det sosiale	34
4.5	Mennesket	37
5.	Oppsummering	40
6.	Avslutning	42
	Litteraturliste	43
	Vedlegg	46
	Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)	47
	Vedlegg 2: Forhåndsmelding REK	49

Vedlegg 3: Informasjonsskriv	51
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	54
Vedlegg 5: Intervjuguide	55

1. Innledning

1.1 Presentasjon og begrunnelse av tema

Autismespekterforstyrrelser som diagnose har fått økt interesse de siste årene, både som forskningsfelt og i media. Antall barn som diagnostiseres med autismespekterforstyrrelser har også økt kraftig de siste tretti årene, både i Norge og mange andre land, og på landsbasis har 7 av 1000 barn en diagnose innenfor autismespekteret (Folkehelseinstituttet, 2019; Surén et al., 2019). Det har også nylig skjedd endringer når det kommer til diagnostisering både hos ICD og DSM, blant annet har begge systemene tatt i bruk autismespekterforstyrrelser som begrep.

Når det kommer til media, har autisme blitt mer synlig også her. De siste årene har det kommet en rekke populære tv-serier som har karakterer med autisme som hovedroller, blant annet *A-Typical*, *the Good Doctor*, *the Big Bang Theory* og den dansk/svenske serien *Broen*. De karakterene som fremstilles i film og serier er for mange det eneste forholdet de har til autisme, og det blir rundt disse personene de bygger sin oppfatning om menneskene med denne diagnosen. Autistiske karakterer i media fremstiller ofte mange autisme relaterte symptomer, og kan derfor være med på å skape stereotypiske syn på personer med diagnosen. Samtidig kan disse representasjonene ha en pedagogisk verdi, og være med på å skape positive offentlige oppfatninger av autismespekterforstyrrelser (Nordahl-Hansen et al., 2018).

Autismespekterforstyrrelser er som man ser et svært aktuelt tema, men gjennom diagnosekriterier og tv-skjermen får man likevel ikke et bilde av hvordan det er å faktisk leve med denne diagnosen i det virkelige liv. Da jeg startet med spesialpedagogikk i mitt utdanningsløp ble jeg ved flere anledninger overrasket over hvor lite forskning det var gjort innenfor flere aspekter av autismespekterforstyrrelser, og da spesielt med tanke på barn med autismes eget perspektiv. Dette skapte en nysgjerrighet på hvordan det er å leve med diagnosen, så da jeg skulle starte opp mitt masterprosjekt var jeg tidlig sikker på at det skulle handle om elever med autismespekterforstyrrelser. Det er viktig å gjøre forskning på et felt som dette som er forholdsvis nye og som påvirker mange i sin hverdag. Blir det gjort mer forskning på feltet tilegner vi oss mer kunnskap som kan være med på å hjelpe denne gruppen mennesker og samtidig gi innsikt til andre som ikke har diagnosen i hvordan det er å leve med autisme. Med større kunnskap kommer også større forståelse og aksept.

Barn tilbringer store deler av sitt våkne døgn på skolen, og i løpet av et skoleår er det 190 skoledager. Da sier det seg selv at det er viktig å trives på denne arenaen. Skolen er en arena hvor elevene hele tiden må forholde seg til lærere og medelever. Dette kan for elever med autisme skape utfordringer da de har vansker med språk og kommunikasjon, interaksjon med andre mennesker, og repetitive og stereotypiske atferds- og tankemønstre (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019; Martinsen et al., 2015). Både i undervisning og i friminutt kan usikkerhet og misforståelse skape ukomfortable situasjoner og stress. Alle vanskene tilknyttet autismespekterforstyrrelser påvirker deres sosiale liv, samtidig er det sosiale en viktig del av skolehverdagen. Og derfor valgte jeg å fokusere dette prosjektet rundt elever med autismespekterforstyrrelser og deres opplevelse av skolehverdagen.

1.2 Oppgavens formål

Formålet med denne oppgaven vil være å få en større forståelse for hvordan det er å leve med en autisme diagnose, og få ett innblikk i deres skolehverdag fra elevenes perspektiv. Når man leser om autismspekterforstyrrelser skjønner man fort at det er store forskjeller på hvordan diagnosen utspiller seg og på hvor mye den påvirker den enkelte. Men hvordan oppleves det for den som lever hverdagen og livet med autisme. Skolen er som sagt et sted hvor barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag ved, så hvordan opplever egentlig disse elevene med autisme denne delen av hverdagen?

Av tidligere forskning finner man en del på hvordan undervisning kan tilrettelegges elever med autisme og hvordan lærere jobber og deres erfaringer med å jobbe med disse elevene. Men hvor er forskningen som fokuserer direkte på elevperspektivet. Jeg ønsker derfor å gå direkte til primærkilden og finne ut hvordan det faktisk er å delta i skolehverdagen for ulike mennesker med autismspekterforstyrrelser. Og målet er at dette prosjektet kan gi lærere, foreldre og andre interesserte i hvordan skolehverdagen kan oppleves for noen med autisme, og at vi ut ifra denne kunnskapen kan tilrettelegge skolehverdagen enda bedre til det enkelte individ. Jeg håper også at dette kan være en slags påminnelse om at det er et individ bak diagnosen, og at vi ikke må la diagnosen og dens stereotyper hindre oss i å se barnet og dets individuelle behov.

1.3 Problemstilling

Med dette prosjektet ønsker jeg i hovedsak å finne svar på hvilke opplevelser, følelser og tanker tidligere elever sitter igjen med fra deres skolegang. For kanskje finnes det noen likheter ved deres opplevelser selv om de er en heterogen gruppe, og samtidig ønsker jeg å gi elevene selv mulighet til å fortelle hvordan de opplevde skolen. For å oppnå dette har jeg kommet frem til denne problemstillingen:

«Hvordan opplever elever med autismspekterforstyrrelser skolehverdagen?»

Og for å besvare problemstillingen har jeg utviklet tre forskningsspørsmål:

«Hvilke opplevelser og tanker sitter elevene igjen med fra deres skolehverdag?»

«Hvordan har diagnosen påvirket deres skolehverdag?»

«Hvordan kan lærere være med på å skape positive opplevelser for disse elevene?»

For å svare på problemstillingen har jeg tatt i bruk en kvalitativ metode hvor jeg intervjuer fem tidligere elever med autisme om deres tanker og opplevelser fra skolehverdagen.

1.4 Oppgavens oppbygning

I Innledningen ble oppgavens tema, formål og problemstilling presentert.

I kapittel 2 presenteres relevant teori som skal legge et teoretisk grunnlag for resten av oppgaven. Dette innebærer teori på autismspekterforstyrrelser som diagnose, hvor jeg går inn på historikk og forekomst, diagnosekriterier, og typiske vansker og kjennetegn. Sosial kompetanse og selvoppfatning blir også presentert. På slutten av kapittel 2 presenterer jeg også tidligere forskning som er relevant med tanke på dette forskningsfeltet, og som også er ment som et grunnlag for den videre analysen av datamaterialet og for å belyse problemstillingen.

Kapittel 3 tar for seg en metodisk beskrivelse av prosjektet og de ulike stegene i analyseprosessen. Her tar jeg først for meg begrunnelse for valg av forskningsmetode og

hvilken forforståelse jeg har av forskningsfeltet. Videre beskriver jeg hvilke forberedelser som ble gjort til datainnsamlingen og hvordan selve datainnsamlingen foregikk. Jeg tar så for meg transkriberingen, og videre en detaljert beskrivelse av analysemetoden. Til slutt tar jeg for meg prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Gjennom kapittelet reflekterer jeg også rundt etiske perspektiver i forskingen.

I kapittel 4 presentere jeg mine funn når det kommer til elevenes tanker og opplevelser, og drøfter dem opp mot teori og tidligere forskning. Til å begynne med kommer en kort beskrivelse av deltakere. Funnene blir så presentert gjennom de fire kategoriene: *I klasserommet, å prestere, det sosiale og mennesket.*

I kapittel 5 oppsummere jeg funnene og drøftingen, og ser om det jeg har funnet svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg tar også for meg veien videre.

I kapittel 6 avslutter jeg oppgaven.

Som vedlegg finnes godkjenning fra NSD, forhåndsmelding fra REK, informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide.

2. Teori

I dette kapitlet gis det en innføring i teori på autismespekterforstyrrelser, sosial kompetanse, selvoppfatning og tidligere forskning som er gjort på elever med autismespekterforstyrrelser i skolen. Teorien som blir presentert vil være et verktøy for å kunne se sammenhenger med innsamlet data senere, og for å til slutt kunne drøfte problemstillingen. Forskningen som presenteres ser jeg som svært relevant med tanke på hvordan fokusområdet til oppgaven. Forskningen har stort sett fokus på det sosiale og hvordan elever med autisme opplever vennskap.

Først tar jeg for meg begrepsbruk, så går vi over til teori på autismespekterforstyrrelser, sosial kompetanse og selvoppfatning. Til slutt vil jeg presentere forskning som er gjort på området.

2.1 Begrepsbruk

Begrepet Autismespekterforstyrrelse viser til autisme forstått som hele autismespekteret. Innenfor autismespekteret finner vi barneautisme, uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, A-typisk autisme og Asperger syndrom (Autismeforeningen, 2018). Videre i oppgaven vil autisme og autismespekterforstyrrelser bli brukt som en samlebetegnelse for hele autismespekteret. Jeg velger å bruke dette begrepet da typen autisme som deltakerne har ikke er relevant for min studie. Autismespekterforstyrrelser er også et begrep som nå brukes i de to diagnose-systemene ICD-11 og DSM-5, her samles alle former for autisme innenfor autismespekteret.

Det eneste jeg hadde behov for å vite var at deltakerne var innenfor autismespekteret, og at de var høytfungerende. Det at de er høytfungerende betyr at de har gode formelle språkferdigheter, mens autismesyntomene og deres mestring av dagliglivet variere (Martinsen et al., 2015). Det at deltakerne var høytfungerende var nødvendig for å kunne gjennomføre et intervju.

2.2 Autismespekterforstyrrelser

Autismespekterforstyrrelser er definert som gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, dette betyr at diagnosen griper inn i alle livs- og utviklingsområder til disse menneskene fra de er spedbarn og til voksen alder (Martinsen, 2016; Martinsen et al., 2015). Det er en kompleks utviklingsforstyrrelse som anses for å være en livslang lidelse med individuelt varierende grad av funksjonssvikt (American Psychiatric Association, 2021). Mennesker med autisme er derfor en heterogen gruppe, dette betyr at vanskene uttrykker seg på ulike måter, med individuelle forskjeller og behovet for behandling og tilrettelegging er svært varierende fra person til person (Martinsen, 2016). Spekteret strekker seg for eksempel fra de som ikke har språk eller funksjonell kommunikasjon til de som har godt språk og fra de som har utviklingshemming til de som har topp score på evnetester (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019).

Selv om mennesker med autismespekterforstyrrelser er en heterogen gruppe mennesker har de også noen kjennetegn og vansker som er typiske for diagnosen. Kort oppsummert kjennetegnes autisme av vansker med språk og kommunikasjon, interaksjon med andre mennesker, og repetitive og stereotype atferds- og tankemønstre (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019; Martinsen et al., 2015). Vanskene påvirker derfor i stor grad deres forhold til familien, sosialisering med jevnaldrende, skolehverdagen og interesser (Martinsen et

al., 2015).

2.2.1 Historikk og forekomst

Tidlig på 1900-tallet introduserte den sveitsiske psykiateren Eugen Bleuler begrepet autisme (Frith, 2005; Skålevåg, 2021). Begrepet ble opprinnelig brukt som beskrivelse av iøynefallende forstyrrelser hos pasienter med schizofreni, de forstyrrelsene det ble referert til var innsnevring av relasjoner til andre mennesker og omverden med så ekstremt omfang at den utelukket alt annet enn personen selv (Frith, 2005). Autismen kommer fra det greske ordet «autos» som betyr «selvet», som viser til en tilbaketrekning fra det sosiale livet til selvet (Frith, 2005). I dag brukes autisme utelukkende om utviklingsforstyrrelsen (Frith, 2005).

Selv om begrepet autisme var velkjent innenfor psykiatrien er det Leo Kanner og Hans Asperger som regnes for å være de to første som, uavhengig av hverandre, offentliggjorde beskrivelser av autisme som en egen diagnose i 1943 og 1944. Både Kanner og Aspergers utgivelser inneholdt casebeskrivelser og forsøk på å forklare diagnosen teoretisk, og de var enige om at dette måtte være en grunnleggende biologisk forstyrrelse som skaper flere svært karakteristiske problemer allerede fra fødselen av (Frith, 2005).

Leo Kanner beskrev i sin artikkel autisme som en forstyrrelse med kjennetegnene/særtrekkene autistisk ensomhet, et ønske om at ting forblir uforandret og begavelse på avgrensede interesseområder og konkluderer med at autisme var en medfødt mangel på evne til å skape normal kontakt med andre mennesker (Frith, 2005). I artikkelen til Hans Asperger beskriver han barn med en grunnleggende karakteristisk forstyrrelse på alle atferdsmessige og ekspressive områder. Og at dette fører til vansker med sosial integrering, en kontaktforstyrrelse (Frith, 2005). De hadde begge en enighet rundt det at barn med autisme hadde kommunikasjonsvansker og vansker med sosial tilpasning, og lot seg samtidig imponere over det intellektuelle nivået de hadde innenfor smale avgrensede områder (Frith, 2005).

Autisme ble tidligere sett på som en sjelden diagnose, men i løpet av de siste tjue årene har man sett en stor økning i forekomsten av autisme diagnoser og nyere internasjonale studier estimerer i dag internasjonalt med at det er en forekomst på omtrent en prosent i befolkningen (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019). Forekomsten har gått fra et estimat på 4-5 per 1000 innbyggere i 1966 til 15 per 1000 innbyggere i 2015 (Martinsen, 2016; Martinsen et al., 2015). Samtidig har det også vært en betydelig fremvekst av faglig interesse for autisme, som har ført til endringer i kategorisering og terminologi i diagnostiseringskriteriene i diagnosesystemene DSM-5 og ICD-11 (Martinsen et al., 2015). Autismespekterforstyrrelse ble tatt i bruk som en diagnostisk betegnelse for første gang i diagnosemanualen DSM-5, og det forventes at ICD-11 kommer til å innføre samme betegnelse når den tas i bruk (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019).

Den kraftige økningen av diagnostiseringer kan trolig ses på som et resultat av endringene i diagnosekriteriene og utvidelsen av disse, samt forbedrede diagnostiseringsprosedyrer og bedre kunnskap om autismespekterforstyrrelser som igjen har ført til bedre kunnskap hos fagpersoner og foreldre (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019). En studie viser at så mye som 60 prosent av økningen i forekomst av autisme kan skyldes endring i diagnosekriteriene (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019). Diagnosekriteriene har, på grunn av den voksende forståelsen av autisme og den endrede definisjonen på diagnosen, de siste 40 årene har ikke vært konstante. Erkjennelsen av et autismespekter

med mildere og mer alvorlige former har ført til en utvidelse av autismsens område (Frith, 2005). Autismespekterforstyrrelser er derfor ikke ett nytt fenomen, men har i senere tid fått større faglig oppmerksomhet og endrede diagnosekriterier som omfavner en større gruppe mennesker.

Videre kan vi se på hvordan forekomsten av autisme fordeler seg med tanke på kjønn. For å få en autisme diagnose må man oppfylle diagnosekriteriene, men studier indikerer at særtrekkene til jenter kan være ulike fra særtrekkene til gutter med autismespekterforstyrrelser (Martinsen et al., 2015). Det er derfor mange flere gutter som får diagnosen enn jenter (Martinsen et al., 2015). Autismen diagnostiseres fire ganger så ofte hos gutter enn hos jenter (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2022a). Forskere tror at den store kjønnsforskjellen kan være kunstig på grunn av at symptomene på autisme kommer til syne forskjellig hos jenter og gutter, og at dette fører til at en del jenter ikke blir diagnostisert med autismespekterforstyrrelser fordi symptomene deres er mindre synlige (Befring et al., 2019).

