



## Forord

En lang og tidkrevende prosess begynner å nærme seg slutten. Dette masterstudiet har fulgt meg gjennom arbeid og fritid i snart tre år nå. Det har vært en interessant, lærerik, men også slitsom tid. Etter beste evne har jeg sjonglert mellom oppgaveskriving og jobb ved siden av. Alt i alt vil jeg si at det har vært verdt det. I den forbindelse vil jeg gjerne takke mine veiledere Astrid Hoås Morin og Vegard Johansen for god oppfølging støtte. Selv om det har vært utfordrende å skrive denne oppgaven, og at det skal bli godt å bli ferdig, er opplevelsen av å ikke skulle holde på med dette lenger noe merkelig. Prosessen har vært lang og opptatt en stor del av livet mitt. Jeg vil blant annet savne kontakten med medstudenter, samt det å lære nye ting. Innenfor et felt som interesserer og engasjerer meg. Feltet har i tillegg vært en betydelig del av arbeidslivet mitt i mange år. Min opplevelse er at jeg har tilegnet meg ny kunnskap og et bredere perspektiv innenfor tematikken. Det å samle og sy sammen denne kunnskapen inn i en oppgave har ikke vært enkelt. Men, heldigvis har jeg hatt dyktige veiledere som har holdt motivasjonen min oppe, gitt gode tilbakemeldinger og pekt meg inn på de rette stiene.

Det å få lov til å intervju fire flinke, engasjerte og kunnskapsrike spesialpedagoger var et stort høydepunkt. Jeg er veldig takknemmelig for at de sa seg villige til å ta del i studien min og for deres positivitet underveis. Så en stor takk rettes til informantene. Dere har jeg i tillegg lært mye av. Det er mange som fortjener en takk for at jeg har klart å komme i mål med denne oppgaven. Som mine kolleger som har støttet meg og gitt meg oppmuntrende ord. Det å skrive en masteroppgave er på mange måter en egoistisk prosess. Derfor setter jeg ikke minst stor pris på at mine nærmeste har vært der for meg, men samtidig gitt meg forståelse, tid og omtanke.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som baserer seg på semistrukturerte intervju med fire spesialpedagoger. Informantene jobber på barneskoler og har ansvaret for den daglige oppfølgingen og læringen til elever med autismespekterforstyrrelser. Følgende problemstilling belyses: Hvilke faktorer opplever fire spesialpedagoger som viktige for å fremme selvbestemmelse hos barn som har autismespekterforstyrrelser? Jeg ønsker gjennom denne studien å se nærmere på disse faktorene og belyse hvordan de innvirker på disse barna sine muligheter for selvbestemmelse. Studien er vinklet fra et spesialpedagogisk ståsted, men vil etter mitt syn kunne være relevant også for andre ansatte i skole og barnehage. Målet med studien er å kaste lys over de ulike faktorene som trekkes frem av spesialpedagogene. Og i kraft av dette forhåpentligvis kunne bidra til økt kunnskap. Kunnskap knyttet til hvilke utfordringer som eksisterer når de skal tilrettelegge for barn med autismespekterforstyrrelser sin selvbestemmelse i skolen. Det vil også være ønskelig å vise til hvilke positive sider som trekkes frem. For å enklere fange opp dybden rundt de ulike faktorene knyttet til problemstillingen, samt presisere hva jeg ønsker å finne ut av, utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål.

## Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Innholdsfortegnelse	1
1.0 Innledning	4
1.1 Introduksjon	4
1.2 Utfordringer ved selvbestemmelsen hos barn med autismespekterforstyrrelser	5
1.3 Begrunnelse for valg av tema	5
1.4 Studiens formål	6
1.4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.5 Oppgavens struktur	7
1.6 Begrepsavklaring	7
2.0 Teori	8
2.1 Autismespekterforstyrrelser	8
2.1.1 Diagnostisering av ASF	9
2.2 Kjerneutfordringer hos barn med ASF	9
2.2.1 Sosialisering	10
2.2.2 Kommunikasjon og felles oppmerksomhet	10
2.2.3 Avvikende reaksjoner på omgivelsene	11
2.3 Selvbestemmelse	11
2.3.1 Selvbestemmelse hos mennesker med utviklingshemming	12
2.3.2 Behovet for selvbestemmelse	13
2.3.5 Lovbestemmelser	13
2.4 Rettigheter i skolen	13
2.4.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	14
2.4.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon	15
2.4.3 Skoleledelsen sin betydning	15
2.4.4 Tilrettelegging av selvbestemmelsen	16
2.5 FN'S rapport om funksjonshemmedes rettigheter i Norge	17
2.6 Forskning på selvbestemmelse hos elever med ASF	17
2.6.1 Prestasjoner i skolen	17
2.6.2 Tidlig identifikasjon og livskvalitet	19
2.7 Forskning på spesialpedagoger	19
2.7.1 Spesialpedagogens trivsel og belastninger	20

2.7.2 Verdier knyttet til spesialpedagogisk kompetanse	20
2.7.3 Nærhet til elever med særksilte behov	21
2.8 Forskningsfunn	21
3.0 Metode	22
3.1 Oppgavens avgrensninger	23
3.2 Vitenskapelig forankring	23
3.2.1 Hermeneutikk	23
3.3 Verdier og forforståelse i forskerrollen	24
3.3.1 Maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer	25
3.4 Kvalitativ metode	26
3.4.1 Den kvalitative forskningsprosessen	28
3.4.2 Kvalitativt intervju	29
3.4.3 Forskningsdesign	30
3.5 Utvalg av informanter	30
3.5.1 Utvelgelsesprosessen	32
3.5.2 Forarbeid og gjennomføring av intervjuene	32
3.6 Transkribering	34
3.7 Analyse av datamaterialet	36
3.8 Etske betraktninger	37
3.8.1 Validitet og reliabilitet	38
3.9 Studiens implikasjoner	39
4.0 Presentasjon av funn	40
4.1 Selvbestemmelse	41
4.1.1 Samarbeid rundt selvbestemmelsen	42
4.1.2 Forholdet mellom prestasjoner i skolen og selvbestemmelse	45
4.1.3 Farer ved manglende selvbestemmelse for barn med ASF	48
4.2 Arbeidsmiljø	49
4.2.1 Egen rolle og ansvarsområde	49
4.2.2 Kunnskapsnivået på skolen	50
4.2.3 Tilgang til informasjon	53
4.3 Relasjoner	55
4.3.1 Relasjonsbygging	55
4.3.2 Trusler i relasjonsbyggingen	56
4.3.3 Tilretteleggelse for gode relasjoner	57
5.0 Oppsummering	60

6.0 Avslutning	60
6.1 Avsluttende refleksjoner	61
7.0 Litteraturliste	64

# 1.0 Innledning

## 1.1 Introduksjon

I politiske føringer innenfor helse og sosialsektoren har det skjedd en interessant utvikling. Lenge har det her vært normalisering og integrering som har stått sentralt. I dag er det selvbestemmelse, empowerment og nedbygging av funksjonshemmende barrierer som er i vinden (Linde og Nordlund, 2006). Samtidig indikerer forskning at graden av selvbestemmelse for personer med utviklingshemming har gått ned siden 2001. Hvor det kan virke som om den enkelte sine muligheter for valg begrenses i måten tjenestene organiseres på. For å identifisere hva selvbestemmelse er eller betyr for mennesker med utviklingshemming, som for andre, kan det å finne ut av begrepets bruksområde være en viktig kilde til kunnskap (NAKU, 2019).