Forskjellen på hvordan kjønnene interagerer med hverandre kan ha en betydning for den sosiale utviklingen til jenter og gutter med autismespekterforstyrrelser. Det virker som jenter har større problemer med å skape vennskap og relasjoner med jevnaldrende. Grunnen til denne kjønnsforskjellen kan være at vennskap mellom jenter stiller større krav til sosialitet, emosjonssnakk og intimitet, mens gutter gjør mer sammen uten forventninger om å snakke mye om følelsesmessige opplevelser (Martinsen et al., 2015).

2.2.2 Diagnosekriterier

For å diagnostisere finnes det to internasjonale diagnosesystemer, International Classification of Diseases (ICD) og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM). ICD er utarbeidet av World Health Organization og DSM av American Psychiatric Association (Lea & Nøvik, 2021). I Norge brukes i dag den 10. versjonen av diagnosesystemet ICD-10 (Direktoratet for e-helse, 2022). I 2019 godkjente verdens helseforsamling ICD-11 og denne trådte i kraft 1. januar 2022 (World Health Organization, 2022b). Den nye revisjonen er ikke tatt i bruk i Norge enda, men man er i startfasen av planleggingen av arbeidet med overgangen fra ICD-10 til ICD-11 (Direktoratet for e-helse, 2022).

De nyeste revisjonene av de to diagnostiseringssystemene, ICD-11 og DSM-5, har begge tatt i bruk begrepet autismespekterforstyrrelse. Tidligere fant vi under gjennomgripende utviklingslidelser ulike tilstander av autisme som barneautisme, atypisk autisme, asperger syndrom og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse i begge systemene (American Psychiatric Association, 1994; World Health Organization, 2016). Nå ser vi i både ICD-11 og DSM-5 at disse diagnosene er fjernet og vi finner autismespekterforstyrrelse under nevroutviklingsforstyrrelse (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2022a). Autismespekterforstyrrelser har erstattet de ulike gjennomgripende utviklingslidelsene og samlet dem inn i et spekter. Innenfor autismespekteret har DSM-5 gradert etter hvor mye støtte individet trenger for å kunne fungere i hverdagen. ICD-11 beskriver fire diagnostiske krav til diagnosen med to spesifikasjoner. De største endringene i diagnostiseringen er forholdsvis like i ICD-11 og DSM-5 når det kommer til autisme.

Videre vil jeg beskrive diagnosekriteriene i ICD-11 da dette er den nyeste revisjonen som skal implementeres, i de fleste land, de kommende årene. Det er også dette diagnosesystemet som stemmer best med betydningen av autismespekteret som blir

brukt i denne oppgaven. Jeg velger å ikke beskrive DSM-5 videre da dette diagnosesystemet ikke er i bruk i Norge.

ICD-11 beskriver fire diagnostiske krav for diagnosen autismespekterforstyrrelse:

1. Vedvarende mangel på initiativ til og evne til å opprettholde sosial kommunikasjon og gjensidige sosiale interaksjoner som er utenfor det forventede området for typisk funksjon gitt individets alder og nivå av intellektuell utvikling.

Dette er symptomer som kan omfatte begrensinger på følgende områder:

- Forståelse av, interesse for eller upassende reaksjoner på andres verbale eller ikke-verbale sosiale kommunikasjon.
- Innpasse talespråket med typiske komplementære ikke-verbale signaler som øyekontakt, gester, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Disse ikke-verbale atferdene kan også reduseres i frekvens eller intensitet.
- Forståelse og bruk av språk i sosiale sammenhenger og evne til å initiere og opprettholde gjensidige sosiale samtaler
- Sosial bevissthet, som fører til atferd som ikke er tilpasset den sosiale konteksten.
- Evne til å forestille seg og reagere på andres følelser, følelsesmessige tilstander og holdninger
- Gjensidig deling av interesser
- Evne til å skape og opprettholde typiske relasjoner med jevnaldrende

2. Vedvarende begrensede, repeterende og lite fleksible atferdsmønstre. Interesser eller aktiviteter som er tydelig atypiske eller overdrevne for individets alder og sosiokulturelle kontekst.

Dette kan omfatte:

- Mangel på tilpasningsevne til nye opplevelser og omstendigheter, med tilhørende nød, som kan fremkalles av trivielle endringer i et kjent miljø eller som svar på uforutsette hendelser.
- Ufleksibel overholdelse av bestemte rutiner; for eksempel kan disse være geografiske som å følge kjente ruter, eller kan kreve nøyaktig timing av måltider eller transport.
- Overdreven overholdelse av regler (f.eks. når du spiller spill)
- Overdreven og vedvarende ritualiserte atferdsmønstre (f.eks. opptatt av å stille opp eller sortere gjenstander på en bestemt måte) som ikke tjener noen åpenbar ytre hensikt
- Gjentatte og stereotype motoriske bevegelser, som helkroppsbevegelser (f.eks. vugging), atypisk gangart (f.eks. å gå på tærne), uvanlige hånd- eller fingerbevegelser og holdninger. Denne atferden er spesielt vanlig i tidlig barndom.
- Vedvarende opptatthet av en eller flere spesielle interesser, deler av objekter eller spesifikke typer stimuli (inkludert media) eller en uvanlig sterk tilknytning til bestemte objekter (unntatt typiske kosedyr ol.)
- Livslang overdreven og vedvarende overfølsomhet eller hyposensitivitet for sensorisk stimuli eller uvanlig interesse for en sensorisk stimulus, som kan omfatte faktiske eller forventede lyder, lys, teksturer (spesielt klær og mat), lukt og smak, varme, kulde eller smerte.

3. Utbruddet av lidelsen oppstår i løpet av utviklingsperioden, typisk i tidlig barndom, men karakteristiske symptomer trenger ikke å manifestere seg før senere, når sosiale krav overskriver begrenset kapasitet.
4. Symptomene resulterer i betydelig svekkelse i personlige, familie relaterte, sosiale, pedagogiske, yrkesmessige eller andre viktige funksjonsområder. Noen individer med autismspekterforstyrrelser er i stand til å fungere tilstrekkelig i mange sammenhenger gjennom eksepsjonell innsats, slik at deres mangler kanskje ikke er synlige for andre. En autismspekterforstyrrelse diagnose er fortsatt passende i slike tilfeller.

(World Health Organization, 2022a)

Videre er det også to forhold tilknyttet diagnosen som skal spesifiseres, intellektuell og språklig fungering (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019). Det skal spesifiseres om diagnosen forekommer med eller uten utviklingshemming, og grad av svekkelse av det funksjonelle språket. Med den andre spesifikasjonen indikeres omfanget av funksjonell språksvikt slik på en gradert måte: med mild til ingen svekkelse av funksjonelt språk, med svekket funksjonelt språk (ikke i stand til å bruke mer enn enkeltord eller enkle fraser) eller med fullstendig, eller nesten fullstendig, fravær av funksjonelt språk (World Health Organization, 2022a).

Diagnosekriteriene til ICD-11 kan oppsummeres til at autismspekterforstyrrelse er vedvarende vansker med sosial interaksjon og sosial kommunikasjon, og et begrenset atferdsreportoar som kjennetegnes av repetitiv atferd. Og at det kan forekomme med eller uten utviklingshemming, og ulik grad av funksjonelt språk.

2.2.3 Kjennetegn og vansker

Det er i hovedsak tre områder som beskriver kjennetegnene og vanskene til mennesker med autisme, disse kalles ofte for den autistiske triaden etter Lorna Wing. Den autistiske triaden består av tre dimensjoner som beskriver noen felles kjennetegn. De tre dimensjonene i den autistiske triaden er omfattende språk- og kommunikasjonsvansker, utfordringer med sosiale interaksjoner og merkverdige reaksjoner på omgivelsene (Martinsen, 2016). Disse tre dimensjonene ser vi stemmer godt overens med diagnosekriteriene i ICD-11, og de er et godt utgangspunkt for å beskrive særtrekkene som kjennetegner autismspekterforstyrrelser (Martinsen et al., 2015).

Den første dimensjonen er omfattende språk- og kommunikasjonsvansker. Innenfor autismspekteret finnes det personer med språkferdigheter på alle nivåer. Språkferdighetene strekker seg fra de som ikke har verbalt språk, til de som behersker språket slik at de er i stand til å uttrykke sine tanker og meninger og de som har et godt formelt språk med et normalt ordforråd (Martinsen, 2016). Hos den andelen som har gode språkferdigheter er det den sosiale bruken av språket som er avvikende, da de har en bokstavelig forståelse av språket og vansker med å forstå den sosiale konteksten (Martinsen, 2016). Språket kommer med flere utfordrende komponenter, blant annet språk brukt i overført betydning, flertydelige ord og ord som har en uklar referanse. Deres forståelse er derfor avhengig av presis og konkret språkbruk (Martinsen, 2016). Disse vanskene forårsaker dårlig forståelse for og dårlig bruk av kroppsspråk, ansiktsuttrykk, intonasjon og lignende i deres kommunikasjon (Bogdashina, 2005).

Den andre dimensjonen beskriver deres spesielle utfordringer med sosiale interaksjoner, denne dimensjonen rommer mangelfulle sosiale ferdigheter, dårlig sosial forståelse og avvikende sosiale interesser (Martinsen, 2016). Avvikende sosial interesse omfatter interessen for andre mennesker og interesser de selv har som avviker fra det folk vanligvis har (Martinsen, 2016). Mange med autisme opplever at sosiale interaksjoner blir vanskeligere når de blir eldre. Kompleksiteten i det sosiale samspillet øker og blir for krevende, da blir ofte løsningen å unngå slike situasjoner. Dette kan misforstås som et uttrykk for at personer med autisme ikke ønsker å være sosiale, men i virkeligheten ønsker de ofte å være sosiale (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019). Typiske tegn hos personer med autisme i sosiale interaksjoner er at de deltar men ikke tar initiativ selv, at interaksjonen blir ensidig og at kommunikasjonen oppleves som formel og rigid (Bogdashina, 2005).

I den tredje dimensjonen finner vi triaden som tar for seg merkverdige reaksjoner på omgivelsene. Her finner vi en rekke særtrekk knyttet til hvordan mennesker med autisme oppfatter omgivelsene rundt seg og hvordan de reagerer på det som skjer i ulike situasjoner. Autismespekterforstyrrelser kjennetegnes ofte med en tvangsmessig opptatthet av at ting skal forbli like og dette fører til at de kan ha merkverdige negative reaksjoner på nyheter, forandringer, endring i rekkefølge og om ting ikke er på sin faste plass (Martinsen, 2016). Samtidig omfatter også denne dimensjonen stereotyper, et repeterende atferdsmønster og særinteresser (Martinsen, 2016).

De vanskene og kjennetegnene som kommer med autismespekterforstyrrelser påvirker også hvordan personene i denne gruppen blir oppfattet av andre mennesker. Mange kan oppleves som sære på grunn av måten de snakker på og hvordan de beveger kroppen. De kan snakke med uvanlig toneleie, flat intonasjon og upassende volum på stemmen. Samtidig misforstår de ofte hva samtalepartneren sier og kommer med svar som kan oppfattes som rare og merkverdige. Bevegelsesmønsteret deres kan se stivt og ukoordinert ut, og de har problemer med å regulere den fysiske avstanden til andre mennesker. Dette fører til at de kan oppfattes som påfallende, sære og forbløffende (Martinsen et al., 2015). Menneskene som befinner seg innenfor autismespekteret behersker ofte ikke vanlige regler for sosial omgang. De kan si høyt det de tenker uten å være klar over at det de sier er uhøflig ovenfor andre. Autisismen fører også til problemer med å ta andre menneskers perspektiver, og oppleves ofte som uoppmerksomme og lite interessert i det andre snakker om. Disse bruddene med sosiale konvensjoner kan gjøre at de oppleves som uhøflige, arrogante og selvopptatte (Martinsen et al., 2015). Mennesker med autisme kan også oppfattes som masete, intense og krevende. Dette er på grunn av at de stiller mange spørsmål. Grunnen til at de stiller så mange spørsmål er ofte at de ønsker å sjekke om andre er enige med dem, for å forsikre seg om at de har uttrykt seg klart, undersøke om de har gjort ting riktig og for å forsikre seg om at ting som er planlagt og lovt faktisk kommer til å skje. Disse spørsmålene avspeiler sannsynligvis usikkerhet (Martinsen et al., 2015). Det er også en vanlig oppfatning at mennesker med autismespekterforstyrrelser er usosiale, dette kommer vi tilbake til senere.

2.3 Sosial kompetanse

De typiske kjennetegnene og vanskene til mennesker med autisme påvirker i høyeste grad deres sosiale liv og ferdigheter. Det sosiale, og alt det innebærer, er en fellesnevner for alle vanskene som kjennetegner autismespekterforstyrrelser. Dette resulterer i at

mange som har lite kunnskap om autismespekterforstyrrelser tror mennesker med autisme er usosiale og uinteresserte i andre mennesker (Martinsen et al., 2015).

Den største grunnen til at mennesker med autismespekterforstyrrelser blir sett på som usosiale er deres mangelfulle sosiale kompetanse (Martinsen, 2016). De har ingen vanlig sosial forståelse og uvanlig ikke-språklig kommunikasjon og mangelfulle samtaleferdigheter. I samtaler kan de ha uttrykksløst ansikt og avvikende øyekontakt, dette kan for samtalepartnerna oppfattes som at de er uinteresserte i samtalen (Martinsen, 2016). Og de kan på grunn av dårlige samtaleferdigheter oppfattes som uinteresserte i andre mennesker (Martinsen et al., 2015). Mange med autismespekterforstyrrelser syns sosiale situasjoner er slitsomme og velger derfor å jevnlig trekke seg tilbake fra disse situasjonene for å kunne hvile, de bruker mye kognitiv kapasitet og krefter på å tolke det som blir sagt og prøve å forstå det som foregår (Martinsen et al., 2015). Samtidig har en stor andel opplevd sterkt ubehag i sosiale situasjoner som gjør at de kvier seg for å delta i det sosiale. Dette kan resultere i at mange heller foretrekker å være alene og holde på med det som interesserer dem (Martinsen, 2016).

Sosial kompetanse handler om samspeillet mellom hva man tenker, føler og hvordan man handler i ulike sosiale situasjoner og det er først når man møter noen som mangler denne kompetansen man merker hvor grunnleggende viktig den er (Ogden, 2015). De ulike definisjonene av sosial kompetanse forsøker i de fleste tilfeller å fange opp både ferdigheter, atferd og kognitiv kompetanse (Frønes, 2021). Denne kompetansen er viktig for sosialisering med andre mennesker på skolen, i familien på jobb og fritiden, samt utvikling, karriere, vennskap og samliv (Frønes, 2021; Ogden, 2015). Sosial kompetanse er viktig for å kunne skape sosiale relasjoner, som igjen er viktig for hvordan man blir oppfattet av andre, i hvilken grad man blir akseptert og hvordan man oppfatter seg selv (Ogden, 2015). Sosial kompetanse er forankret i individet, mens utviklingen av kompetanse er forankret i sosial interaksjon og erfaring (Frønes, 2021).

Et sosialt kompetent barn beskrives av Ogden (2015) som et barn som lett bygger nye vennskap, virker trygg på seg selv, fremstår ofte med selvtillit og har en positiv selvoppfatning. I ett gruppesamarbeid er disse barna samarbeidsvillige og bidrar til å skape god stemning ved å andre til å føle seg vel, samtidig som gruppen får gjort det de skal. De er positivt oppmerksomme og finner raskt felles interesser i møte med nye mennesker. Når sosialt kompetente barn kommer inn i en ny gruppe med jevnaldrende barn er de gode observatører, legger merke til hvordan de andre barna uttrykker seg og hvilke normer de formidler, samtidig unngår de å være for dominerende og arbeider seg gradvis inn i gruppen. Sosial kompetente barn er flinke til å tolke sosiale signaler og hvordan man skal forholde seg til disse. En sosialt kompetent person mestrer ulike situasjoner og har evnen til å inngå i og vedlikeholde sosiale relasjoner (Frønes, 2021).

Sosial kompetanse inneholder tre dimensjoner: den kognitive dimensjonen, den emosjonelle dimensjonen og atferdsdimensjonen. Den kognitive dimensjonen handler om hvordan man oppfatter og forstår sosiale signaler og situasjoner, men også hvordan man løser problemer, tar beslutninger og setter seg mål. Den emosjonelle dimensjonen er knyttet til det enkelte individs verdier, holdninger og motivasjon for å være sosialt kompetent. Denne dimensjonen handler også om hvordan følelser kan være forstyrrende i læring eller utføring av sosiale ferdigheter. Følelser, som for eksempel sinne eller angst, påvirker sosial atferd og det er derfor en viktig faktor at man kan sette navn på, gjenkjenne og regulere ulike følelser. Atferdsdimensjonen tar for seg den praktiske og

observerbare dimensjonen av sosial kompetanse. Dette omfatter observerbare handlinger eller praktisk-sosiale ferdigheter som blir vurdert som positive eller funksjonelle for å nå sosiale mål (Ogden, 2015).

Den sosiale kompetansen er viktig for å kunne beherske sosiale situasjoner. Mennesker med autismespekterforstyrrelser har store vansker på dette området, noe som kan gjøre sosiale situasjoner til noe uforståelig som gir store utfordringer i hverdagen.

2.4 Selvoppfatning

Selvoppfatning er et begrep som brukes om hvilken oppfatning og vurdering en person har av seg selv og hvilke forventninger man har til seg selv. Selvoppfatningen er en subjektiv oppfatning og trenger ikke å reflektere personens objektive egenskaper og talenter. Derfor er selvoppfatning enhver oppfatning, vurdering, forventning og tro eller viten en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

En svært viktig faktor å ha kjennskap til når vi snakker om selvoppfatning er selvvverd. Hvordan en person verdsetter seg selv og dens følelse av verdi er det selvværdet inneholder. Selvværd er også en subjektiv oppfatning, og handler om å akseptere seg selv, respektere seg selv, gi seg selv en verdi uavhengig av ytre hendelser, være klar over og akseptere sine svake og sterke sider og ikke la sin selvpresentasjon bli truet av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ved lavt selvværd vil man i aller høyeste grad forsøkte å unngå nederlag i nye og ukjente situasjoner. Mennesker med lavt selvværd har en uklar og usikker oppfatning om seg selv, og viser flere tegn på sviktende mental helse og lavere livskvalitet sammenlignet med andre. I motsetning har personer med høyt selvværd høyere tilfredshet i arbeid, bedre fysisk og psykisk helse og lettere for å skape nære relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.5 Tidligere forskning

Jeg vil nå presenteres tidligere forskning som er gjort på området som jeg mener er relevant for dette prosjektet. Det har vært utfordrende å finne forskning som er gjort på elever med autisme og hvordan de selv opplever skolehverdagen. Det finnes en del forskning som setter søkelys på hvordan lærere og foreldre opplever det er å forholde seg til mennesker med autisme, men mye mindre som fokuserer på hvordan menneskene som har autisme opplever hverdagen. Det er ikke gjort nevneverdig mye norsk forskning som tar for seg elevperspektivet på dette området heller. Dette er tre av de studiene jeg har funnet som jeg ser på som sentrale, med tanke på det sosiale i skolehverdagen, for denne oppgaven og som jeg ønsker å presentere nå.

I England ble det i 2008 utgitt en forskningsrapport som tok for seg 20 elever (11-17 år gamle) med autismespekterdiagnosers synspunkter og erfaringer med å gå på ordinær skole. Dette var en kvalitativ studie som tok i bruk både semi-strukturerte intervju og elevdagbøker. Resultatene de fant tydet på at mange av elevene mente autismen gjorde dem annerledes fra de andre elevene i klassene sine på en negativ måte, som at de for eksempel var «retarded», «mentally disabled» og hadde en «bad brain» (Humphrey & Lewis, 2008). De som snakket om seg selv og autismen på en negativ måte hadde en forestilling om at de var annerledes og ikke normale, og de hadde et ønske om å være «normal». Andre hadde et mer positivt syn på sin diagnose, og mente at de mestret

autismen godt. Det kom frem i studien at de som i større grad hadde akseptert sin diagnose hadde flere venner rundt seg. Rapporten viser også at mange med autisme har et ønske om å skape vennskap, men er samtidig enkle mål for latterliggjøring av sine medelever. Elevene med autismspekterforstyrrelser var også mer sårbar for mobbing på grunn av sine vansker med kommunikasjon og sosiale situasjoner. Det kom også frem at skolen var en kilde for angst og stress på grunn av for eksempel bråk i klasserommet. Da ble orden og forutsigbarhet en viktig faktor (Humphrey & Lewis, 2008).

En annen studie som ble gjort i England forsket på hva vennskap betyr for elever med autismspekterforstyrrelser som går på ordinær skole (Calder et al., 2013). Vennskap har stor betydning for den helhetlige erfaringen med skolen for elever med autismspekterforstyrrelser, og denne forskningsrapporten skriver at barn med autisme har vennskap av dårligere kvalitet enn sine medelever uten autisme. Mange av elevene rapporterte at å skape vennskap opplevdes som forvirrende, og at de hadde problemer med å vedlikeholde vennskapene. De delte også tanker om at de følte seg ekskludert på grunn av at de var annerledes og at de var ensomme.

En amerikansk studie sammenlignet 60 elever med høytfungerende autisme og 60 elever uten autisme på ulike områder når det kommer til deres sosiale liv og kvaliteten på deres sosiale interaksjoner i skolehverdagen. De fant en signifikant gruppeforskjell når det kommer til sentralitet i klassenettverket. Gruppen med elever med autisme hadde signifikant dårligere sentralitet, hvor 8 av elevene med autisme var isolert, i nettverket enn sine medelever uten autisme. Det var også en signifikant forskjell i antallet venner de nominerte i sin skoleklasse. Elevene med autisme nominerte færre medelever som venner, var nominert færre ganger som venner av medelever og hadde alt i alt færre forbindelser innad i klassen. Studien viste også at gruppen med autisme hadde færre gjensidige bestevenner enn barna uten autisme. Vennskapene til elevene med autisme viste seg å være av dårligere kvalitet i de fire områdene: selskap, sikkerhet, hjelpsomhet og nærhet. I observasjoner av lekeplassen var elevene med autisme engasjert med medelever like over en tredjedel av observasjonstiden. Lek og å engasjere seg med andre er sannsynligvis den vanskeligste tiden av deres dag.

Elevene med autisme var ofte i periferien av klasserommet sosiale nettverk, deres sosiale nettverk var ofte mindre enn hos de typiske medelevene og vennskapene de identifiserte var sjeldnere gjensidige og kvaliteten på vennskapene dårligere. Samtidig konkluderte de med at elevene med autisme ikke var aktivt avvist, men oversett som potensielle lekekamerater av de andre elevene i klassen (Kasari et al., 2010).

3. Metode

I denne delen av oppgaven vil den metodiske siden av forskningsprosjektet bli gjort rede for. Her vil jeg beskrive og begrunne valg jeg har tatt underveis med tanke på metodisk tilnærming, datainnsamling og analyse av datamaterialet. Jeg starter med å beskrive forskningsmetoden, så en gjennomgang av forberedelser som ble gjort i forkant av datainnsamlingen, videre tar jeg for meg selve datainnsamlingen og transkriberingen, før jeg så tar for meg hvordan analysen ble planlagt og gjennomført og til slutt ser på prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.1 Valg av forskningsmetodemetode

Det første jeg gjorde da jeg startet på dette prosjektet var å finne ut hvilket tema jeg ville jobbe med og mulige problemstillinger innenfor dette temaet. Hvilken forskningsmetode jeg skulle velge var avhengig av problemstillingen og hva jeg som forsker ønsker å oppnå av kunnskap gjennom mitt prosjekt. Jeg fant tidlig ut at jeg ønsket å skrive om autismspekterforstyrrelser. Når jeg begynte å undersøke hva jeg ville undersøke innenfor autisme ble det fort tydelig at en kvalitativ forskningsmetode var mest gunstig da dette gir kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskapen som kvantitative metoder gir (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ved kvalitative forskningsintervju er formålet å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra deres perspektiv (Kvale et al., 2015). Det ble derfor naturlig med tanke på problemstillingen min å velge kvalitative forskningsintervju som metode for datainnsamling. Jeg mente at intervju ville gi et godt grunnlag for å svare på problemstillingen, og det var samtidig en måte å løfte frem elevenes stemme på. Målet med prosjektet var å synliggjøre elevenes tanker og opplevelser fra skolehverdagen, dette gjøres best gjennom en samtale hvor de fritt kan fortelle om sin skolehverdag ut ifra forskerens spørsmål og jeg som forsker har muligheten til å følge opp interessante emner som dukker opp underveis i intervjuet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kvalitativ forskningsmetode vil gi mer utfyllende svar som kan gå dypere inn på tema og gi større forståelse.

3.2 Forforståelse

Forforståelse er den virkelighetsoppfatningen og de forventningene man har med seg, og vi tolker ut ifra denne forforståelsen. Som forsker er det viktig å ha et refleksivt og bevisst forhold til sin egen forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). I denne sammenhengen blir forforståelsen den forståelsen jeg har av spesialpedagogikk, autismspekterforstyrrelser som diagnose og av menneskene med autismspekterforstyrrelse som gruppe.

Jeg valgte å gå spesialpedagogikk under min utdanning for lærer på grunn av at jeg gjennom de første årene på studiet hadde fått en interesse for det spesialpedagogiske feltet. Fra før har jeg ingen erfaring med å jobbe med elever med autisme og har heller ikke noen, som jeg vet, med en autisme diagnose i nær omgangskrets. Min forforståelse er derfor farget av det jeg har sett i media som tv-serier, filmer og sosiale medier. Senere hadde jeg noe teoretisk kunnskap om autisme fra det året jeg hadde spesialpedagogikk som fag i lærerutdanningen.

Forforståelsen min har vært med på å forme master prosjektet mitt med tanke på valg av tema og problemstilling. Den forforståelsen jeg hadde var at elever med autisme mest sannsynlig ikke trivdes på skolen, at de hadde store problemer med det sosiale, at de hadde andre interesser enn sine medelever og at de ikke hadde venner. Jeg hadde også

en oppfatning av at autismespekterforstyrrelser var en diagnose som tidligere har vært ganske ukjent for de fleste, men som mange har fått et inntrykk av gjennom media. Forforståelsen min ble utfordret allerede da jeg begynte å lese teori og fikk en større forståelse for hva diagnosen innebar. Det er viktig at forskeren har kunnskap om temaet når man skal utforme og gjennomføre intervju. Jeg leste en del teori på autismespekterforstyrrelser før jeg lagde intervjuguiden for å vite hva jeg skulle fokusere på og spørre om. Forforståelsen min ble på nytt utfordret da jeg satte i gang med intervjuene og fikk snakke med ulike mennesker med autisme som hadde individuelle opplevelser av skolehverdagen. I ettertid ser jeg ikke at forforståelsen min har påvirket innsamlingen av data, men datainnsamlingen har endret mitt syn på autismespekterforstyrrelser.

3.3 Forberedelser til datainnsamling

Her vil jeg beskrive de forberedelsene som ble gjort til datainnsamlingen. Før man setter i gang med et masterprosjekt er det flere forskningsetiske perspektiver man må ta hensyn til. Videre skal jeg ta for meg tre av disse.

3.3.1 Godkjenning fra NSD

Siden dette forskningsprosjektet skulle behandle personopplysninger krevdes det godkjenning fra NSD, Norsk senter for forskningsdata, for å gjennomføre prosjektet. Å få denne godkjenningen skulle vise seg å bli en tidkrevende prosess da det var usikkerheter rundt det om prosjektet innhentet helseopplysninger og derfor også krevde godkjenning fra REK (Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk). For å kunne fortsette prosjektet uten godkjenning fra REK ble det nødvendig å gjøre noen endringer på den originale intervjuguiden. Alle spørsmål som var knyttet direkte opp mot diagnosen ble fjernet, og diagnosen skulle ikke være et fokusområde under intervjuet. Jeg sendte så inn en forhåndsmelding til REK og de vurderte prosjektet som ikke fremleggspliktig, som betyr at jeg kan gjennomføre og publisere prosjektet uten godkjenning fra REK (Vedlegg 2) Jeg fikk så vurdert meldeskjemaet hos NSD på nytt. Etter dialog og god hjelp fra NSD ble meldeskjemaet godkjent (Vedlegg 1)

3.3.2 Uttrykkelig samtykke

Som forsker er jeg ansvarlig for å sørge for at deltakerne deltar i forskningen frivillig, å informere de tydelig og spesifikt om hva de samtykker til, at samtykket er gyldig og at det er like lett å trekke tilbake samtykke som det var å avgi (NSD, 2022). Dette prosjektet krevde uttrykkelig samtykke fra deltakerne. Et uttrykkelig samtykke er et samtykke som er gitt på en ekstra tydelig måte, som for eksempel signatur på en samtykkeerklæring eller lydopptak av samtykke (NSD, 2022). I dette tilfelle ble det oppnådd ved at deltakerne signerte en samtykkeerklæring (Vedlegg 4). Alle deltakerne signerte samtykkeerklæringen da vi møttes til intervju.

Deltakerne fikk tilsendt både informasjonsskriv (Vedlegg 3) og samtykkeerklæring allerede før de hadde vært i kontakt med meg. De kunne derfor sette seg inn i prosjektets formål på egenhånd og vurdere om dette var noe de ville være med på. Det var derfor helt frivillig om de ville kontakte meg for å delta på prosjektet. Når deltakerne kontaktet meg, avtalte vi et intervju. Videre informerte jeg igjen om prosjektets formål da vi møttes til intervju, og presiserte at alt som ble sagt var konfidensielt, alt av opplysninger ville bli anonymisert og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten at dette hadde noen form for konsekvenser. Jeg presiserte også at de kunne velge å ikke svare på enkelte spørsmål og når som helst stanse intervjuet.

3.3.3 Deltakere

Jeg velger å kalle de menneskene som stilte opp på intervju for deltakere fremfor informanter. Dette på grunn av at de deler noe som kan oppleves som veldig personlig og har gitt samtykke til at dette kan brukes i en masteroppgave. De bidrar med mer enn bare informasjon, de kommer med egne tanker og observasjoner som er med på å skape forståelse og refleksjoner sammen med meg som forsker. Jeg ser derfor på de jeg har intervjuet mer som deltakere i prosjektet fremfor informanter.

I oppstartsfasen av prosjektet ønsket jeg å intervju barn som fortsatt var elever ved grunnskolen for å få et her og nå perspektiv på skolehverdagen, men gjorde noen etiske refleksjoner rundt det å intervju barn. Barna som jeg eventuelt skulle intervjuet er allerede i en sårbar gruppe og har på grunn av sin diagnose mest sannsynlig utfordringer med sosial kommunikasjon. At jeg da som en ukjent voksen skulle komme å stille dem spørsmål om deres personlige opplevelser av en situasjon som de er midt oppi kunne jeg ikke se var etisk riktig. Jeg valgte derfor å heller søke etter deltakere i aldersgruppen 18-30 år, det var to grunner til at jeg valgte denne målgruppen. Den første grunnen er at det er lettere både med tanke på samtykke og godkjenning fra NSD at deltakerne er over 18 år gamle. Samtidig ville jeg at deltakerne skulle ha skolegangen så friskt i minne som mulig, og ville ikke ha deltakere over 30 år på grunn av at de kan ha begynt å glemme mange detaljer fra skolehverdagen sin og at minnene kan ha endret seg så mange år etter skolegangen.