Selvbestemmelse handler om å være aktør i eget liv, om å realisere seg selv, og om å kunne ta avgjørelser uten utilbørlig innblanding fra andre. Selve begrepet selvbestemmelse kan derfor være misvisende. Dette fordi selvbestemmelse er mye mer og mye annet enn bare det å bestemme selv. I den forbindelse er det viktig at lærere innehar en grundig forståelse av hva selvbestemmelse innebærer (Garrels, 2013). Ryan og Deci (2000, s. 74) hevder at opplevelse av selvbestemmelse er et grunnleggende, medfødt og psykologisk behov. Et behov som må tilfredstilles for at mennesker skal ha optimal vekst og utvikling. Uthus (2020) mener tidligere forskning bekrefter at selvbestemmelse har betydning for elever i skolen. For deres trivsel, indre motivasjon og læringsutbytte. Funn i forskningen tydeliggjorde at selvbestemmelse var nye og positive erfaringer for elevene. Hvor opplevelse av frihet og tillit, fri vilje og flyt var betydelig.

Siden 1990-tallet har andelen barn som diagnostiseres med autismspekterforstyrrelser vært sterkt økende. Både i Norge og andre land (Surèn et al., 2019). Dette også er med på å danne bakgrunn for valg av tema. Økt andel av elever med autismspekterforstyrrelser, kombinert med utfordringer knyttet til selvbestemmelse hos denne gruppen, er noe jeg ønsker å finne ut mer om. Et begrenset atferdsrepertoar fører til at mennesker med autismspekterforstyrrelser misliker endringer i rutiner og omgivelser. Ofte har de bare ett alternativt handlingsmønster (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). I lys av dette ønsker jeg i tillegg å se nærmere på de organisatoriske rammene i skolen.

Hvorvidt kunnskapsnivået anses å være tilstrekkelig, og om spesialpedagogene opplever å bli gitt muligheten til å tilpasse og individualisere tilbudet for den enkelte elev.

## **1.2 utfordringer ved selvbestemmelsen hos barn med autismspekterforstyrrelser**

For hva skal man som lærer, nærpersion eller tjenesteyter gjøre, når man ser at en person med utviklingshemning er i ferd med å ta et dårlig valg? Når bør man gripe inn, og når kan man stå på sidelinjen og tillate at det blir foretatt ugunstige avgjørelser? (Garrels, 2013).

Spørsmålet stilles på bakgrunn av utfordringene mennesker med autismspekterforstyrrelser kan oppleve når det kommer til selvbestemmelse. Et individ opplever høy grad av selvbestemmelse hvis det kan bestemme selv hvordan det ønsker å leve, og dersom individet oppfatter seg selv som en styrende kraft i eget liv (Garrels, 2013).

Dersom noen elever i liten grad oppleves å utøve selvbestemmelse kan det fort dukke opp en oppfatning om at vedkommende ikke klarer å bestemme selv, og er avhengig av at andre bestemmer på deres vegne (NAKU, 2019). Dette kan lede til at tjenesteytere tror de kan ta bedre avgjørelser enn det mennesket det gjelder. Ofte kan dette komme på bakgrunn av en oppfatning om at enkelte personer ikke vet sitt eget beste. For eksempel mennesker med autismspekterforstyrrelser med stort kognitivt svikt. Tjenesteytere eller omsorgspersoner kan være engstelige for at de kan skade seg selv. Eller gjøre ting vanskeligere for seg selv dersom vedkommende får sjansen til å bestemme selv. Beslutningene kan være basert på undervurderinger og antakelser. Som en engangshendelse vil det oppleves sårende for den det gjelder. Når det skjer gang på gang med samme menneske virker det hemmende (NAKU, 2019).

## **1.3 Begrunnelse for valg av tema**

Selvbestemmelse som begrep er særdeles bredt. Og i hvilken grad personer har selvbestemmelse kan diskuteres med hensyn til de fleste livsområder (Ellingsen og Kittelsaa, 2010, s. 6).

Forskningen til Ellingsen og Kittelsaa (2010, s. 6), med bakgrunn i analyse av intervjudata, viser hvordan selvbestemmelse ikke nødvendigvis er noe en utøver helt selvstendig, men at en ofte bestemmer seg etter at en har drøftet alternative løsninger med andre. Her vektlegges forskjellen



mellom det å søke råd for å kunne velge, kontra det å be om tillatelse. Videre er det et faktum at selv om personer med utviklingshemming tilsynelatende har full handlefrihet, så velger de ofte en forsiktig livsstil og en fritid preget av spesielt tilrettelagte aktiviteter (Ellingsen og Kittelsaa (2010, s. 6).

Med henblikk på det forskningen så langt har fortalt oss er det ikke urimelig å hevde at selvbestemmelse kan være et vanskelig begrep å forstå seg på. Selvbestemmelse kan være utrolig enkelt, men også så utrolig vanskelig. På bakgrunn av dette kan det være grunn til å tro at selvbestemmelse er viktig, både i et forsknings -og dagsaktualitetsperspektiv. I den forbindelse ønsket jeg å intervju spesialpedagoger som jobber tett på barn med autismespekterforstyrrelser i skolen. Her ønsket jeg å finne ut mer om deres erfaringer rundt tilretteleggingen av selvbestemmelse hos denne elevgruppen. Noe av årsaken til dette er at nettopp slike studier, der spesialpedagogenes egne subjektive perspektiver og erfaringer i arbeidet undersøkes, i liten grad eksisterer. Forskning der spesialpedagogene selv er deltakere har for det meste blitt gjennomført som surveys. Hvor fokuset har sentrert seg rundt hvorvidt denne yrkesgruppen sine holdninger til egen rolle og praksis følger systemorienterte føringer for inkludering (Uthus, 2020).

## **1.4 Studiens formål**

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvilke erfaringer og forståelser spesialpedagoger har. I forbindelse med selvbestemmelse hos barn med autismespekterforstyrrelser i skolen. Hvor det er ønskelig å få frem faktorer som spesialpedagogene opplever som viktige for å fremme selvbestemmelsen hos disse elevene. Hvordan opplever spesialpedagogene det når muligheten for selvbestemmelse blir gitt til eleven, eventuelt innskrenket eller tatt bort. I denne oppgaven tas det sikte på å få et helhetlig innblikk. På bakgrunn av dette vil jeg i denne studien, i tillegg til å fremlegge teori og forskning knyttet opp mot elevgruppen, også vise til teori og forskning rettet mot det spesialpedagogiske arbeidet.

### **1.4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Min problemstilling er følgende: Hvilke faktorer opplever fire spesialpedagoger som viktige for å fremme selvbestemmelse hos barn som har autismespekterforstyrrelser?

Forskningsspørsmål:

- Hvilken kunnskap besitter spesialpedagoger og lærerkollegiet om selvbestemmelse blant elever med ASF?
- Hvordan synes spesialpedagogene samarbeidet mellom dem, lærere og skoleledelsen fungerer, i arbeidet med å tilrettelegge for elever med ASF sin selvbestemmelse?
- I hvilken grad opplever spesialpedagogene å bli gitt tilstrekkelig med tid for å tilrettelegge for barn med ASF sin selvbestemmelse?