I dette prosjektet ble det brukt et strategisk utvalg av deltakere, dette er en metode som brukes i kvalitative studier og kan også kalles et hensiktsmessig utvalg (Thagaard, 2018). Disse utvalgene kan ikke brukes til statistisk generalisering, men det var heller ikke målet med dette prosjektet (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å komme i kontakt med mulige deltakere valgte jeg å bruke et mellomledd. Jeg tok kontakt med ulike grupper og foreninger for mennesker med autismespekterforstyrrelser, de videreformidlet så informasjonen om prosjektet og hva det ville innebære å være deltaker til sine medlemmer. De som ønsket å være med på prosjektet tok så kontakt med meg direkte.

Alle deltakerne jeg intervjuet er enten studenter ved universiteter eller har fullført en høyere utdanning. Selv om de har valgt å fortsette sin skolegang etter grunnskolen så jeg det som sannsynlig at de likevel har hatt ulike erfaringer med skolegangen, og dette kan være interessant i seg selv. Det stiller seg også spørsmål som om det at de tar høyere utdanning betyr at de trivdes på skolen som barn, eller om det er andre grunner til at de valgte å fortsette sin skolegang utover grunnskolen som studenter.

I kvalitative intervjuundersøkelser er det vanlig å ha mellom 5-25 intervjuer, det er en fordel å ha ett lavt antall intervjuer slik at man får brukt mer tid på å forberede og analysere intervjuene (Kvale et al., 2015). Jeg endte til slutt opp med fem deltakere som stilte opp på intervju. Alle deltakerne er anonymisert og vil bli referert til som deltaker A, B, C, D og E videre i oppgaven.

3.3.4 Intervjuguide

En viktig del av prosessen for å forberede seg til datainnsamling ved kvalitativt intervju er å utforme en intervjuguide. Til dette prosjektet har jeg valgt å gjennomføre intervjuene på en semistrukturert måte. Intervjuguiden er et manus for intervjuet, og

ved semistrukturerte intervju inneholder intervjuguiden en oversikt over emner og forslag til spørsmål (Kvale et al., 2015). Spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene er ikke fastbestemt og det er åpent for å stille oppfølgingsspørsmål.

Da jeg utformet min intervjuguide (Vedlegg 5) var jeg bevisst på å starte intervjuet rolig med enkle oppvarmingsspørsmål om overfladiske emner før jeg gikk over til spørsmål og emner som kunne oppleves som mer følsomme. Forsøkte å lage en blanding av følsomme og mer overfladiske spørsmål gjennom hele intervjuet slik at intervjuet ikke skulle oppleves som for gravende eller belastende for deltakerne. Alle spørsmålene ble forsøkt stilt så åpne som mulig, samtidig som de var korte og enkle. Ordlyden til spørsmålene ville jeg ha så konkrete spørsmål som mulig og unngikk doble betydninger av ord på grunn av utfordringene til målgruppen min.

Den første intervjuguiden måtte endres for å få prosjektet godkjent hos NSD. Jeg redigerte derfor intervjuguiden slik at ingen av spørsmålene var knyttet direkte opp mot diagnosen, men fokuset var helt og holdent på deltakerens tanker og opplevelser uavhengig av autismespekterforstyrrelsen.

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Forskerrollen

I et intervju er det forskerrollen som er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som treffes i kvalitativ forskning, og det er forskerens oppgave å etablere en tillitsfull og fortrolig atmosfære under intervjuet (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018). For å skape en intervjusituasjon som er tillitsvekkende er det viktig å unngå at man skaper avstand mellom seg selv og den man intervjuer (Thagaard, 2018). For å skape en trygghet for deltakerne under intervjuet prøvde jeg å vise at jeg hadde kunnskap om temaet gjennom spørsmålene jeg stilte, og oppfølgingsspørsmålene jeg kom med underveis. For å skape trygghet var jeg også opptatt av å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det deltakerne fortalte (Kvale et al., 2015) Samtidig vil man i en intervjusituasjon stå ovenfor et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Thagaard, 2018). Det at jeg som forsker var jevnaldrende med alle deltakerne og at vi alle var studenter tror jeg er to faktorer som var med på å balansere ut dette maktforholdet noe, dette var med på å skape en avslappet atmosfære under intervjuet.

Greier man å skape en fortrolig og tillitsfull atmosfære under intervjuet vil man få en mer aktiv og insisterende atferd fra intervjuerpersonens side, en trygg posisjon i forhold til forskeren vil gi tilgang til større kunnskap og et dypere innsyn i intervjuerpersonens tanker (Thagaard, 2018). Ut ifra svarene og lysten deltakerne hadde til å fortelle om sin skolehverdag føler jeg selv at jeg har greid å skape denne gode og tillitsfulle atmosfæren under intervjuene.

3.4.2 Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført etter avtale med deltakerne og varte mellom 30-50 minutter. Det første som ble gjort når jeg møtte deltakerne var at de signerte samtykkeerklæringen. Intervjuet ble så introdusert med en brifing hvor jeg på nytt informerte om hva formålet til prosjektet var, hva intervjuet skulle fokusere på, konfidensialitet og at de når som helst kunne trekke tilbake samtykket (Kvale et al.,

2015). Jeg informerte også om hvordan lydopptaket skulle behandles og spurte om deltakerne hadde spørsmål før vi begynte.

Forsøkte også å gjøre deltakerne mer bekvemme med lett samtale mens vi fikk rigget oss til og fikk skrevet under samtykkeerklæringen. Kan i ettertid se at dette muligens hadde en større positiv virkning på meg selv enn det hadde på deltakerne da det virket som de fleste var mer interessert i å gå rett på intervju spørsmålene, dette kan selvfølgelig være på grunn av de sosiale utfordringene som diagnosen medbringer.

Underveis i intervjuet var jeg opptatt av å vise sensitivitet ovenfor deltakerne. Hvis jeg fikk inntrykk av at vi bevegde oss inn på temaer som var spesielt vanskelig å snakke om eller noe som virket sårt så hoppet jeg over enkelte spørsmål. Jeg ønsket ikke å gjøre noen ukomfortable, og ville at intervjuet skulle føles som en trygg og givende prosess for deltakerne. Jeg jobbet derfor aktivt for å ikke skape ukomfortable situasjoner hvor deltakerne opplevde at jeg spurte og gravde om for personlige ting. Presiserte også før vi begynte intervjuet at de ikke måtte svare på spørsmål om de ikke ønsket det, og at de kunne stoppe intervjuet når som helst om det var ønskelig. Prøvde også å la deltakerne få tid til å tenke seg om på hvert spørsmål og ikke være redd for stillheten som oppstår under tenkeprosessen.

Når intervjuet er over kan deltakerne oppleve anspenning eller angst over hva de har fortalt under intervjuet eller hva intervjuet blir brukt til senere (Kvale et al., 2015). Når jeg hadde stilt alle mine spørsmål avsluttet jeg derfor intervjuet med en debrifing, jeg spurte deltakerne om de hadde noe mer de ville fortelle eller spørre om og presiserte at de kunne kontakte meg om det skulle være noe de lurte på i etterkant av intervjuet.

Så fort intervjuet var over og deltakeren hadde forlatt rommet satte jeg meg ned og noterte umiddelbare inntrykk og tanker som dukket opp underveis i intervjuet. Jeg noterte ingenting underveis i intervjuet da jeg ønsket å ha min fulle oppmerksomhet på deltakeren og hva den personen fortalte.

Jeg sitter igjen med ett inntrykk av at samtlige deltakere opplevde intervjuet på en positiv måte da alle svarte svært utfyllende på spørsmålene og var ivrige til å fortelle om sine tanker og opplevelser. Det virket som at de hadde et ønske om å bruke sin stemme, og jeg fikk flere positive tilbakemeldinger på prosjektets formål. Jeg ble også positivt overrasket over hvor utfyllende alle deltakerne svarte på spørsmålene, svarene var mye mer utfyllende enn jeg hadde forventet på forhånd.

3.5 Transkribering

Når man har gjennomført et intervju må lydopptaket transformeres til tekst form, dette kalles transkribering. Transkriberingen var en tidkrevende, men samtidig lærerik prosess. Jeg transkriberte alle intervjuene selv. Hadde til sammen litt over 3 timer med lydopptak, brukte 10 timer på å transkribere lydopptakene og dette ble til sammen 41 sider med tekst. Jeg transkriberte lydopptakene så fort som mulig etter hvert intervju mens jeg fortsatt hadde intervjuet og hva som ble sagt friskt i minne for å få en mest mulig nøyaktig gjengivelse.

Selv om transkribering kan ses på som en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen, gir det også mulighet for å reflektere over intervjuets forløp (Thagaard, 2018). Gjennom transkriberingen fikk jeg et «flue på veggen» perspektiv på intervjuet og hele intervju prosessen. Jeg fikk opplevd intervjuet på en ny måte, hvor jeg

fikk med meg innholdet i det deltakerne sa på en bedre måte når jeg kunne konsentrere meg fullt om hva som ble sagt og ikke det å være intervjuer i tillegg. Dette resulterte i at jeg fikk jeg større innsikt i min egen data, og samtidig kunne jeg evaluere meg selv som intervjuer og forbedre meg til neste intervju.

Et intervju er en samtale som utvikler seg i et samspill mellom to mennesker ansikt til ansikt, mens i en transkripsjon blir denne samtalen abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale et al., 2015). I forsøk på å få en mest mulig korrekt gjengivelse av intervjuet har jeg transkribert ordrett ut ifra det som ble sagt i lydopptakene. Dette gikk for det meste greit, men jeg kom over noen utfordringer underveis. Jeg erfarte fort at lyd kvaliteten på opptakene var vesentlig for å få en riktig og effektiv transkribering. På ett av opptakene var det en del bakgrunnsstøy, dette gjorde at noen sekvenser av opptaket måtte høres opp igjen flere ganger for å få transkribert det ordrett. Det jeg ikke så for meg skulle være en utfordring var deltakernes dialekter. Jeg snakker selv dialekt, men å «oversette» andres dialekter til bokmålsform krevde ekstra konsentrasjon og tid. Med tanke på de ulike dialektene ble det viktig å tenke over at ord kan ha ulike betydninger på forskjellige dialekter og derfor viktig å høre sammenhengen de blir sagt i, slik at de blir transkribert riktig. Dersom det, av ulike grunner, ikke var mulig å høre hva som ble sagt ble dette markert i transkripsjonen.

I analysedelen er det det som blir sagt det fokuseres på, ikke det språklige. Jeg har likevel tatt med «ehm», «mhm» og lengre pauser i min transkripsjon fordi de kan være viktige i den sammenhengen de ble brukt, og det kan gjøre det lettere å avdekke hva deltakerne faktisk mener med det de sier. Å ta med dette kan også forhindre misforståelser. Selv om et godt formulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes ordrett, syns jeg det virker mindre usammenhengende når pause ord er tatt med (Kvale et al., 2015). Når de er med får jeg større inntrykk av at deltakeren for eksempel tenker seg om, ikke helt vet hva han skal svare eller syns det er et vanskelig tema å snakke om. Dette mener jeg tilfører en ekstra dimensjon i transkripsjonene hvor stemningen blir gjengitt.

I transkriberingsprosessen er det også etiske hensyn å ta, spesielt med tanke på konfidensialitet ovenfor deltakerne. Intervjuene tar opp følsomme emner hvor det er viktig å beskytte konfidensialiteten til deltakerne og personene som eventuelt blir nevnt i løpet av intervjuet (Kvale et al., 2015). For å beskytte konfidensialiteten ble navn på andre personer som ble nevnt, stedsnavn og dialekt ikke tatt med i transkripsjonene. Navnet på deltakerne er heller ikke med i hverken lydopptaket eller transkripsjonene. Jeg utelot også å transkribere deler av lydopptaket dersom deltakerne uoppfordret begynte å snakke om sin diagnose. Lydopptakene og transkripsjonene ble lagret på en trygg og sikker måte. Lydopptakene ble slettet så fort transkriberingen var ferdig, og transkripsjonene ble slettet når prosjektet var fullført.

3.6 Analysemetode

I min analyse velger jeg å bruke en abduktiv tilnærming. Dette betyr at samtidig som jeg har en induktiv tilnærming har jeg også etablert forskning og teori som bakteppe og tolkningsgrunnlag. En induktiv tilnærming går ut på å observere et antall tilfeller for å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller, hvor den systematiske undersøkelsen av likheter innen og mellom tilfeller brukes for å utvikle begreper, ideer og teorier (Kvale et al., 2015). Forståelsen av dataene vil også være preget av litteraturen jeg har lest i forberedelse til og under prosjektet, som er grunnen til at en abduktiv tilnærming brukes

(Thagaard, 2018). Teori og forskning som allerede er gjort på området kombineres med intervjuene for å komme frem til ny kunnskap.

Da jeg startet analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i å bruke meningsanalyse som min metode for å kunne analyserer med fokus på meninger og betydningen av det som sies. De tre stegene jeg fulgte i denne metoden var meningskodning, meningsfortetting og meningstolkning. Første steg i analysen er koding, dette er en vanligste fremgangsmåten for dataanalyse i kvalitativ analyse (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018). Formålet med koding er å få en oversikt over datamaterialet ved å knytte kodeord til tekst utsnitt (Kvale et al., 2015). Med hjelp av kodene kan vi finne igjen utsnitt av intervjuene som beskriver de temaene kodene uttrykker, og videre bruke dette til å sammenligne utsnittene med den samme koden fra de ulike intervjuene (Thagaard, 2018).

Neste steg i analyseprosessen er meningsfortetting. Ved meningsfortetting er målet å forkorte deltakernes uttalelser til komprimerte setninger hvor deres umiddelbare mening gjengis med færre ord (Kvale et al., 2015). Dette kan ses på om en slags opprydning i datamaterialet. Her fjernes unødvendige ord og setninger som ikke påvirker deltakerens meninger, men gjør svarene deres mer konkrete, enkle og tydelige.

Til slutt tar man for seg en meningstolkning hvor man forsøker å finne meningsstrukturer og betydningsrelasjoner (Kvale et al., 2015). Med selvforståelse som tolkningskontekst forsøker forskeren å tolke det deltakerne selv oppfatter som meningen med sine uttalelser (Kvale et al., 2015). Videre går man inn i en prosess for å finne mønstre og sammenhenger, og likheter og forskjeller mellom deltakerne.

Underveis i analysen er det også viktig å veksle mellom helhetlige perspektiver og studier av de enkelte enhetene. Dette vil i praksis bety at man må huske å både se sammenhenger og ulikheter mellom deltakerne, men samtidig analysere hva hver enkelt deltaker opplever. En slik veksling mellom nivåer i analysen vil være viktig for å skape en forståelse som er helhetlig og nyansert. Har man for mye oppmerksomhet mot de enkelte kan man bli for opptatt av detaljer, og er man for fokusert på helheten kan jeg miste interessante nyanser (Thagaard, 2018).

Analysemetoden som er brukt har hermeneutisk opprinnelse, men jeg har ett fenomenologisk grunnlag i prosjektet. Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, en forståelse som bygger på at realiteten er slik folk oppfatter at den er. Vi ønsker her å fokusere på personen vi studerer og hvordan den opplever omverdenen (Thagaard, 2018). Dette er i tråd med det jeg ønsker å oppnå med prosjektet. Jeg søker kunnskap om hvordan deltakerne mine opplever skolehverdagen, og det er deres opplevelser og tanker som er fasit.

Jeg startet analyseringen med å kode datamaterialet jeg hadde, som var de fem transkriberingene. Her valgte jeg å bruke en kombinasjon av begrepsstyrt- og datastyrt koding. Begrepsstyrt koding går ut på å bruke koder man har utviklet på forhånd av analyseringens, men datastyrt koding er koder som utvikler seg gjennom tolkning av datamaterialet (Kvale et al., 2015). For å komme frem til kodene jeg brukte har jeg tatt utgangspunkt i teorien jeg leste på forhånd, problemstillingen og forskningsspørsmålene til prosjektet, og de umiddelbare inntrykkene jeg fikk underveis både i intervjuprosessen, transkriberingen og lesing av transkripsjonene.