## 1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er inndelt i fem kapitler. I det første kapitlet ble grunnlaget for studien beskrevet. Dette ble gjort ved å gi en kort introduksjon, samt en redegjørelse av studiens problemstilling, formål og begrunnelse for valg av tema. Det andre kapitlet vil omhandle den teoretiske bakgrunnen for masteroppgaven, som er nødvendig for å besvare problemstillingen. Videre utgjør oppgavens tredje kapittel den metodiske delen. Kapitlet presenterer på hvilken måte de metodiske tilnærmingene har blitt gjennomført, samt hvilke vitenskapsteoretiske føringer som ligger til grunn for min analyse av datainnsamlingen. Oppgavens 4. kapittel viser til hvilke funn som har fremkommet av studien. Og vil fortløpende bli presentert og tolket opp mot teorien og forskningen som ligger til grunn for denne masteroppgaven.

## 1.6 Begrepsavklaring

Her vil jeg forklare noen sentrale begreper. Etter å ha presentert begrepene i teoridelen velger jeg å kun bruke forkortelsene i resten av oppgaven. Med unntak av sitater. Bakgrunnen til dette valget er for å tilrette for en bedre og mer forståelig leseropplevelse.

ASF: ASF står for autismspekterforstyrrelser.

SDT: SDT står for self determination theory. Dette kan på norsk oversettes til selvbestemmelsesteori og er en empirisk basert teori fra Deci og Ryan. Jeg velger å bruke den engelske forkortelsen.

ASK: ASK står for alternativ og supplerende kommunikasjon.

## 2.0 Teori

### 2.1 Autismespekterforstyrrelser

ASF kjennetegnes i hovedsak av kvalitative avvik i gjensidig sosial samhandling og kommunikasjon, samt et begrenset repertoar av repetitiv og stereotyp atferd, aktiviteter og interesser (Norsk helseinformatikk, 2021). I følge Oslo Universitetssykehus (2021) er det vanlig å regne at ASF opptre i ca 1 % av befolkningen. Flere gutter enn jenter får diagnosen og langt flere får en diagnose innen ASF nå enn hva tilfellet var tidligere. Sannsynligvis skyldes dette en bedre kjennskap til hva som kjennetegner et normalt utviklingsforløp, økt godkjenning av også milde utviklingsavvik, samt økt kompetanse hos fagfolk. Folkehelseinstituttet (2020) beskriver ASF som en utviklingsforstyrrelse der de første symptomene vanligvis kommer til syne i løpet av barnets tre første leveår. Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) varierer symptombilde, samt hvor alvorlige symptomene er, mye fra person til person. Dette er det såkalte spekteret innen autisme. ASF er en samlebetegnelse på dette spekteret og de ulike variantene av autisme. Forstyrrelsene i utviklingen sitter i nevrosenderet og gir en alvorlig funksjonshemming (Norsk helseinformatikk, 2021). Barneautisme, Asperger syndrom og Gjennomgripende utviklingsforstyrrelse er ulike varianter innenfor ASF (NAKU, 2022). Enkelte barn med ASF kan oppleve bedring i symptomer og tegn når de blir eldre. Andre derimot vil vise liten bedring, eller de kan oppleve å bli verre (Norsk helseinformatikk, 2021). Videre krever forstyrrelsene som oftest mye tilrettelegging for å kompensere for utfordringene som diagnosen medfører (Garrels & Halvorsen, 2017). ASF kan inndeles i ulike alvorlighetsgrader, men for de aller fleste representerer forstyrrelsen en livslang funksjonshemming. De fleste barn vil vise en positiv utvikling i nokså ulike miljøer, men barn med atypisk utvikling har snevrere muligheter og er prisgitt et miljø som passer overens med deres muligheter (Tetzchner, 2019, s. 4).

Det blir gjennomført mye forskning som har til hensikt å identifisere årsaken eller årsakene til ASF. Arvelighet er en risikofaktor for ASF. Det samme er også flere miljøfaktorer. Blant annet diabetes, feber eller alvorlige infeksjoner i svangerskap hos mor, høy alder hos far, samt overvekt og fedme hos foreldrene. Her er det imidlertid viktig å påpeke at en risikofaktor ikke er det samme som en årsak (FHI, 2020). En risikofaktor betyr bare det at risikoen er høyere hos individer som har denne faktoren. Det vites ikke hvorvidt risikofaktoren er en reell årsak til tilstanden, eventuelt hva som er

forklaringen på sammenhengen. Man har aldri sett at ASF-risiko blir påvirket av noe som skjer etter fødselen. Psykososiale faktorer har ikke en betydning. Som for eksempel foreldrenes atferd eller barneoppdragelse (FHI, 2020). Utfordringene er fastsatt i de internasjonale diagnosesystemene, ICD og DSM. I Norge benyttes WHO's diagnosesystem, ICD-10 av spesialisthelsetjenesten for diagnostisering av F84- Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I kategorien F84 er Barneautisme og Aspergers syndrom de vanligste diagnosene for mennesker med ASF (Direktoratet for e-helse, 2019).

### **2.1.1 Diagnostisering av ASF**

Kjennetegnene som ble beskrevet i avsnittet ovenfor er med på å definere ASF og benyttes i diagnostiseringsarbeidet (Garrels & Halvorsen, 2017). Men innad i ASF finnes det store variasjoner. ASF kan forekomme med tidlig debut hvor symptomene synliggjøres i løpet av det første året, uten synlig fall i funksjon. Men det kan også vise seg ved en tilbakevirkende symptomdebut. Hvor tap av tidligere ervervede ferdigheter blir rapportert etter en nær normal utvikling. Utredning og diagnostisering skal gi plattform for individuelt tilpasset og effektiv tilrettelegging og intervensjon (Oslo universitetssykehus, 2012, s. 29).

For å kunne bekrefte eller avkrefte en diagnose innen ASF må vurderingen komme på bakgrunn av en grundig utredning av individet. Kognitive, medisinske, sosiale, adaptive og kommunikative funksjoner bør kartlegges i forkant. I utredningen vil det være sentralt å observere personene i ulike settinger og på ulike arenaer. Ofte vil det være et omfattende og ressurskrevende arbeid hvor forskjellige faggrupper må involveres. En bekreftet diagnose innen ASF vil være retningsgivende for valg av miljømessig tilrettelegging, pedagogiske tiltak og behandling (Oslo universitetssykehus, 2013, s. 9).

## **2.2 Kjerneutfordringer hos barn med ASF**

Videre vil jeg se nærmere på noen av hovedutfordringene barn med ASF kan oppleve, og presentere teori knyttet til disse. Det er viktig å understreke at ASF kan gi både fysiske og psykiske tilleggsvansker. Det er ikke uvanlig at søvnvansker, magesmerter og andre problemer knyttet til mage og tarm kommer til syne. Utenom dette har mange også andre nevroutviklingsforstyrrelser. Som for eksempel utviklingshemming og ADHD. Epilepsi er ofte forekommende hos personer med

ASF og psykisk utviklingshemming. Videre ser man en høy forekomst av psykiske lidelser, i sær angst og depresjon. Atferdsforstyrrelser er også vanlig. Omfanget av tilleggsvanskene varierer i stort omfang (Helsenorge, 2020).

### **2.2.1 Sosialisering**

Ifølge Szatmari (2004, s. 2) lever barn og voksne med ASF i en konkret verden. En verden som er håndgripelig og umiddelbar. Og uten metaforer. Denne verdenen er bygget av bilder, ikke språk. Følelser og personlige forhold innehar ikke nødvendigvis samme verdi for barn med ASF, som for barn uten denne diagnosen. Å leve i en slik verden kan være skremmende og forvirrende, og mulighetene for vekst og utvikling er ofte begrenset. Sentrale faktorer for fremtidsutsiktene for mennesker med ASF er kognitivt og språklig nivå, kvalitet på opplæringstilbudet og foreldrenes engasjement (Norsk helseinformatikk (2021)). Sosiale ferdigheter er en av hovedutfordringene til mennesker med ASF. Her opplever mange mennesker med ASF store vansker. Som følge av deres manglende evner til å forstå hvordan en skal samhandle med andre. Enkelte ganger kan de over tid også miste interessen for andre mennesker i økende grad (NAKU, 2022). Når det er snakk om egen oppfatning av livskvalitet, er det hos høytfungerende voksne med ASF, funnet et sterkere bånd mellom livskvalitet og tilstedeværelse av familie og støtte i nærmiljøet, enn graden av symptomer. Det ser altså ut til at betydningen av familie og nærmiljø er viktigere enn symptombyrde (Norsk helseinformatikk, 2021).

### **2.2.2 Kommunikasjon og felles oppmerksomhet**

Samtlige elever med ASF har forståelsesvansker. Dette er også gjeldende for de som har gode kognitive evner. Disse elevene sin konkrete og bokstavelige læringsstil gjør det utfordrende for dem å forstå språk og kommunikasjon. Noe som får konsekvenser både i undervisningssituasjoner og i samhandling med medelever (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Det er vesentlig å fokusere på virkelige opplevelser som en måte å forstå. Men det å kommunisere denne opplevelsen kan være en skremmende og krevende oppgave. Utfordringene ligger i at barn med ASF benytter seg av et hemmelig språk for å kommunisere. De ser verden fra et unikt perspektiv og opplever seg selv og andre annerledes. De uunngåelige vanskelighetene med kommunikasjon fører ofte til stereotyper, misforståelser og stigma Szatmari (2004, s. viii). Sammenlignet med barn på samme alder har enkelte elever med ASF et tilsynelatende godt hverdagspråk, men de opplever utfordringer rundt

det å forstå språk i overført betydning. Som for eksempel metaforer, sarkasme og ironi. Det samme gjelder relative utsagn, flertydige ord og figurativt språk (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Barn i den mest alvorlige enden av spekteret kan kanskje ikke kommunisere i det hele tatt (Leonard, 2017, s. 176).

Selv om språk og tale som regel brukes som hovedformer for kommunikasjon, er det viktig å understreke at også nonverbale signaler, mimikk og nonverbal atferd er høyst betydningsfulle sider ved kommunikasjon. Både som et supplement til talen, men også i kraft av et selvstendig bidrag i de situasjoner der dette ikke samsvarer med innholdet i det som ellers kommuniseres (Næss & Karlsen, 2018, s. 16). Barn med ASF som opplever vansker med selektiv oppmerksomhet og med å fokusere oppmerksomheten på bestemte mennesker, ting eller hendelser, er på bakgrunn av dette i faresonen for utvikling av kommunikasjonsvansker (Næss & Karlsen, 2018, s. 24).

### **2.2.3 Avvikende reaksjoner på omgivelsene**

Avviket i kommunikasjon kan også knytte seg opp mot det å forstå nonverbal kommunikasjon, samt det å tolke sosiale koder. Utenom dette vil det å sette seg inn i andres perspektiv være noe mennesker med ASF vil ha vansker med. På bakgrunn av dette oppleves etablering av gjensidige vennskapsforhold med jevnaldrende ofte vanskelig. I tillegg vil mange mennesker med ASF oppleve sensorisk varhet, hvor de kan ha en tendens til å reagere sterkt på visse sanseintrykk. For eksempel berøring, lyd eller lukt. Videre er en preferanse mot tilnærmet tvangspregede rutiner vanlig innenfor ASF. Hvor et brudd på en forventning kan lede til stor fortvilelse og frustrasjon (Norsk helseinformatikk, 2021).

## **2.3 Selvbestemmelse**

Selvbestemmelse er et sammensatt begrep med mange betydninger på ulike bruksområder. Begrepet har blitt forsøkt definert mange ganger. Selv om definisjoner kan være kjekt i flere sammenhenger kan det også ha sine klare begrensninger. Dette i kraft av at de ikke legges til grunn når et begrep anvendes i hverdagstale eller innen sitt hovedbruksområde (NAKU, 2019). Selvbestemmelse er mye mer og mye annet enn bare det å bestemme selv. Nettopp derfor kan begrepet selvbestemmelse i seg selv være misvisende (Garrels, 2013). I følge Helsedirektoratet (2021) er retten til å bestemme

selv et menneskerettslig prinsipp som handler om retten til å ta egne avgjørelser og bestemme over sitt eget liv. Den enkeltes rett til selvbestemmelse kan kun innskrenkes med hjemmel i lov.

Hvis man ser på begrepet ut fra allmenne betraktninger er det en bred oppfatning om at hvis en har selvbestemmelse så bestemmer man selv. Alternativt så bestemmer andre og da har man ikke selvbestemmelse. Det kan virke som om det til enhver tid må tas et valg. Og det å ikke ta et valg blir i liten grad ansett for å være et valg. Enkelte ganger går dette så langt at om ikke personen kan eller vil bestemme seg, så tror andre at de må og har rett til å ta det valget på vedkommendes vegne (NAKU, 2019). Selvbestemmelse er noe vi møter på hele livet. Barn og unge lærer ferdigheter og utvikler holdninger som gjør dem i stand til å være hovedaktører i eget liv. Dette er hovedkomponenter i selvbestemt atferd og inkluderer valg, problemløsning, beslutningstaking, målsetting og oppnåelse, selvforsvar og selvledelsesevner (Shogren et al., 2012).

### **2.3.1 Selvbestemmelse hos mennesker med utviklingshemming**

Temaet selvbestemmelse for mennesker med utviklingshemming har stått sentralt innenfor spesialpedagogikken de siste 20 årene. Gjennom forskning har man sett at det er en sammenheng mellom høy grad av selvbestemmelse og høyere livskvalitet (Garrels, 2013). På den andre enden av skalaen vises det at liten grad av selvbestemmelse kan ha flere negative effekter. Som manglende motivasjon, utfordrende atferd og depresjon. I følge Garrels (2013) bør opplæring i ferdigheter innenfor selvbestemmelse av den grunn inkluderes som mål i individuelle opplæringsplaner for elever med utviklingshemming. Selvbestemmelse fremmer ikke bare ens personutvikling i skolen og er en viktig bidragsyter i viktige overganger. Den har også vært knyttet til større tilgang til den generelle undervisningen i et inkluderende klasserom (Shogren et al., 2012).

Selvbestemmelse dreier seg rundt det å være aktør i eget liv, om å realisere seg selv, og om å kunne ta avgjørelser uten klanderverdige intervensjoner av andre. De kognitive utfordringene som kjennetegner en utviklingshemming kan skape en rekke vansker når det gjelder praktisering av selvbestemmelsen i hverdagen. Likevel vil opplæring i selvbestemmelsesferdigheter fra ung alder av kunne lede til positive erfaringer med selvbestemmelse. Og på den måten gi personer med utviklingshemming en større påvirkningskraft i sitt eget liv (Garrels, 2013).