Jeg hadde som sagt noen koder før jeg startet som kom fra problemstillingen, teori og umiddelbare ting fra intervjuene. Så leste jeg gjennom alt datamaterialet og noterte meg

koder som dukket opp underveis. Deretter samlet jeg sammen alle kodene og grupperte dem inn i nye og færre koder, da noen av dem var overlappende. Jeg gikk så gjennom datamaterialet og kodet etter de kodene jeg nå satt igjen med. Etter kodingen var fullført så jeg sammenhenger mellom flere av kodene og valgte derfor å sette disse sammen til kategorier. Kategoriene jeg endte opp med til slutt var: I klasserommet, å prestere, det sosiale og mennesket. Noen av kodene finner man igjen under flere av kategoriene, for eksempel stress som viser seg på flere måter og oppstår under ulike situasjoner og kan derfor passe under flere kategorier.

Til slutt foretok jeg en meningsfortetting for å komprimere og konkretisere utsagnene som var kodet. Dette gjorde jeg ved å samle alt jeg hadde kodet i ulike dokumenter for hver kategori, før jeg så ryddet i sitatene.

Når kodingen og meningsfortettingen var fullført kunne jeg starte på meningstolkningen. Her var målet å tolke det deltakerne selv oppfatter som meningen med sine uttalelser og så finne mønstre og sammenhenger, og likheter og forskjeller mellom alle deltakerne. Her forsøkte jeg å balansere mellom å studere hver enkelt deltaker, samtidig som jeg ville finne helhetlige perspektiver for å se sammenhenger og ulikheter mellom deltakerne. For å oppnå dette tok jeg for meg en og en kategori hver for seg, hvor jeg begynte med å se på hva hver enkelt deltaker uttrykte før jeg så alle deltakerne som en helhet. I tolkningene mine var jeg opptatt av å se etter fellestrekk og mønstre, men også ulikheter.

3.7 Prosjektets reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet knyttes til forskningsresultatenes konsistens, troverdighet og pålitelighet. Dette ses ofte i sammenheng med om hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale et al., 2015; Thagaard, 2018). Om en annen forsker hadde gjennomført samme intervju ville de nok ikke fått identiske resultater da de kommer fra individers personlige tanker og opplevelser. Selv om de ikke hadde fått akkurat de samme svarene skal det ikke utelukkes at de hadde funnet lignende opplevelser og tanker, da tidligere forskning på området viser til samsvarende resultater.

I kvalitative analyser kan vi styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, dette innebærer å beskrive forskningsstrategi og analysemetode så detaljert at utenforstående kan vurdere alle trinn av prosessen (Thagaard, 2018). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å forklare hva som ble gjort og hvordan ting ble gjort, så detaljert som mulig, fra start til slutt av prosjektet i metodekapittelet. Jeg har vist tydelig hvilke valg jeg har gjort og begrunnet disse valgene, og på denne måten gitt andre mulighet til å ettergå og vurdere de valgene som er gjort.

Argumentasjon for reliabilitet innebærer også at vi reflekterer over konteksten for utviklingen av data og hvordan relasjonen til deltakere i felten har betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018). Da det ble gjort lydopptak av intervjuene og disse igjen er transkribert ordrett har reliabiliteten til dataene blitt tatt så godt vare på som mulig på grunn av at de ikke er preget av at forskeren rekonstruere det som ble sagt, vi har «primærdata» som er atskilt fra forskerens fortolkninger (Thagaard, 2018).

Validitet dreier seg om hvor egnet en metode er til å undersøke det den skal undersøke (Kvale et al., 2015). For å styrke validiteten til prosjektet må man ha teoretisk gjennomsiktighet. Dette vil si at man beskriver det teoretiske grunnlaget for tolkninger og viser hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene og tolkningene man har

kommet frem til (Thagaard, 2018). For å bevare validiteten til prosjektet var det viktig å gjennom hele prosessen være bevisst på hvordan datamaterialet ble presentert og sammenligne mine data og resultater med tidligere forskning på området. Samtidig var det også viktig å være bevisst på hva jeg tolker og hvorfor de ulike utsagnene gir meg grunnlag til å tolke slik som jeg gjør.

Jeg må også se på om den forståelsen som utvikles i løpet av prosjektet preges av min tilknytning til miljøet (Thagaard, 2018). Som forsker hadde jeg ikke kjennskapet til det miljøet jeg skulle studere. Derfor tolker jeg ikke datamaterialet ut fra egne erfaringer, men tilegner meg en forståelse ut fra deres opplevelser. Samtidig kan det være mer utfordrende å forså situasjoner som i utgangspunktet er fremmede for meg. Å presentere min forforståelse er derfor viktig slik at leseren kan vurdere mine tolkninger på bakgrunn av min posisjon som utenforstående til miljøet (Thagaard, 2018).

Generaliserbarhet stiller spørsmål om resultatene er av primært lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. En vanlig kommentar til forskning som baseres på intervju er at det er for få deltakere til å generalisere (Kvale et al., 2015). Samtidig som det er få deltakere i prosjektet er mennesker med autismspekterforstyrrelser en heterogen gruppe med store forskjeller innad, så det har aldri vært et mål å oppnå generalisering. Men man kan i dette tilfellet snakke om å oppnå en naturalistisk generalisering. Den naturalistiske generaliseringen er basert på personlige opplevelser, og det blir opp til hver enkelt leser om de opplever gjenkjennelse og relaterer til det som er relevant i deres virkelighet (Kvale et al., 2015). Selv om kunnskapen kanskje ikke er generaliserbar tror jeg likevel at det jeg formidler gjennom denne oppgaven kan ha verdi for andre elever med autisme som har like eller ulike erfaringer, og for lærere og andre som har nære relasjoner til barn med autisme i form av en større forståelse av hvordan skolehverdag kan oppleves.

4. Elevenes tanker og opplevelser

I denne delen av oppgaven presenterer jeg de funnene som kom frem gjennom analyse av de fem intervjuene. Jeg vil starte det hele med en kort presentasjon av deltakerne. Videre presenterer jeg hver kategori hver for seg, kategoriene er områder som fremstod som sentrale i elevenes skolehverdag gjennom datamaterialet. Disse kategoriene er *i klasserommet, å prestere, det sosiale og mennesket*. Kategoriene blir som sagt presentert hver for seg, og noen kommer med underkategorier. Jeg vil gi en gjennomgang av mine funn som jeg presenterer ved sitater og min tolkning av funnene, samtidig analyserer og drøfter jeg hver kategori sett opp mot tidligere forskning og litteratur. Til slutt i dette kapitlet kommer det en kort gjennomgang på om funnene var forventet, hvilke forventede funn som ikke dukket opp og hvilke funn som ikke var forventet. I neste kapittel oppsummerer jeg funnene i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

4.1 Deltakerne

For å bevare deltakernes anonymitet, noe som er svært viktig i en slik situasjon, har hver deltaker fått tildelt en bokstav som brukes når de refereres til ved sitater. Det er fem deltakere og de har fått utdelt bokstavene A-E. Sitatene er markert i kursiv i teksten. Deltakerne er av begge kjønn og de er i aldersgruppen 20 til 28 år gamle. For både enkelhetsskyld og for å bevare anonymitet henviser jeg til alle deltakerne som «han» uavhengig av hvilket kjønn deltakeren faktisk er, kjønn er ikke en faktor det settes fokus på i dette prosjektet.

Jeg opplevde at alle deltakerne hadde et stort ønske om å dele sine erfaringer fra skolehverdagen. Flere av deltakerne satte stor pris på at det ble gjort forskning på området som kunne være med på å få frem deres stemmer, og forhåpentligvis skape en større forståelse for hva autismespekterforstyrrelser kan innebære og hvordan man kan skape en lettere skolehverdag for denne gruppen mennesker.

4.2 I klasserommet

I overordnet del av læreplanverket står det at tilpasset opplæring gjelder alle elever og at denne tilpassingen skal sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen skal også utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan elevene trivdes i klasserommet var et stort tema under intervjuene, og deltakerne hadde stort sett likt syn på undervisning. De fleste likte best individuelt arbeid, dette oppsummerer E kort og godt: *«Alltid likt best... selvstendig arbeid.»*

Gruppearbeid var hyppig nevnt når det kom til undervisningsformer deltakerne ikke hadde et spesielt godt forhold til.

B: «Så syns jeg samarbeid det blir fort slitsomt, og jeg syns ofte det ble vanskelig å på en måte samkjøre ting til ett prosjekt. Individuelle ting foretrakk jeg mest. Hvis vi skulle ha litt sånn presentasjoner og sånn vi skulle gå i grupper å lage presentasjoner, så var det ofte jeg spurte læreren om jeg bare kunne gjøre det selv, for syns det var mye lettere å jobbe da.»

Når jeg går gjennom alle uttalelsene som omhandler gruppearbeid tolker jeg det som at individuelt arbeid er en arbeidsmåte hvor elevene slipper å forholde seg til andre mennesker, og de trenger da ikke å bruke kapasitet på å snakke og samarbeide med

medelever. Ser man dette opp mot de typiske vanskene ved autisme kan denne preferansen kobles opp mot deres utfordringer med kommunikasjon, da gruppearbeid setter krav til kommunikasjon og sosiale ferdigheter (Statped, 2022).

Samarbeidssituasjoner er fra læreren mest sannsynlig ment som en positiv erfaring hvor elevene kan få oppleve tilhørighet, aksept, støtte og omsorg (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Men man kan i dette tilfellet se at elevene gjør de motsatte erfaringene da det setter krav til kommunikasjon og sosiale ferdigheter.

D: Jeg synes gruppearbeid var ganske utfordrende fordi jeg var veldig opptatt av å gjøre det bra og jobbe mye. Og det var det ikke alle i gruppa som var like opptatt av. Jeg var den personen som endte med å ta ansvar for alt. Og ofte så var det altså sånn at jeg bare ga opp gruppearbeid og sa at jeg kunne fikse alt for da fikk jeg gjort det på min egen måte.

Gruppearbeid er tydelig en belastning da det setter krav til både kommunikasjon og sosiale ferdigheter, men oppleves også som en belastning når det kommer til elevenes faglige prestasjoner og ønske om å gjøre ting på en spesiell måte.

Når der kommer til tavleundervisning tolker jeg ut ifra svarene til deltakerne at det er både positive og negative sider.

A: «Tavleundervisning tror jeg var ok, men jeg innser jo også at jeg tror jeg... jeg tror ikke jeg fulgte med veldig bra. Men da slapp jeg å interagere med noen, da kunne jeg sitte liksom å følge med. Så veldig ok med tavleundervisning.»

A synes det var en behagelig undervisningsform hvor hun slapp å snakke med noen, mens E uttrykte at han ikke likte tavleundervisning og på spørsmål om hva som gjorde at han ikke likte denne typen undervisning svarte han:

«Jeg fikk beskjed om at jeg måtte snakke mer. Men jeg hadde jo ingenting å si, så jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre. Ja det var stressende.»

Flere av de andre deltakerne deler dette synet på tavleundervisning. Muntlig aktivitet virker til å være noe som er med på å skape en del stress i skolehverdagen for elever med autismspekterforstyrrelser. En slik situasjon hvor elevene uforberedt kan bli bedt om å delta muntlig skaper en uoversiktlig situasjon som er kognitivt krevende. Disse elevene sitter da i klasserommet og forsøker å forstå hva som foregår, hva de selv skal gjøre og hva som kommer til å skje. Til sammen skaper dette en uoversiktlig situasjon som krever mye kognitiv kapasitet (Martinsen et al., 2015).

Når deltakerne fikk spørsmål om hva som var viktig for dem for at undervisningen var god svarte deltaker D:

«Det er jo viktig for meg at ting... at stoffet legges frem på en ganske sånn kort og konsis måte. Hvis det blir veldig mye sånn digresjoner og sånne ting som ikke trenger å være med så synes jeg det var vanskelig å sile ut det som faktisk er viktig og relevant. Og også så er det lett å miste konsentrasjonen»

Deltaker D setter fokus på viktigheten av å være konkret i kommunikasjonen. De omfattende språk- og kommunikasjonsvansker gjør språklig forståelse utfordrende så presis og konkret språkbruk er avgjørende for elever med autismspekterforstyrrelsers forståelse (Martinsen, 2016). Sitatet representerer det samme som flere av de andre deltakerne har fortalt. De opplever at undervisningen er forvirrende og det blir

utfordrende å forstå hva det er læreren ønsker å komme frem til hvis språket ikke er konkret og tydelig.

Deltaker D forteller også at det han likte best med skolen var å mestre ting og å faktisk forstå ting. Samtidig forteller A at faglig utfordring var viktig for at undervisningen skulle oppleves som god og: *«Mestringsfølelse, jeg fikk til ting faglig og de gangene jeg fikk liksom følte jeg kunne ha en interessant faglig samtale om ting».*

I undervisningssituasjoner kan det se ut som forutsigbarhet og struktur er noe deltakerne har savnet i enkelte undervisningsmetoder som tavleundervisning med muntlig aktivitet og samarbeid i grupper. Vi ser også at individuelt arbeid er den undervisningsformen som krever minst kognitiv kapasitet og derfor oppleves som mest behagelig. Og at det som skal formidles bør være så konkret og tydelig som mulig. Samtidig legger mange vekt på at det å faktisk lære noe og det å mestre faget er en viktig faktor, dette kommer vi tilbake til senere i analysen.

Som vi nå har sett kan mangelen på struktur og forutsigbarhet i undervisningsformer skape ubehagelige situasjoner for elevene med autismespekterforstyrrelser. Struktur og oversikt er nødvendig for at alle elever skal kunne føle trygghet i læringssituasjoner, men spesielt viktig for elever med autisme. Innenfor spesialpedagogikk blir betydningen av struktur og oversikt særlig understreket. Struktur og oversikt bidrar til forutsigbarhet, og forutsigbare læringssituasjoner skaper trygghet hos elevene. Om undervisningen er strukturert og forutsigbar kan elevene innstille seg mentalt på hva de skal arbeide med og hvilke situasjoner de kommer til å møte (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

B: «Tror det var greit at det var mye struktur i skolen. Syns på en måte det alltid var lett å på en måte du får bare beskjed om hva du gjør også er det bare å gjøre det på en måte. Det er på en måte en del trygge rammer å bare være på en skole. Så generelt så trivdes jeg bedre i de fagene hvor det var tydelig hva man skulle gjøre.»

En vanlig oppfatning av mennesker med autismespekterforstyrrelser er at har store utfordringer med uforutsette endringer. Dette var det delte opplevelser rundt blant deltakerne. Jeg tolker ut ifra sitatene og alle de andre utsagnene at mange opplever at endringer kan være utfordrende, men om de får beskjed og det er tydelig hva som skal skje i stedet er det noe enklere å forholde seg til.

B: «Litt sånn kjedelig hvis det på en måte fører til at det blir forvirring og litt sånn kaos fordi folk ikke vet hva som skjer. Hvis det blir gjort klart hva som skal skje i stedet så takler jeg det som regel ganske greit. Så det er litt sånn... igjen hvis det er tydelig så fikser jeg det nok. Selv om det er en endring.»

Også C ser ut til å takle endringer godt, med noen forutsetninger:

«Endringer i timeplanen det var egentlig ikke et veldig stort problem. Så lenge jeg fikk tid til å gjøre meg ferdig. Jeg kunne forholde til endringer i timeplanen. Og jeg ble ikke satt ut fullstendig av at de flytter opplegget... hvis opplegget på onsdagen ble flyttet til torsdagen i stedet, så lenge det var sånne små endringer så var det noe jeg kunne forholde meg til. For visste jeg at det kom senere i uken eller neste uke... så lenge jeg fikk beskjed. Så lenge jeg fikk beskjed så var det greit.»

D er den deltakeren som viste mest misnøye med endringer. Når struktur og forutsigbarhet forsvinner åpner man opp for uoversiktlige situasjoner og stress.