### **2.3.2 Behovet for selvbestemmelse**

SDT er en empirisk basert teori på menneskelig atferd og personlig utvikling. Teorien er utarbeidet av Deci og Ryan. Den legger spesielt vekt på hvordan sosialkontekstuelle faktorer støtter eller motvirker mennesker sin trivsel. På bakgrunn av tilfredstillessen av deres grunnleggende psykologiske behov for selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse. Selv om teorien er psykologisk har forskning også gitt oppmerksomhet til det biologiske, og plasserer dem inn i evolusjonære perspektiver (Deci & Ryan, 2018, s. 3). Sentralt i teorien står undersøkelse av menneskers iboende veksttendenser og medfødte psykologiske behov. Som igjen er grunnlaget for deres selvmotivasjon og personlighetsintegrasjon. Samt de forhold som fremmer de positive prosessene. Mennesker kan være proaktive og engasjerte eller passive og fremmedgjorte. Som regel kommer dette på bakgrunn av de sosiale forholdene vi utvikler oss i og fungerer under. Teorien er en tilnærming til menneskelig motivasjon. Den fremhever betydningen av menneskers utviklede indre ressurser for personlighetsutvikling og atferdsmessig selvregulering. Videre tar teorien for seg hvordan biologiske, sosiale og kulturelle forhold enten forsterker eller undergraver de iboende menneskelige evnene til velvære, engasjement og vekst (Ryan & Deci, 2000, s.68).

### **2.3.5 Lovbestemmelser**

Mennesker med utviklingshemming har akkurat som alle andre en nedfelt rett til frihet, selvbestemmelse og rettssikkerhet. Dette er forankret i menneskerettighetene og i norsk politikk (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Barnets rett til selvbestemmelse reguleres i barneloven §§ 31, 32 og 33. I Meld. St. 45 (2012-2013), s. 28) heter det at individer med utviklingshemming, så lang det lar seg gjøre, skal ha like valgmuligheter som andre. Og at retten til selvbestemmelse er vesentlig for menneskeverdet, selvutvikling og egenidentitet. Videre sies det at politiske føringer tilrettelegger for at mennesker med utviklingshemming. Slik at de skal benytte seg av selvbestemmelsesretten sin, og leve sivet sitt etter egne valg. Noe som krever muligheten til å medvirke i store avgjørelser rundt egen livssituasjon.

## **2.4 Rettigheter i skolen**

I følge Utdanningsdirektoratet (2021) er skolen sin oppgave å sørge for at barnet blir hørt slik at retten til selvbestemmelse sikres. På sikt vil et barn bli moden nok til å danne seg egne synspunkt



om det saken dreier seg om. I den forbindelse skal foreldre, og andre som befinner seg i barnets liv, lytte til hva barnet har å si før de tar avgjørelser om barnets personlige forhold. Barnet har rett til økende grad av selvbestemmelse frem til vedkommende er myndig. Det å ta valg og bestemme selv er samtidig evner som må læres over tid, og som krever tilrettelegging og assistanse. Hva som er den beste måten å sikre selvbestemmelse for personer med utviklingshemming er det uenigheter rundt. Det samme gjelder også i forhold til når en bør gripe inn i selvbestemmelsen (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017).

#### **2.4.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Tilpasset opplæring er gjeldende for både barn og voksne. Det å tilpasse opplæringen innebærer å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter. Som igjen skal sørge for at alle får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). I en inkluderende skole skal alle elever oppleve at de kan ta en naturlig del i fellesskapet. For å styrke den inkluderende pedagogiske praksisen må skolene tilpasse tilbudet på en måte som ivaretar elevenes ulike forutsetninger. De skal få muligheten til å være seg selv i et inkluderende fellesskap og motta like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut ifra sine forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring omhandler både den ordinære opplæringen, så vell som spesialundervisningen. Behovet for spesialundervisning avhenger av skolens evne til å gi elevene en opplæring som ivaretar deres faglige og sosiale utvikling innenfor rammen av ordinær utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Skolen er pliktig til å gjøre denne tilpasningen. For den enkelte elev er det ingen individuell rett, men det skal skje i form av variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Fra §5-1 i opplæringslova (2005) heter det at elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Likevel trenger ikke spesialundervisningen å foregå på enerom (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Spesialundervisning er et spesielt tilrettelagt opplæringstilbud til elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Spesialundervisningen kan for eksempel dreie seg om at eleven jobber etter andre læringsmål enn sine medelever, mottar oppfølging i klasseromsundervisningen/i en mindre gruppe, eller at eleven får særskilt tilpasset utstyr. Spesialundervisningen skal være tilpasset elevens behov og bidra til å gi eleven et forsvarlig utbytte av undervisningen, ut ifra egne forutsetninger (Autismeforeningen, 2019).

## **2.4.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon**

Personer som trenger alternativ og supplerende kommunikasjon er folk i alle aldre. Individuer som må benytte seg av andre former enn tale i den direkte kommunikasjonen med andre. Det å kommunisere på andre måter enn gjennom talespråk kalles alternativ og supplerende kommunikasjon, forkortet til ASK. ASK kan være språket til enkelte. Vedkommendes måte å uttrykke seg på, og er helt nødvendig for dette mennesket sin språklige, sosiale og faglige utvikling (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

Retten til bruk og opplæring i ASK er nedfelt i Barnehageloven, Opplæringsloven og Friskoleloven. I disse lovene sies det at personer som helt eller delvis mangler funksjonell tale, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer i barnehage og på skole. Hvilket betyr at kommunikasjonsformen skal bestemmes ut ifra hva som er best egnet for barnet. Og ikke ut fra hva den enkelte barnehage eller skole har kunnskap om. Dette forplikter barnehager og skoler med å tilrettelegge for at ASK anvendes gjennom hele dagen, og at hjelpemidlene er tilgjengelige. Videre må personalet læres opp i hvordan en bruker barnets kommunikasjonsform (Cerebral Parese-foreningen, 2020).

For elever som trenger eller benytter seg ASK er det to overordnede mål som står sentralt i opplæringen: 1) Eleven skal lære ASK for å kommunisere og 2) Eleven skal kunne bruke ASK for å utvikle kunnskap og lære ferdigheter. Målene har et gjensidig avhengighetsforhold. Ofte trengs det i mange tilfeller tilrettelegging på flere områder for at dette kan bli innfridd (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). For å identifisere riktig ASK-løsning for den enkelte må man kjenne godt til dette mennesket sine styrker og vanskeområder. Samt vedkommende sin motivasjon og dens interesser. Det er først etter en detaljert kartlegging av både individ og miljø at det vil være mulig å iverksette tilpassede tiltak der det tilrettelegges for god kommunikasjon. Både på nåværende tidspunkt og i fremtiden. Her er tidlig innsats avgjørende. For å utnytte den enkeltes utviklingsmuligheter. Derfor bør opplæring i ASK starte så tidlig som mulig (Næss & Karlsen, 2018, s. 5-6).

## **2.4.3 Skoleledelsen sin betydning**

I følge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) er det visse ting som kreves for å muliggjøre at elever med ASF skal få tilfredsstillende opplæring i et inkluderende læringsmiljø. Sentralt står en visjon om dette, samt gode organisatoriske rammer. Skoleledelsen innehar en viktig rolle for at dette skal overføres og lykkes i klasserommet. Den inkluderende undervisningen forutsetter at undervisningen bygger på spiralprinsippet. Det betyr at elevene undervises i samme tema, men har ulike læringsmål. Utenom dette er god utredning som regel en forutsetning for å lage gode tiltak. Her er det sentralt med dialog og samhandling mellom de som utreder, personen/familien, og de som skal planlegge og gjennomføre tiltakene (Oslo universitetssykehus, 2013, s. 17).

Hver enkelt elev skal ha lik mulighet til å føle seg inkludert og ikke-diskriminert. For at det skal skje må det gis lik informasjon til alle elever og anledning til å delta på egne premisser. Gjennom denne fremgangsmåten blir de faglig inkludert, på tross av lærevanskene. Skolen må samlet utvikle en kultur som anser det for å være sin oppgave å inkludere og undervise elever med ASF. Dette krever at lærere og det øvrige personalet både har og får tid til å planlegge undervisningssituasjonene i fellesskap. Kontaktlærere, faglærere og øvrig personale trenger nettopp dette for å kunne utvikle en felles forståelse av den tilrettelegging hver enkelt elev har behov for (Barneombudet et al., 2019, s. 4-6).

Skoleledelsen bør, i følge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021), legge til rette for at personalet får tid til å planlegge sammen. Lærere og øvrig personale må få mulighet til å samarbeide om elevens - og klassens planer. Planene må være konkrete, slik at eleven kan forberedes på hva som skal skje. Barneombudet et al., (2019, s. 4) mener elevene må gis rett til innflytelse og oppleve at de deler makten med de ansatte. Prosessen krever kontinuerlig dialog mellom likeverdige parter. Dermed blir gjensidig respekt for hverandre essensielt. Informasjon om beslutninger som omhandler barnet selv må legges frem på en forståelig måte. Noe som krever tydelig og ærlig kommunikasjon fra de voksne.

#### **2.4.4 Tilrettelegging av selvbestemmelsen**

Garrels (2012, s. 71) mener det, avhengig av alder og utviklingsnivå, kan tenkes at en elev med ASF på noen områder vil ha selvbestemmelse. Mens eleven på andre områder vil være mer beskrivende å kalle det medvirkning. Her har læreren en viktig oppgave med å kartlegge elevens evner. Og ut ifra resultatet tilby selvbestemmelse deretter. Ikke på noe tidspunkt er det ment at eleven skal overlates

til seg selv når det gjelder å ta valg, avgjørelser eller sette mål som befinner seg utenfor deres kompetanseområdet. Selvbestemmelse handler ikke om å bestemme alt selv. Likevel er det kritisk at den kompetente læreren tilrettelegger for at elever kan medvirke, og være selvbestemmende, på de områdene de oppleves å kunne mestre.

## **2.5 FN'S rapport om funksjonshemmedes rettigheter i Norge**

Norge er blant landene i verden som i størst grad er opptatt av å ivareta og beskytte menneskerettighetene. På tross av dette mener FN at det blir begått brudd på menneskerettighetene her til lands også. FN har satt sammen en komité for funksjonshemmedes rettigheter. Denne gruppen hadde sin første gjennomgang av Norge i 2018/2019. Nylig publiserte de sin konkluderende rapport (FN, 2021).

Her uttrykker de bekymring over det faktum at barn med utviklingshemninger ikke mottar gode nok standarder på sin utdanning. Og at de har for lavt læringsutbytte. Som at disse barna ikke blir gitt nok individualisert støtte i utdanningsinstitusjoner. Blant annet tilgjengelighet til assistenter og støttepersonell. I forlengelse av dette er det bekymringsfullt at den spesialundervisningen som tilbys, i stort omfang, blir gitt av ufaglærte assistenter og lærere uten den nødvendige kompetansen for dette arbeidet (UN, 2019, s. 10). En annen ting som ble bragt frem i lyset er mangelen på tilgjengelige klagemekanismer for barn med nedsatt funksjonsevne. Samt fraværet av sanksjoner for manglende overholdelse av de nødvendige standardene. Blant annet det faktum at mange elever med nedsatt funksjonsevne ikke får tilstrekkelig opplæring i grunnleggende ferdigheter. Som for eksempel sosial utvikling og kommunikasjonsferdigheter. Ferdigheter som vil styrke deres læringssevne i et passende miljø (UN, 2019, s. 10).

## **2.6 Forskning på selvbestemmelse hos elever med ASF**

### **2.6.1 Prestasjoner i skolen**

Forskning viser at det er en korrelasjon mellom prestasjoner i skolen og selvbestemmelse. Bedre prestasjoner i skolearbeidet viste seg ved høyere grad av selvbestemmelse. Utgangspunktet for dette var at selvbestemmelse ikke var en del av pensumet for personer med psykisk utviklingshemming

på skolen. Elever med psykisk utviklingshemming som får ta i bruk sin selvbestemmelse, oppnår bedre resultater på skolen når de er deres egen primæraktør og ikke er avhengige av andre mennesker. Videre har forskning vist at for elever med intellektuelle funksjonshemninger, er forbedrede selvbestemmelsesevner positivt korrelert med produktivitet og organisering under skolen, samt livskvalitetsresultater i voksen alder (Erickson et al., 2015). Riktignok er ASF en egen tilstand, som ikke betyr at personen også er psykisk utviklingshemmet. Men forekomsten av psykisk utviklingshemming blant mennesker med ASF er høy (Helsedirektoratet, 2018).

Samtidig viser et annet studie til at elever med ASF har en rekke utfordringer i skolehverdagen. Hvor de ansatte trenger assistanse for å øke graden av deltakelse hos elevene som opplever disse vanskene (Grandisson, et al., 2019). Det å fremme selvbestemmelse for elever med nedsatt funksjonsevne er anerkjent som den beste praksisen i spesialundervisningstjenester (Wehman, 2012). Forskere har også funnet ut at når elever blir undervist i selvbestemmelsesevner gjør de mer fremgang på mål knyttet til den vanlige klasseromsundervisningen (Shogren et al., 2012). Holen & Gjerustad (2014, s. 7) gjennomførte en undersøkelse hvor målet var å kartlegge forskning og kunnskap som handler om læring for barn med psykisk utviklingshemming. Gjennomgangen viser at det generelt finnes et betydelig antall studier om barn med psykisk utviklingshemming og læring. Og at mange tiltak, verktøy og undervisningsmetoder er utviklet for denne målgruppen. Imidlertid er det i mange tilfeller for få studier til å belyse de ulike temaene i tilstrekkelig grad, når studiene deles inn etter tema.

En annen hensikt med litteraturgjennomgangen til Holen & Gjerustad (2014, s. 43) var å samle inn forskning som undersøker effekten på akademiske ferdigheter. Dette var knyttet opp mot intervensjoner som vektlegger selvbestemmelse for elever med kognitive funksjonshemninger. Resultatene forteller oss at flere av intervensjonene påvirker ferdigheter som direkte støtter skoleprestasjoner. For eksempel strukturering av faglige oppgaver. Utenom dette har tiltakene også en positiv og direkte effekt på tradisjonelle akademiske ferdigheter som matematikk og rettskrivning. Videre støtter resultatene tidligere forskning på den positive effekten av å trene på det å ta beslutninger, beslutningsprosesser, å øke bevisstheten ved å lære selvledelse, problemløsning, fremme egne saker og sette seg mål. Forfatterne konkluderer med at det er behov for økt logisk klarhet, konsekvens og metodisk fasthet i fremtidig forskning. I tillegg må forskning som tradisjonelt er forbundet med selvbestemmelses-intervensjoner for denne gruppen videreutvikles (Holen & Gjerustad, 2014, s. 55).