D: «Nei jeg likte ikke det. Det er litt vanskelig å forklare hvorfor det kanskje, men... jeg synes det var vanskelig å ha oversikt over hva som skjer hvis det er endringer i timeplanen. For at da går det på en måte ikke automatisk, da må jeg bruke kapasitet på at det skjer og det skjer, da er det mye lettere å glemme ting. Også bli jeg litt stressa for da er det mye jeg må huske på, også blir jeg stressa for å glemme det, for det er vanskelig å holde oversikt.»

At det er en plan for endringene virker også å være viktig. E forteller va hun opplevde når det ikke var noen plan lenger:

«Jeg fikk egentlig størst problem når det ikke var noen plan lenger. Planen kan godt endres, men hvis det ikke er noen plan da sliter jeg. Da fikk jeg ofte panikkanfall og måtte dra hjem.»

Sitatene fra deltakerne gir inntrykk av at de opplevde endringer som utfordrende, men om man tar visse forhåndsregler kan disse situasjonene håndteres på en relativt god måte. Deres erfaringer er at om man får beskjed om hvilke endringer som blir gjort, og hva det er som erstatter den opprinnelige planen kan endringene være overkommelige uten for mye forvirring og stress. Nøkkelord her kan være å prøve å skape forutsigbarhet i endringene.

Fysiske forstyrrelser som støy ble snakket om av et par av deltakerne.

B: Generelt sett har jeg alltid vært litt sånn.. blitt irritert over de urolige elevene i klassen, de som forstyrrer mye og beveger seg mye i timene. Selv om det egentlig ikke gjør meg noe, men synes ofte at det har vært forstyrrende å forholde seg til.

I forskningsrapporten til Humphrey & Lewis (2008) ble det lagt frem resultater som viste til at bråk og andre forstyrrelser i klasserommet er en kilde for angst og stress for elever med autismespekterforstyrrelser. Opplevelsene til flere av deltakerne støtter dette funnet.

To av deltakerne hadde egne rom de kunne ta i bruk hvis forstyrrelsene i klasserommet ble for vanskelig å takle. Dette ga dem frihet og mulighet til å distansere seg fra forstyrrelsene og på denne måten «hente seg inn igjen», og få tilbake konsentrasjonen til å gjennomføre oppgavene sine. D deler sine opplevelser med forstyrrelser og eget arbeidsrom slik:

«Når jeg gjør oppgaver så er det veldig viktig for meg at det er stille rundt meg, hvis ikke blir jeg veldig stressa. Og så klarer jeg ikke å konsentrere meg. Så det var litt... det var ganske stor utfordring, egentlig i løpet av hele den skoletida. I hvert fall sånn på barne- og ungdomsskolen så ble jeg alltid den som ba folk være stille når vi skulle jobbe. På videregående så hadde jeg et eget rom som jeg kunne gå til. Så det ble litt bedre synes jeg, men... jeg hadde ikke eget rom hele tiden så det ble på en måte... ja jeg merket at det stresset meg ganske mye.»

C har også lignende opplevelser som D, og han presiserer at selv om han hadde dette rommet så ønsket han å være inne i klasserommet sammen med de andre elevene. Men noen ganger var det rett og slett helt nødvendig å trekke seg tilbake.

C: «Ja når man er på barneskolen så er det alltid noen som... man ender alltid opp med minst en eller to i klassen som kan være litt brysomme. Jeg kunne fort bli veldig distraheret for eksempel hvis jeg kunne høre veggklokken som tikket så var

det nok til å dra meg litt ut. Så det var et lite problem. Så hadde jeg et separat rom som jeg kunne sitte i når jeg hadde oppgaver. Det sparte meg for veldig mye frustrasjon, det at jeg fikk et lite «kontor» ved siden av klasserommet. Men jeg ville helst sitte i samme klasserom med klassevennene mine. Det var helt klart det som var det beste. Men når det var veldig mye lyder i rommet og det var et par i klassen som ikke klarte å sitte stille og som ikke kunne gi meg arbeidsro så... men det gjelder for så vidt alle.»

C opplevde vansker med å holde på konsentrasjonen når det var bråk i klasserommet. De deltakerne som snakket om ulike forstyrrelser i klasserommet opplevde dette som utfordrende med tanke på konsentrasjon og stress. Det er krevende å konsentrere seg når det er mange syns- og lydinntrykk i klasserommet. Dersom oppgaven i tillegg er noe uklar må det brukes mer kognitiv kapasitet på å forstå hva som skal gjøres, samtidig som det må brukes kapasitet på å holde på konsentrasjonen med forstyrrelser i bakgrunnen.

Fire av fem deltakere gir uttrykk for at de ikke har opplevd spesielt gode relasjoner til sine lærer gjennom sin skolegang, og jeg får inntrykk av at de har hatt ett noe nøytralt forhold til de fleste lærere. En av deltakerne sammenligner sitt forhold til lærerne med sine observasjoner av medelevers forhold til lærerne:

A: «...nei det var en generell sak. At jeg spurte veldig sjeldent om hjelp i skolesammenheng tror jeg. Men jeg føler at jeg så en del av klassekameratene mine var mer nærmere på en måte, til å klemme og den typen ting eller bare hadde en sosial samtale med læreren og sånn som jeg ikke kan huske å ha hatt. Kan ikke huske å hatt noe særlig av den relasjonen til lærere på en måte. Som jeg har tenkt over...»

A er klar over at medelever har hatt en annen type relasjon til lærerne, som han selv ikke kan huske å ha hatt med noen. Gode relasjoner til lærere skaper trygghet, men den eneste deltakeren som deler positive opplevelser når det kommer til lærere er C. Når han fikk spørsmål om hva som var det beste med skolehverdagen så svarte han lærerne:

C: «Når jeg fikk mye tid med de lærerne som jeg likte, og vi kunne ha gode intellektuelle samtaler med hverandre. Så var det egentlig noe av det beste. De intellektuelle små samtalene med lærerne var egentlig noe av det jeg likte aller best.»

Når det kommer til vikarer trodde jeg på forhånd at dette kom til å være en utfordring for mange av deltakerne på grunn av dette er en stor endring i skoledagen som de ikke nødvendigvis er forberedt på. Men gjennom deltakernes opplevelser tolker jeg det som at selve vikaren ikke var et så stort problem, men hvordan undervisningen var og hva de fikk ut av disse timene var det største problemet. På spørsmål over hvilke tanker de har om vikarer er dette noen av svarene de kom med:

E: «Ikke så veldig fan av det. Det største problemet da var vel egentlig at de på en måte ikke fulgte timeplanen sånn som... eller sånn de fulgte liksom ikke pensum fremgangen sånn som den vanlige læreren gjorde.»

D: «Jeg har ikke noe imot den som person på en måte, og jeg er heller ikke mot vikarer generelt. Men det som skjedde var at vikaren ofte ikke... enten så hadde de ikke blitt opplyst om hva vi hadde lært eller så hadde de ikke rukket å forberede seg ordentlig. Ellers så hadde de ikke den utdanningen som de trengte

for å lære oss det vi skulle lære. Så sånn personlig sett så var det ikke et problem, men faglig sett så blir det et problem da.»

A: Dei de var generelt sånn middels nyttige. Så jeg var liksom ikke sånn.. jeg var ikke så positiv.. i hvert fall ikke noe positivt til de fleste. Kan ikke huske å ha noen positive assosiasjoner til vikarene. De var jevnt over litt ubrukelige timer.

Ønske om å lære og gjøre det som var planlagt for timen fikk større fokus enn selve byttet av lærer.

Oppsummert ser vi at deltakerne deler mange like opplevelser når det kommer til det som foregår i klasserommet. Da både med tanke på undervisningsformer, struktur og forutsigbarhet, forstyrrelser og relasjoner til lærere. Når det kommer til lærere kan vi kort oppsummere at ingen av deltakerne har følt på noen spesiell relasjon mellom seg og lærere. I undervisning ser de tilbake på gode opplevelser når undervisningen var strukturert og forutsigbar, da dette skaper trygghet. Men om denne tryggheten på en måte forsvinner eller forstyrres blir det raskt en stressende situasjon. Dette funnet støttes av Humphrey og Lewis (2008) rapport som viser til at struktur og forutsigbarhet skapte en trygghet som tillot elevene å fungere, ble derimot denne tryggheten forstyrret ble terskelen lavere for angst og stress. En av faktorene som kunne bryte denne tryggheten var forstyrrelser som bråk og uro i klasserommet (Humphrey & Lewis, 2008). Dette var noe også to av mine deltakere kjente på. Fysiske forstyrrelser gjorde det utfordrende å holde på konsentrasjonen, dette innebar å bruke mer kapasitet på å stenge ute forstyrrelsene og dette kunne føre til stress og kaos.

Siden struktur og forutsigbarhet var en så viktig faktor hos både deltakerne, i tidligere forskning og teori jeg har lest, så tenkte jeg at endringer i timeplanen og vikarer kom til å være en stor utfordring for de fleste. Autisme diagnosen innebærer mangel på tilpasningsevne når det kommer til trivielle endringer og uforutsette hendelser (World Health Organization, 2022a). Deltakerne ga meg inntrykk av at endringene i timeplanen kunne være utfordrende, men fikk de tydelig beskjed om hva som skulle skje i stedet og at det faktisk fantes en plan på hva som skulle skje hadde de ikke store problemer med endringer. Med vikarer var det heller ikke selve endringen som var problemet, men det faktum at de hadde dårligere læringsutbytte av disse timene.

Hvilke undervisningsformer som ble brukt hadde også en innvirkning på hvordan deltakerne opplevde undervisningen. Her var det stor enighet om individuelt arbeid var det beste og at gruppearbeid var den typen undervisning de likte minst. Gruppearbeid krever kommunikasjon med medelever og sosiale ferdigheter, noe som kan gjøre det utfordrende. I samarbeid må man også forholde seg til andres meninger og måter å gjøre ting på. Deres utfordringer med kommunikasjon kom også til syne når de delte sine erfaringer med tavleundervisning.

4.3 Å prestere

D: «Jeg var veldig opptatt av å gjøre det bra på skolen».

Noe som var fremtredende i samtalen med deltakerne var deres ønske om å prestere faglig. Men samtidig tolker jeg ut ifra svarene deres at det er to ønsker som ligger til grunn for at de ønsker å prestere. Den ene grunnen er for å føle på mestring, og den andre er mer fremtidsrettet hvor motivasjonen for å prestere er å komme inn på de studiene de ønsker uten at karakterer skal være ett hinder.

Å prestere setter jeg derfor i sammenheng med det å kjenne på en mestringsfølelse for noen av deltakerne. A svarer dette på spørsmål rundt hans motivasjon for det faglige:

A: «Relativt høy. Det var derfor jeg var på skolen, for å lære og gjøre det bra. Og få best mulig på prøvene. Så jeg var motivert for å gjøre det best mulig. Jeg hadde en forventning til meg selv om at jeg burde få til ting.»

En av flere grunner til at deltakerne ønsker å prestere faglig er som sagt for å føle på mestring. Det faglige kan være det eneste området disse elevene føler mestring på i løpet av skoledagen, da for eksempel det sosiale heller skaper forvirring og utfordring for alle deltakerne. Å prestere faglig blir derfor en svært viktig faktor for å kunne oppleve mestring. Opplever de mestring faglig kan dette være med på å stimulere til en mer positiv selvoppfatning med selvtillit og tro på egne muligheter (Befring, 2019).

At faglig prestasjon er det område hvor elevene kan føle mest mestring i løpet av skoledagen stemmer nok også for de som ønsker om å komme inn på studier, men at ønsket om å komme inn på hvilket som helst studie skaper en annen motivasjon for å prestere. Dette beskriver B slik:

«Men var ikke alltid gira på å jobbe med ting, men jeg fikk det gjort og hadde jevnt over gode karakterer. Men igjen mye av motivasjonen var vel egentlig at jeg kunne... Prøve å gjøre det bra sånn at jeg videre kunne komme meg inn på samme hva slags studie jeg egentlig ville. Hadde liksom litt lyst til at det ikke var karakterene det skulle stå på.»

Dette ønsket om å prestere kan vi også se i sammenheng med deltakernes negative opplevelser med, som tidligere nevnt, gruppearbeid. I samtale rundt denne undervisningsformen uttrykte flere av deltakerne misnøye på grunn av at de andre elevene på gruppen ikke var like interessert i å gjøre det bra og heller ikke interessert i å jobbe mye.

Men sammen med ønsket om å prestere faglig følger det også press og stress for deltakerne. I samtale om hva de opplevde som mest ukomfortabelt eller stressende svarte C:

«Det var tidsfristen da. Tidsfristen og karakterpresset. Men det kan du ikke unngå i skolen. Så det er bedre... litt press er bra så lenge det er... et optimalt press. Det var helt klart tilfeller hvor presset følte litt overveldende, men alternativet med å gi opp det var ikke noe alternativ for meg. Så det var litt sånn flinkis syndrom da tenker jeg kanskje, jeg er perfeksjonist. Man kan veldig fort bli oppslukt av det.»

Jeg tolker det også som at deltakerne var fullt klar over at det presset de følte på for å prestere ikke alltid var positivt, dette snakket blant annet D om og forteller at han kjente på et veldig prestasjons- og karakterpress som ikke var helt sunt.

Deltakerne fordeler seg forholdsvis jevnt med tanke på hva som ligger til grunn for deres ønske om å prestere faglig, mellom å oppleve mestring og ønske om høyere utdanning. Jeg tolker det også som at det ble ekstra viktig for deltakerne å mestre det faglige da de ikke mestret det sosiale. Siden skolehverdagen til elever med autisme er fylt med tapsopplevelser og nederlag når det kommer til det sosiale er det viktig at de også får en opplevelse av mestring (Martinsen, 2016). Vi ser også at selv om de kanskje hadde ulike grunner for å ønske å prestere i grunnskolen, så har alle deltakerne valgt å ta høyere utdanning. Samtidig tror jeg at man må være ekstra oppmerksom på akkurat dette med prestasjoner og karakterpress når det kommer til elever med

autismespekterforstyrrelser, slik at det ikke blir altoppslukende. Noe deltakerne bekrefter med sine utsagn angående det å prestere faglig.

4.4 Det sosiale

Elever bruker mange timer av sin våkne hverdag på skolen, og i løpet av de timene de oppholder seg der er det mange ulike sosiale situasjoner som må håndteres. Noe av det jeg la mest merke til under intervjuene er hvordan deltakerne snakker om akkurat dette. Hvordan de forteller om relasjoner til medelever, hvordan de opplevde friminuttene og hvordan fire av fem deltakere hadde en følelse av at de var utenfor eller ekskludert.

Når det kommer til relasjoner til medelever har de fleste av deltakerne møtt på store utfordringer. Jeg opplevde også at noen av deltakerne ble noe ukomfortabel når vi snakket om venner og hvilke opplevelser de har med å bli kjent med jevnaldrende. Dette typer på at det er et sensitivt tema hvor deltakerne sitter igjen med dårlige minner. D svarte dette på spørsmål om hvordan han opplevde det å få seg venner:

«Det syns jeg var veldig vanskelig. Det var på en måte... jeg følte jeg ofte gikk tom for ting å snakke om. At jeg på en måte hele tiden måtte prøve å si ett eller annet som de syns var interessant da. Så jeg syns det var ganske vanskelig å egentlig både bli kjent med folk, men også opprettholde de vennskapene jeg allerede hadde.»

Da jeg fikk mange lignende svar fra de andre deltakerne tolker jeg dette som at disse elevene ikke har den sosiale kompetanse som er nødvendig for komme i kontakt med jevnaldrende og hvordan de går frem for å holde en samtale.

Videre ser vi i sitatet over at D nevner at det er vanskelig å opprettholde vennskap. Flere andre forteller også at de har venner de har «glidd fra», dette kan tolkes slik at den andre parten i vennskapet har med tiden utviklet sin sosiale kompetanse og på denne måten vokst fra eleven med autisme. Det blir derfor mer utfordrende for de med autisme å utvikle vennskap desto eldre de blir, da kompleksiteten i det sosiale samspillet øker og det blir mer komplisert (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019). Denne tolkningen styrkes av dette sitatet:

B: «Jeg hadde ei venninne i klassen min på barneskolen. Vi har kjent hverandre ganske lenge. Vi var ganske nære. Men vi glei litt fra hverandre, sånn utover barneskolen. Så de siste åra så hadde jeg på en måte ingen jeg var veldig nær med i klassen. Og på ungdomsskolen og videregående så hadde jeg egentlig ingen.»