## 2.6.2 Tidlig identifikasjon og livskvalitet

Viktigheten av tidlig identifikasjon og intervensjon for barn med ASF er godt etablert i forskningslitteraturen. Effektive prosedyrer når det gjelder håndteringen av barn med ASF, fra mistanke til effektive tiltak, står dermed sentralt (Oslo Universitetssykehus, 2012). Videre er det også identifisert at selvbestemmelse innebærer en signifikant forskjell for mennesker med utviklingshemming. Som for eksempel når det gjelder deres livskvalitet, oppnåelse av selvstendighet og mulighet for arbeid senere i livet (Wehmeyer & Schalock, 2001).

## 2.7 Forskning på spesialpedagoger

Videre skal jeg vise til teori og forskning knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet. Spesialpedagogen har særskilt kompetanse i å tilrettelegge for mennesker med spesielle læringsbehov og innehar kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse. Som blant annet spesifikke lærevansker, psykososiale vansker og ASF. Ofte fungerer spesialpedagogen som en støtte for læreren og har kompetanse i å kartlegge, planlegge, gjennomføre og evaluere spesialpedagogisk arbeid i barnehager og skoler (UiO, 2012). Tradisjonelt har fokuset innenfor spesialpedagogikk sentrert seg rundt tilretteleggelsen for barn eller mennesker med en eller annen utfordring. Med utgangspunkt i den enkelte og det nære miljø omkring. For deretter å undersøke hvordan en kan tilrettelegge for vedkommende. Etter hvert har det også vært et økende fokus på omkringliggende miljøer som skole og samfunn forøvrig (NIFU, 2013, s. 8).

Men selv om utdanning blant de nordiske landene blir ansett for å være et velferdsgode som skal komme hele befolkningen til gode, har fremdeles idealet om inkluderende opplæring blitt oppfattet og praktisert ulikt fra land til land. Hvilket bygger opp under en antagelse om uklare rammer sett opp mot yrkesutøvelsen for spesialpedagoger i skolen i dag (Uthus, 2020). NIFU (2013, s. 9) beskriver utviklingen i spesialpedagogikk som fagfelt, og i spesialpedagogikk som forskningsfelt, som forskjellig ved ulike institusjoner. Og hevder videre at forskningen ifølge flere informanter i stor grad er avhengig av enkeltpersoner og kapasiteter på feltet. Mange forskningsmiljøer er i dag små og fragmenterte. Noe som gjør at miljøene er sårbare for endringer. Videre er flere forskere tydelige på at det eksisterer to nokså separerte tradisjoner innen spesialpedagogisk forskning. Både

nasjonalt og internasjonalt. Der hvor en tradisjon fokuserer på vanskeområdene, har den andre tradisjonen et mer overordnet og inkluderende perspektiv (NIFU, 2013, s. 8).

### **2.7.1 Spesialpedagogens trivsel og belastninger**

Uthus (2020) gjennomførte et intervjustudie om spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole. Her ble elleve spesialpedagoger dybdeintervjuet. Intervjuene bestod av åpne spørsmål om arbeidet sitt i norsk grunnskole. Med særlig vektlegging på spesialundervisningen og praktiseringen av denne. Funnene av mest sentral art viste at spesialpedagogenes opplevelser av trivsel i arbeidet lot seg forklare med bakgrunn i tre dimensjoner: En verdidimensjon, en dimensjon av spesialpedagogisk kompetanse, samt en dimensjon av nærhet til elever med særskilte behov.

Når det gjelder verdidimensjonen formidlet spesialpedagogene som ga sine stemmer i denne studien at de var verdibaserte i sin yrkesutøvelse. I kraft av verdier som var viktige for dem i det store og hele. Men også arbeidsrelaterte verdier, som ble vektlagt i jobbsammenheng i det tidspunktet intervjuene fant sted. Det at valget av yrket var et verdivalg synliggjorde seg ved at spesialpedagogene anså seg selv for å være personer som utgjorde en forskjell for mennesker med utfordringer. Spesialpedagogene ønsket å bidra for en best mulig hverdag for elever med særskilte opplæringsbehov i skolen (Uthus, 2020). I følge Utdanningsdirektoratet (2022) er læreplanene i dag utformet slik at de gir handlingsrom for tilpasninger. Hver enkelt elev skal kunne nå kompetansemålene, men med ulik kvalitet og på ulikt nivå. Spesialpedagogene i studien formidlet alle at yrket hadde stor verdi for dem ved at det bidro til at elevene fikk lære, utvikle seg og ta del i et inkluderende fellesskap. Dette til tross for noen elevers utfordringer og vansker. I sin helhet ble det tydelig at verdidimensjonen ga spesialpedagogene essensielle opplevelser av mening og glede i arbeidsdagen. Dette til tross for at de selv var klar over at deres egne ambisjoner overgikk det som var mulig å få til for elevene (Uthus, 2020).

### **2.7.2 Verdier knyttet til spesialpedagogisk kompetanse**

Spesialpedagogene uttalte videre at de rådet over ulik spisskompetanse innenfor feltet, som for eksempel språk og kommunikasjon, lese- og skrivevansker og sosio-emosjonelle vansker. De gav uttrykk for at deres kompetanse var avgjørende for at de skulle lykkes i arbeidet sitt. I en skole ment

for å romme elevmangfold var de sikre på at det var bruk for denne. Tryggheten rundt det at kompetansen de bidro med var viktig, viste seg å være bærebjelken for deres yrkesstolthet (Uthus, 2020).

### **2.7.3 Nærhet til elever med særksilte behov**

Den nære kontakten med elevene ble av spesialpedagogene beskrevet som avgjørende. Nærheten gav dem en unik innsikt i elevene, deres behov, opplæringstilbud, læringsutfordringer og muligheter. Deres opplevelser av disse faktorene, de ytre fysiske rammene, samt elevenes sosiale relasjoner. Både til lærere og medelever. Der ansatte i støttesystemet, etter spesialpedagogenes erfaringer, baserte sitt arbeid på en form for «diagnosekunnskap», var det for spesialpedagogene viktig å ekspandere denne kunnskapen med den innsikten de var i besittelse av. Nemlig mennesket bak diagnosen (Uthus, 2020). Generelt opplever spesialpedagoger mangel på tid og eventuelt vilje. Dette er knyttet til ansvarsfraskrivelse fra klasselæreren sin side, samt manglende tilrettelegging for samarbeid fra skoleledelsen. For eksempel blir det ikke satt av fast møtetid til samarbeid mellom spesialpedagog og klasselærer. Videre fylles ofte felles klassemøter med annet fokus og arbeid. Skolen har reelle muligheter for å lykkes med deltakelse for alle elever. Men, mulighetene må tas i bruk og aktiveres gjennom menneskelig handling (Næss & Karlsen, 2018, s. 219 og 221).

I skolehverdagen befant spesialpedagogene i studien seg nær elevene og opparbeidet seg en unik og helhetlig kunnskap om enkeltelever. Deres betingelser for læring og utvikling, men også de gjeldende betingelsene for deres deltakelse i fellesskapet. Spesielt interessant viste det seg i tillegg å være at det ikke var elevenes utfordringer som spesialpedagogene fokuserte mest på. Tvert imot var det deres muligheter og ressurser (Uthus, 2020).