Når elevene blir eldre blir kravet til sosial kompetanse høyere, og elevene med autisme greier ikke lengre å holde følge.

Jeg forstår det slik at deltakerne har opplevde mange ukomfortable situasjoner i forsøk på å skaffe seg venner på skolen, og generelt det å holde en samtale.

E: Det er mye det at jeg var litt redd for å snakke med folk. Spesielt sånn de populære barna. Så ja... jeg brukte å aktivt søke ut de som ikke hadde andre venner, sånn «hallo deg kan jeg snakke med». Så ble vi en sånn liten gruppe av folk som ikke hadde noen andre.

Men selv om alle snakker om at de har hatt mye problemer med å snakke med medelever og skaffe seg venner, så er det ingen av dem som av fri vilje har ønsket å være alene. Denne stereotypien som jeg tok opp i teoridelen om at mennesker med autisme er usosiale får jeg ut i fra intervjuene bekreftet at ikke stemmer. C og de andre deltakerne er tydelig på at de ønsker å være sosial:

«Det var jo... det er jo alltid en utfordringer å tråkke utenfor komfortsonen og bli kjent med nye. Jeg er ganske innadventd på det viset at jeg er veldig åpen for å snakke og møte folk rundt meg, men det er som regel ikke jeg som starter samtalen først. Jeg var alltid veldig åpen for å bli kjent med nye, men det var ikke jeg som startet samtalen først.»

Utfordringene her er ikke at de ikke ønsker å være sosiale, men mer at de ikke har kompetansen til å være det. Flere av deltakerne fortalte at de hadde utfordringer med å ta initiativ til samtaler, og at det sjeldent var de som startet dem. Slik som Kaale og Nordhal-Hansen (2019) skriver er det å ikke ta initiativ selv et vanlig tegn hos personer med autisme.

Når det kommer til friminutt så tolker jeg svarene til deltakerne slik at de fleste knytter denne tiden til store utfordringer og forvirring. Friminutt er en uoversiktlig sosial situasjon som elevene befinner seg i over lengre tid hver dag, og det er en situasjon de må forsøke å takle hver dag. Struktur og forutsigbarhet har vi sett var en viktig faktor i klasserommet, men denne tryggheten forsvinner så fort friminuttet starter. Dette sier D om sine opplevelser med friminutt:

«Det ble egentlig vanskeligere ettersom jeg ble eldre. Fordi sånn... de første trinnene på barneskolen så gikk det jo ganske greit, men etter hvert så opplevde jeg det at... etter hvert at det ble vanskeligere fordi måten man er sammen med andre på forandrer seg jo etter hvert som man blir eldre. Og jeg sleit veldig med å på en måte plukke opp hvordan folk interagerer med hverandre, på nytt igjen. Og på en måte å klare å henge med i tiden. Så jeg følte at jeg konstant hang litt etter sånn... på hvor god jeg er sosialt»

Når jeg hørte og leste svarene til deltakerne når det gjelder friminutt så tolker jeg det slik at de fleste likte friminuttene mindre desto eldre de ble. Når leken forsvant mer og mer ble friminuttene en større utfordring. Grunnen til dette ser jeg på som at lek var med på å strukturere friminuttene noe mer, enn for eksempel friminuttene på ungdomsskolen som handler mer om å sosialisere seg og snakke med klassekamerater. Friminuttene blir i denne alderen mer ustrukturerte og uforutsigbare når elevene ikke kan delta i lek, men må finne seg venner de kan «henge» med. I tillegg til at leken forsvinner så blir kravet til sosial kompetanse større, som nevnt tidligere blir kompleksiteten i det sosiale samspillet økt og de sosiale interaksjonene blir vanskeligere (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019).

For de fleste elever er friminuttet en pause hvor de kan hente seg inn igjen, men for elever med autismespekterforstyrrelser kan friminuttene være mer krevende enn undervisningstimene. Friminuttene setter krav til sosial kompetanse, og er preget av lite struktur og forutsigbarhet (Statped, 2022).

Når deltakerne snakker om hva de gjorde i friminuttene blir det tydelig at de har vært ukomfortable i friminuttene på grunn av deres utfordringer med sosiale situasjoner. Noen av deltakerne fortalte blant annet dette:

C: «ofte så brukte jeg friminuttene inne på biblioteket, på barneskolen. Så jeg har en... jeg har en tendens til å begrave meg i bøker i friminuttene. Det var en plass det var ro»

B: «Tror jo det... så... tror særlig på ungdomsskolen så tror jeg det sosiale, sleit litt med å bare... finne ut hva jeg burde gjøre av meg. Så det var ofte det med å bare lese bok eller gjøre skolearbeid var en grei løsning på det ofte. Ellers så var det liksom friminuttene og sånt er jo uregulert tid du bare gjør det du vil, så det føltes veldig usikkert når jeg ikke var så komfortabel.»

E: «...eller jeg likte det hvis jeg kunne sitte å tegne og sånn. Så sånn i ungdomsskolen hvor vi fikk lov til å være inne i friminuttene, da syns jeg friminuttene var gøy. Jeg syns... har alltid syntes det var veldig kjipt å være ute. Jeg hadde mange friminutt hvor jeg bare gikk å venta på at det skulle være over så jeg kunne gå inn igjen.»

Disse utsagnene er med på å styrke min tolkning av at friminuttene har vært utfordrende og noe de fleste ikke gledet seg så veldig til. Flere av deltakerne uttrykker ønske om å enten lese bøker eller være inne i friminuttene. Dette tolker jeg ikke som at de ikke ønsker å være sammen med medelevene og sosialisere seg, men at de ikke visste hvordan de skulle gjøre det. Det å være innendørs skapte en slags oversiktighet i et uforutsigbart miljø fordi når de var inne var det ulike aktiviteter de kunne velge mellom.

Ut ifra svarene de kommer med når det gjelder venner oppfatter jeg det som at mange har opplevd at de er utenfor eller ekskludert, og ikke vet hva som skal til for å bli inkludert av sine medelever.

A: «Så jeg har hatt de, jeg hadde noen venner... ja... men det har vært egentlig litt sånn de eksisterer der borte også er jeg her, uten at det er noen særlig samtaler og tilknytting.»

A beskriver en slags distanse mellom seg selv og de andre elevene. Og B beskriver at han ikke passet inn sammen med de andre elevene, da de ikke hadde de samme interessene og det var andre ting enn det han interesserte seg for som var populært. De andre deltakerne viser også til denne distansen mellom seg og de andre elevene, ofte med tanke på at de ikke forstod hva de snakket om eller at de ikke hadde like interessert. Det ble skapt en følelse av at de ikke passer inn og at de er utenfor det sosiale miljøet.

Det sosiale har bydd på mange utfordringer for deltakerne i løpet av skolegangen. Ingen av dem har hatt mange gode og særlig nære venner, og vennskapene har heller ikke vært langvarige. De vennskapene de har greid å skape har vært vanskelig å opprettholde, spesielt når de ble eldre. Studien fra England som forsket på vennskaps betydning for elever med autisme viser også til at elevene opplevde vennskap som forvirrende og at de hadde problemer med å vedlikeholde dem (Calder et al., 2013).

Det sosiale skapte også mange ukomfortable situasjoner. Både når det kommer til det å ta del i en samtale, vite hva man skal si og hvordan man forholder seg. Deltakerne tok

heller ikke initiativ selv i sosiale situasjoner. Utfordringene sosialt ble ikke mindre når det kom til friminutter. Deltakerne hadde ikke store problemer med friminuttene til å begynne med, men de begynte å mislike dem mer desto eldre de ble. Friminutt er preget av lite struktur og uoversiktlige sosiale situasjoner, så når leken begynte å forsvinne fra skolegården ble friminuttene en større utfordring for elevene med autisme.

De sosiale utfordringene som elever med autismspekterforstyrrelser opplever er det som skaper den distansen de føler på mellom dem og de andre elevene. Dette skaper en følelse av å være utenfor fellesskapet hos deltakerne. Den amerikanske studien til Kasari (2010) viste til at det sosiale nettverket til elever med autisme var mindre enn hos elever, og at kvaliteten på vennskapene var dårligere. De presenterte også funn som viser at elevene med autisme ikke var aktivt avvist, men oversett som potensielle lekekamerater av de andre elevene i klassen.

Når man om og om igjen opplever nederlag når det kommer til det sosiale er det kanskje ikke så rart at deltakerne ikke greier å se hvordan de skal passe inn sammen med sine medelever. Mange mangler den nødvendige sosiale kompetansen for å delta i sosiale situasjoner, men dette betyr likevel ikke at de ikke har et ønske om å være sosial. Humphrey og Lewis (2008) viser også til at mange har et ønske om å skape vennskap, men at mange ikke kommer noen vei med dette ønsket.

4.5 Mennesket

Til slutt vil jeg sette fokus på deltakernes følelse av hvordan de ble oppfattet som mennesker og om de hadde en følelse av å bli sett som de individene de er. Alle trenger å føle at vi blir sett som mennesker, og at vi har en verdi for andre.

Menneskets mest grunnleggende følelsesmessige behov er å bli sett. Men fire av de fem deltakerne uttrykker at de ikke føler at de har blitt sett av lærere og medelever. De som ikke føler seg sett ser tilbake på skolehverdagen og lurer på hvordan det kunne vært dersom lærerne hadde sett dem som individ og hvilke utfordringer de hadde.

A: «Jeg mener at noen av lærerne burde tatt litt mer innsats i å hjelpe meg. Eller se meg. For jeg innser i ettertid at jeg burde følt at jeg hadde mer relasjon i løpet av hele skoleløpet enn det jeg har hatt. Burde følt meg litt mer sett.»

Slik som A beskriver forteller også flere av de andre deltakerne at de ble sett på som stille og faglig flinke, og det var da i skolehverdagen lett å overse dem og fokusere mer på de elevene som hadde mer utfordrende atferd i klasserommet. Deres gode faglige prestasjoner var med på å skjule at de hadde utfordringer, og de utfordringene de hadde viste seg ikke så tydelig i klasseromssituasjoner og ble på denne måten vanskelig å oppdage når andre elever krevde mer av lærerens oppmerksomhet.

D: «det føles liksom at jeg forsvant fordi jeg var stille og faglig flink. Og den kombinasjonen gjorde at jeg var lett å bare la sitte der. Spesielt i bråkete klasser. Det resulterer også i at ingen ser at jeg sliter med å gjøre ting. Men jeg vet at jeg sleit veldig lenge med det å komme i gang med skriveoppgaver og den type ting, men når du greier.. når jeg har greid liksom på ungdomsskolen å levere noe som ser bra ut så ser ikke lærerne at jeg satt til midnatt og gråt fordi jeg har prokrastinert uten å gjøre det med vilje i to dager, så det føles liksom at ja. Det føles som en kombinasjon stille og faglig flink gjør at du bare du blir aldri prioritert med oppmerksomhet. Er det jeg sitter igjen med»

For meg blir det tydelig at deltakerne har savnet det å bli sett og det å ha en relasjon til lærerne. Deres gode faglige prestasjoner har vært med på å skjule at de trengte hjelp med for eksempel inkludering og det sosiale i skolehverdagen. Og flere av de kommentere på det faktum at selv om man gjør det bra faglig så betyr det ikke at de faglige prestasjonene har kostet mye å oppnå med tanke på stress og karakterpress. B tror også det at han ikke ble plaget eller aktivt utfryst har vært med på å skjule de sosiale utfordringene noe.

Det er kun en av deltakerne som uttrykker at han følte seg sett av læreren.

C: «Altså det at jeg ble sett og hørt... det var jo også fordi jeg hadde veldig gode lærere. Og at jeg har et opplegg rundt skoletiden, rundt tiden min i grunnskolen. Hvor jeg fikk optimale utfordringer og jeg fikk noe motivasjon i alle fagene»

C var altså den eneste av deltakerne som følte seg sett i klasserommet. Faglig følte han at han ble sett og hørt av lærerne faglig, men likevel hadde han utfordringer med det sosiale som ikke ble sett og gjort noe med.

Deltakerne har også på flere ulike måter følt på at de har vært annerledes, og de har selv brukt ordet annerledes. Dette er en følelse de har på grunn av at de har hatt utfordringer med å finne sin plass i skolehverdagen, med tanke på utfordringer med å forstå medelevene og deres avvikende interesser. Dette har vært med på å påvirke deres selvoppfatning.

I forsøk på å oppsummere hva deltakernes selvoppfatning består av finner jeg mange likheter. Når de snakker om seg selv og hvilken oppfatning de andre på skolen hadde av dem er rar og annerledes to ord som brukes av flere. De har en oppfatning av at medelevene synes de oppførte seg på en rar måte i samtaler og at de ikke passet inn sammen med de andre.

A: «De andre elevene så fikk jeg inntrykk av at jeg var litt sånn... Jeg følte at de synes jeg var rar og ikke så morsom å være rundt til en viss grad... og stille, det er jo gjenganger fra alle. Jeg var stille. En venninne jeg fikk på ungdomsskolen kommenterte at jeg var litt creepy i starten fordi jeg var så stille, før hun ble kjent med meg liksom. Så ja. Fordi jeg sa ingenting på det tidspunktet. Jeg var veldig stille.»

Dette kan lett kobles opp mot deltakernes vansker med sosial kommunikasjon og hvordan man forholder seg i slike situasjoner. Flere forteller det samme som A, at de andre hadde en oppfatning av at de var veldig stille. Og grunnen til at de er stille er at de rett og slett ikke vet hva de skal si og hva de skal snakke om. Dette skaper en stressende situasjon som fører til at deltakerne kunne si ting som ble oppfattet som rart og noen ganger upassende av de andre elevene. A forteller at disse situasjonene hadde negativ innvirkning på selvtilliten og han begynte å tvile på at hans mening var verdt noe og at han hadde noe som helst å bidra med i samtaler.

Deltakerne hadde også ofte andre interesser enn sine medelever. Dette skapte også problemer når det kom til det sosiale. Når man ikke har felles interesser, ble det vanskelig for deltakerne å finne noe å snakke om. D fant ut at han fikk til å snakke med medelevene sine om skolen da dette var noe de hadde til felles, men opplevde da at han ble oppfattet som skrytete og han fikk beskjed om at han fikk de andre til å føle seg dumme. Selv om dette ikke var intensjonen ble det oppfattet slik av de andre, og D sto igjen uten noe å snakke om.

Deltakerne har en gjennomgående opplevelse av å ikke bli sett av lærere og medelever. De opplever at ingen har sett de utfordringene de har hatt og det behovet de hadde for hjelp og støtte. Det å bli sett var tydelig noe de har savnet i sin skolehverdag. Det var også et stort ønske om å passe inn og være en del av miljøet. Men gjentatte skuffelser har skapt en noe negativ selvoppfatning hos de fleste deltakerne, og skapt et inntrykk av at de er annerledes og flere av dem har fått høre at de er rare. I forskningsrapporten til Humphrey og Lewis (2008) var det også resultater som tydet på at mange av elevene med autisme hadde en oppfatning av at de var annerledes fra de andre elevene på en negativ måte.

5. Oppsummering

I dette kapitlet vil jeg oppsummere de funnene jeg presenterte i forrige kapittel i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Målet med oppgaven var å finne ut hvordan elever med autismespekterforstyrrelser opplever skolehverdagen. Dette ble gjort gjennom problemstillingen: «*Hvordan opplever elever med autismespekterforstyrrelser skolehverdagen?*» og forskningsspørsmålene:

«*Hvilke opplevelser og tanker sitter elevene igjen med fra deres skolehverdag?*»

«*Hvordan har diagnosen påvirket deres skolehverdag?*»

«*Hvordan kan lærere være med på å skape positive opplevelser for disse elevene?*»

For å finne noen svar på problemstillingen har jeg intervjuet fem tidligere skoleelever med autismespekterforstyrrelser. Intervjuene fokuserte på hvilke opplevelser og tanker de hadde rundt sin skolehverdag, og ingen av spørsmålene var knyttet direkte opp mot diagnosen. Gjennom analysen av intervjuene, tidligere forskning og teori kom jeg frem til fire kategorier for funnene, disse var: *I klasserommet, å prestere, det sosiale og mennesket*. Videre i dette kapitlet vil jeg nå oppsummere funnene som ble presentert i forrige kapittel og hvordan disse belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I dette prosjektet har målet aldri vært å finne ett svar med to streker under, men heller et innblikk i hvordan ulike individer på autismespekteret kan oppleve skolehverdagen. På problemstillingen finnes det ikke ett svar, men mange unike historier. Men selv om alle deltakerne har ulike utgangspunkt og ulike skolehverdager har de likevel hatt mange av de samme tankene og flere like opplevelser i skolehverdagen.

I et forsøk på å oppsummere det viktigste i funnene er det tydelig at det har vært både positive og negative opplevelser for deltakerne, men det har vært flest negative og det er disse som har fått mest fokus i intervjuene. De få positive svarene fra deltakerne kom i forbindelse med faglige prestasjoner. Alle deltakerne var svært opptatt av å prestere og oppnå gode karakterer. Å prestere faglig var både en måte å oppnå mestring på, i en skolehverdag fylt med utfordringer, og for å komme inn på det studiet de ønsket etter grunnskolen. Jeg ser også på de sosiale utfordringene som elevene har opplevd som en underliggende grunn til at de ønsker å prestere faglig.

Videre er det det sosiale som har skapt størst utfordringer, og det elevene har flest negative opplevelser til. De fleste ønsker å være sosiale, men blir hindret av sine vansker med sosial kommunikasjon og de mangler den nødvendige sosiale kompetansen for å delta i sosiale situasjoner. Flere av deltakerne uttrykte også at det var vanskelig å opprettholde de vennskapene de hadde. Alle disse nederlagene når det kommer til det sosiale er med på å skape en følelse av at de både er utenfor, ekskludert og at de er annerledes. Dette har en negativ påvirkning på selvpoppfatningen deres.

Til slutt har fire av de fem deltakerne jeg intervjuet en opplevelse av å ikke bli sett og forstått av lærere og medelever. Gjennom sin skolegang har de ikke hatt en følelse av at noen har sett dem og de utfordringene de har og det behovet de har hatt for hjelp og støtte. De fleste tror ikke de har blitt sett på grunn av at de var stille, ikke spurte om hjelp, presterte godt i de fleste fag og fikk toppkarakterer. Dette tror de gjorde til at lærerne ikke så dem og at de faktisk strevde med ting, og presiserte at det ikke nødvendigvis er slik at du har det bra selv om du leverer til toppkarakterer. Dette ser jeg på som en av de viktigste tingene lærere kan sette fokus på for å skape en bedre skolehverdag for elever med autismespekterforstyrrelser. Som lærer må man være

oppmerksom på å se alle elevene i klasserommet, og finne ut hva som ligger bak ulike typer atferd. Også de som er stille og pliktoppfyllende. Selv om disse elevene ikke skaper utfordringer i klasserommet, kan de likevel ha utfordringer og problemer som trenger støtte og hjelp.

Funnene som er gjort i dette prosjektet har samsvart med både tidligere forskning og teori på området. Funnene som er presentert og denne oppsummeringen mener jeg besvarer både problemstillingen og forskningsspørsmålene godt. Deltakerne har delt mange opplevelser og tanker med meg og jeg har sett mange likheter mellom dem, men også noen forskjeller. Dette var helt forventet da prosjektet fokuserte på individuelle opplevelser og tanker.

Jeg har også noen tanker og forslag til videre forskning. Det kunne vært interessant å gjennomført et prosjekt med samme problemstilling, men der deltakerne var barn som fortsatt går på skolen. På denne måten kunne man fått innblikk i elevenes refleksjoner rundt skolehverdagen samtidig som de går på skolen. Et annet forslag til videre forskning vil være å ha mulighet til å fokusere spørsmålene i intervjuet direkte opp mot deres diagnose og hvordan den har påvirket deres skolehverdag. Generelt tenker jeg det vil være nyttig å forske mer på hvordan menneskene med autismspekterforstyrrelser tenker og opplever ulike områder i hverdagen, slik at man kanskje kan gjøre hverdagen deres noe lettere og samtidig skape større forståelse for hva autismspekterforstyrrelser faktisk innebærer.

6. Avslutning

Med dette avslutter jeg min oppgave, og jeg vil igjen takke de fem deltakerne som har delt både gode og vonde opplevelser og tanker. Det er tydelig at skolen er et sted elever med autismespekterforstyrrelser bruker mye energi på for å takle hverdagen.

Jeg håper du som leser har fått ett lite innblikk i hvordan skolehverdagen til elever med autismespekterforstyrrelser kan være. Og at vi i fremtiden får mer kunnskap om hvordan det er å leve med diagnosen slik at både lærere og medelever kan være med på å støtte og skape gode opplevelser for denne gruppen elever i skolehverdagen. Alle barn fortjener å føle seg sett og ivaretatt uansett hvilke utfordringer de har.

Litteraturliste

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-IV* (4. utg.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2021, August). *What Is Autism Spectrum Disorder?*
<https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>
- Autismeforeningen. (2018). *Autisme*. https://autismeforeningen.no/wp-content/uploads/sites/23/2018/09/181149_BrosjyreAutismeforeningen_HR_lowrez.pdf
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bogdashina, O. (2005). *Theory of mind and the triad of perspectives on autism and Asperger syndrome : a view from the bridge* (1st American pbk. utg.). Jessica Kingsley Publishers.
- Calder, L., Hill, V. & Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3), 296-316.
<https://doi.org/10.1177/1362361312467866>
- Direktoratet for e-helse. (2022, 16. mars 2022). *Kodeverket ICD-10 (og ICD-11)*.
<https://www.ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>
- Folkehelseinstituttet. (2019, 5. november). *Andelen barn med autisme aukar i Noreg, og det er store fylkesvise forskjella*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/nyheter/2019/andelen-barn-med-autisme-aukar-i-noreg-og-det-er-store-fylkesvise-forskjell/>
- Frith, U. (2005). *Autisme : en gådes afklaring* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Frønes, I. (2021). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 26(1), 9-25.
<https://doi.org/10.5324/barn.v26i1.4349>
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). Make me normal: The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.
<https://doi.org/10.1177/1362361307085267>

- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A. & Rotheram-Fuller, E. (2010). Social Networks and Friendships at School: Comparing Children With and Without ASD. *J Autism Dev Disord*, 41(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1076-x>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring* (LK20). Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kaale, A. & Nordhal-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.
- Lea, R. A. & Nøvik, T. S. (2021, 21. mars). *Diagnosesystemene ICD og DSM*. Legeforeningen. <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-1-diagnostikk-og-utredning/diagnostikk-i-barne-og-ungdomspsykiatri/Diagnosesystemene-ICD-og-DSM/>
- Martinsen, H. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal akademisk.
- Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner, S. v. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelse : prinsipper for opplæring og tilrettelegging* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Nordahl-Hansen, A., Tondevold, M. & Fletcher-Watson, S. (2018). Mental health on screen: A DSM-5 dissection of portrayals of autism spectrum disorders in film and TV. *Psychiatry Res*, 262, 351-353. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.08.050>
- NSD. (2022). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Norsk senter for forskningsdata. Hentet 28. april fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Skålevåg, S. A. (2021). Eugen Bleuler. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 16. mars 2022 fra https://snl.no/Eugen_Bleuler
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Statped. (2022, 18.03.2022). *Autisme og inkludering*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/i-grunnskolen/spesialundervisning/>
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskriftet den norske legeforening*, 14. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- World Health Organization. (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (10th ed.)*. <https://icd.who.int/browse10/2016/en>
- World Health Organization. (2022a). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- World Health Organization. (2022b). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)*. Hentet 23. mars 2022 fra <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Vedlegg 2: Forhåndsmelding REK

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Vurdering

Referansenummer

114985

Prosjekttittel

Skolehverdagen til elever med autismspekterforstyrrelser

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Saur, ellen.saur@ntnu.no, tlf: 73590553

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Bjerkaas Nisja, martebn.96@gmail.com, tlf: 95093868

Prosjektperiode

01.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (2)

26.11.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.11.2021. Vi har nå registrert 30.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Belinda Helle Lykke til videre med prosjektet!

08.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 31.12.2021. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den

registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2). PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet. DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Forhåndsmelding REK

Fremleggingsvurdering: Skolehverdagen til elever med autismespekterforstyrrelser

Søknadsnummer: 348876

Forskningsansvarlig institusjon: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Prosjektet vurderes som ikke fremleggingspliktig

Søkers beskrivelse

Skal skrive en masteroppgave som tar for seg tanker og opplevelser fra tidligere elever med autismespekterforstyrrelser.

Ønsker å rette fokus på individet og hvilke opplevelser de sitter igjen med fra sin skolegang.

Måten jeg skal gjøre dette på er gjennom intervju av 3-4 personer med autisme, alle deltakere skal være over 18 år.

Prosjektet vil ikke føre til ny kunnskap om helse eller sykdom, og intervjuet vil ikke ha spørsmål som går direkte på diagnosen.

Vi viser til innsendt fremleggingsvurderingsskjema datert 12.11.2021. Henvendelsen ble behandlet av sekretariatet for Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) midt på fullmakt.

REKs vurdering

Formålet med prosjektet er å undersøke tanker og opplevelser om skolegang blandt 3-4 tidligere elever, nå voksne, med autismespekterforstyrrelser. Formålet er ikke primært ny kunnskap om helse eller sykdom, men snarere deltakernes tanker om temaet. Intervjuguiden understøtter dette. Vi mener derfor at prosjektet har karakter av å være annen type forskning enn medisinsk og helsefaglig forskning. Prosjektet er følgelig ikke omfattet av helseforskningslovens saklige virkeområde, jf. helseforskningslovens §§ 2 og 4. Du kan gjennomføre og publisere prosjektet uten godkjenning fra REK. Vi minner imidlertid om at dersom du skal registrere personopplysninger, må prosjektet ha et selvstendig behandlingsgrunnlag, jf. personopplysningsloven. Behandlingsgrunnlaget må avklares med egen institusjon.

Vurderingen er gjort på grunnlag av de innsendte dokumenter. Dersom du gjør endringer i prosjektet, kan dette ha betydning for REKs vurdering. Du må da sende inn ny søknad/framleggingsvurdering.

Konklusjon

Avvist som utenfor mandat

Med vennlig hilsen

Hilde Eikemo

Sekretariatsleder, ph.d.

REK midt

Kopi til:
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Elever med autismspekterforstyrrelses skolehverdag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsyn i hvordan elever med autismspekterforstyrrelser opplever skolehverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Marte Bjerkaas Nisja og er masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. I mitt prosjekt ønsker jeg å intervju unge voksne med autismspekterforstyrrelser om deres skolehverdag.

Formålet med dette prosjektet er å få innblikk i et elevperspektiv på hvordan skolehverdagen oppleves for elever med autismspekterforstyrrelser. Jeg ønsker derfor å intervju unge voksne om deres egne erfaringer og opplevelser. Med dette prosjektet ønsker jeg å sette lys på elevenes opplevelse av skolehverdagen, og håper dette kan bidra til større forståelse og bedre tilrettelegging for andre elever. Jeg håper også at prosjektet kan brukes som inspirasjon og gi kunnskap til lærere og andre som jobber med elever med autismspekterforstyrrelser.

Prosjektet skal ende i en masteroppgave.

Min foreløpige problemstilling er:

Hvordan opplever elever med autismspekterforstyrrelser skolehverdagen?

Forskningsspørsmål:

Hvilke opplevelser og tanker sitter elevene igjen med fra deres skolegang?

Hvordan har diagnosen påvirket deres skolehverdag?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få med unge voksne (18-30 år) på mitt prosjekt, og at de bidrar ved å dele sine erfaringer og opplevelser fra da de gikk på skolen. Jeg kontakter derfor grupper som igjen kan sette meg i kontakt med aktuelle deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. I intervjuet vil fokuset ligge på dine tanker og opplevelser, ikke diagnosen. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Dette opptaket vil så bli transkribert og brukt i min masteroppgave. Alt av informasjon blir anonymisert, og du vil ikke kunne bli identifisert ut fra den ferdige oppgaven.

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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene er min veileder Ellen Saur og meg.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil lydopptaket gjøres på en separat enhet som ikke er koblet til internett. Dataene lagres på en passordbeskyttet og kryptert måte, og dine personopplysninger vil jeg erstatte med kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. All data slettes ved prosjektslutt.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. I oppgaven vil det kun bli brukt sitater fra transkripsjonen og informasjon som trekkes ut av transkripsjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

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.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Marte Bjerkaas Nisja, tlf.: 95093868, e-post: martebni@stud.ntnu.no

Veileder:

Ellen Saur, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Tlf.: 73590553, e-post: ellen.saur@ntnu.no

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ellen Saur

(Forsker/veileder)

Marte Bjerkaas Nisja

(Student)

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elever med autismespekterforstyrrelsers skolehverdag*», 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)

Vedlegg 5: Intervjuguide

Innledning

- Hvor gammel er du?
- Går du på skole nå? Har du studert?

Skolen generelt

- Hva likte du best med skolen?
- Hva likte du minst med skolen?
- Hvilke følelser knytter du til din skolegang? Positive/negative?

Undervisning

- Hvordan opplevde du/likte du ulike undervisningsformer?
(tavleundervisning, individuelle oppgaver og gruppearbeid)
- Hvordan trivdes du i undervisningssituasjoner?
 - o Hva gjorde deg komfortabel/ukomfortabel?
- Hva var viktig for deg for at undervisningen skulle oppleves som god?
- Hvordan opplevde du endringer i timeplanen?
(vikar, rombytter, endringer i timeplanen, dager som ikke fulgte timeplan)
- Hvordan opplevde du det å ha vikarer?

Relasjoner

- Hvordan var ditt forhold til lærerne?
- Var det noen lærere du hadde spesielt god relasjon til?
 - o Hva tror du er grunnen til dette?
- Hvordan var ditt forhold til de andre elevene i klassen?
- Var det noen elever du hadde spesielt god relasjon til?
 - o Hva tror du er grunnen til dette?
- Hvordan opplevde du det å skape relasjoner til/ bli kjent med andre?

Friminutt / sosiale situasjoner / sosial kompetanse

- Hvordan opplevde du friminuttene?
- Hva brukte du å gjøre i friminuttene?
- Hva likte du å gjøre i friminuttene?
- Hvilke opplevelser har du med å delta i lek?
- Hvilke leker og aktiviteter likte du best?
(Frilek, leker med regler, kreativt)
- Hvordan opplevde du det å få seg venner?

Tilhørighet og inkludering

- Hva gjorde lærerne for at du skulle føle tilhørighet og inkludering i klassen?
- Hvordan ble du inkludert av de andre elevene i skoledagen?

Selvopfatning

- Hvordan sammenlignet du deg selv med de andre?
- Hvordan var selvtilliten din da du var yngre/gikk på skolen?

- Hvordan var din motivasjon for det faglige?
- Hvilken oppfatning opplevde du at de andre elevene og lærerne hadde av deg?

Avsluttende tanker

- Hva opplevde du som mest utfordrende i skolehverdagen?
- Hva opplevde du som det beste i skolehverdagen?
- Har du noen fremtredende minner/situasjoner fra din skolehverdag?
- Noe gjennom skoledagen som gjorde deg ukomfortabel?
- Har dine følelser om skolen endret seg etter at du ble voksen? Hadde du et annet syn på det når du gikk på skolen sammenlignet med nå? På hvilken måte?