## **2.8 Forskningsfunn**

Den tydelige verdiforankringen til spesialpedagogene, deres helhetlige spesialpedagogiske kompetanse og nærheten til elevene i skolehverdagen, dannet et grunnlag for trivsel i arbeidet. Likevel viste det seg i funnene til Uthus (2020) at de opplevde til dels store belastninger på tidspunkter hvor disse dimensjonene ble utfordret av målstyrte prinsipper for utdanning. Idealet om en inkluderende skole opplevde spesialpedagogene forble mest som fine ord i skolens verdiplattform. Virkeligheten de befant seg i, med ansvar for skolens spesialundervisning, hadde et



annet utseende. Blant annet kom det til syne at spesialpedagogene opplevde læringstrykket som for høyt ved skolene der de jobbet. De opplevde det som om både rektorer og lærere var sterkt forpliktet til kunnskapstestene. Videre uttalte de at rektor sine valg og prioriteringer i slike situasjoner ikke kom spesialundervisninger og elevene med særkilte behov til gode (Uthus, 2020).

Uthus (2020) hevder at på bakgrunn av dette kan det argumenteres for et behov for bedre arbeidsvilkår og fornyet tillit til spesialpedagoger. Slik at de kan få realisert sine ambisjoner om å være inkluderingsagenter i en skole ment for alle elever.

### **3.0 Metode**

Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Bagrunnelsen for å velge en bestemt metode kommer som følge av at vi mener den vil gi oss gode data, og belyse spørsmålet vårt på en måte som er faglig interessant (Dalland, 2012, s. 111). «Veien til målet» er den opprinnelige betydningen av ordet metode. Dersom en skal finne eller vise andre veier til målet, må man vite hva målet er (Thagaard, 2013, s. 121).

Det stilles ikke kun krav til oss om ærlighet og sannhet når vi er metodiske. Vi må også tenke og systematisere våre tanker. Når vi begrunner vårt valg av metode må vi vise i hvilken grad vi mener at den kan lede til kunnskap som kan skape god praksis. Innenfor helse- og sosialfag eller pedagogikk, ønsker vi å forstå menneskers livsvilkår og deres evne til læring og livsmestring. Da er det ikke tilstrekkelig med vitenskapens forklarende kunnskap og kvantitative metoder. Vi behøver også metodene fra forstående og kritisk kunnskap (Dalland, 2012, s. 50).

Det foregående kapittelet presenterte denne masteroppgavens teoretiske forankring. I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen min. Først vil jeg gjøre rede for oppgavens vitenskapelige forankring og studiens hermeneutiske tilnærming. Deretter vil jeg si noe om verdier og forforståelse i forskerrollen. Videre vil jeg begrunne mitt valg av metode, beskrive forskningsdesignet og ta for meg etiske betraktninger og refleksjoner jeg har gjort meg opp underveis. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for studiens kvalitet med tanke på validitet og reliabilitet.

### **3.1 Oppgavens avgrensninger**

For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg valgt å rette søkelyset mot spesialpedagoger. Ved bruk av kvalitativ metode har jeg intervjuet spesialpedagoger og fått et innblikk i deres erfaringer og forståelser knyttet til selvbestemmelsen hos elever med ASF i barneskolen. Som følge av oppgavens omfang og størrelse har jeg sett behovet for å avgrense masteroppgaven.

Blant annet anså jeg det som nødvendig å ikke ha for mange informanter. Jeg har valgt å intervju fire stykker. Når en gjør et kvalitativt studie bør ikke antall deltakere være høyere enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Dette på bakgrunn av at denne type analyser både er tidkrevende og ressurskrevende. Følgelig vil både tid og ressurser sette begrensninger for størrelsen på utvalget (Thagaard, 2013, s. 65). Videre har jeg valgt å kun intervju spesialpedagoger fra barneskolen. Årsaken til at jeg har valgt barneskolen kommer på bakgrunn av at jeg ønsket et mindre spenn i alder blant elevgruppen spesialpedagogene jobber med. Avgrensning av teori er også gjort bevisst. Internett gir oss tilnærmet ubegrensede muligheter til å søke etter litteratur. Utfordringen er at man kan komme til å drukne i informasjon (Dalland, 2012, s. 70). Teorien presentert er valgt på bakgrunn av min opplevelse av dens relevans for oppgaven.

### **3.2 Vitenskapelig forankring**

Ringdal (2018, s. 37) sier vitenskap overfladisk kan defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener. Det finnes i vitenskapsteorien både ulike syn på virkeligheten og ulike kunnskapssyn. Som igjen vil kunne gi ulike svar på grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål. Det vitenskapsteoretiske standpunktet man tar vil påvirke valg av metode (Ringdal, 2018, s. 37). Min studie er forankret i en hermeneutisk vitenskapstradisjon og er basert på en kvalitativ metode, i form av semistrukturerte intervjuer.

#### **3.2.1 Hermeneutikk**

Hermeneutikken har sitt opphav i humanvitenskapene med studiet av menneskeskapte fenomener og betyr fortolkningslære (Dalland, 2012, s. 51 og 57). Ifølge Thagaard (2013, s. 41) legger en

hermeneutisk tilnærming vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. I tillegg dreier hermeneutikken seg om å fremheve betydningen av å fortolke folks handlinger, ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som først oppleves som innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). I senere tid har hermeneutikken blitt ansett for å være åndsvitenskapens grunnleggende metode og knyttet til skillet mellom forklarende og forstående vitenskaper. Hvor en søker etter å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig (Dalland, 2012, s. 57). Ifølge Ebdrup (2012) kan hermeneutikk bety to ting: En måte vi kan forstå vår verden på. Vi fortolker alltid våres omgivelser når vi tenker, opplever eller gjør noe. Eller, så kan hermeneutikken være en metode vi kan benytte oss av når vi skal fortolke en film, en sang, en sosial sammenheng eller noe helt annet.

Hermeneutikken går ut ifra prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av sammenheng med det vi studerer. Der vi forstår de ulike delene i lys av helheten og hvor all forståelse er bygget på en forforståelse (Thagaard, 2013, s. 41). På bakgrunn av dette har jeg, både i intervjusituasjonen og i bearbeiding av materialet, forsøkt å være åpen for intervjupersonene sine opplevelser. Samtidig som jeg er bevisst på at det jeg tar inn, er min fortolkning. Som følge av at fortolkning har vært sentralt i forskningsprosessen ønsker jeg å vie neste kapittel til forskerens rolle.

### **3.3 Verdier og forforståelse i forskerrollen**

Dalland (2012, s. 119) sier det er en myte at forskeren kan være verdinøytral. Det settes krav når vi selv er verktøyet som samler inn data, vurderer og tolker. Vi må ha bevissthet om eget ståsted, egen forforståelse og kontekst (Dalland, 2012, s. 59). Videre er det vesentlig å være oppmerksom rundt sine egne verdier på det menneskelige, politiske og faglige plan. Dette vil gjøre forskeren bedre rustet til å skille ut vitenskapens verdier og forholde seg til dem (Dalland, 2012, s. 119). Kvale & Brinkmann (2012, s. 244) peker mot at det kan være utfordrende å motvirke teoretisk ensidighet. I den forbindelse hevder de det kan være en ide å spille djevelens advokat overfor sin egen lesning. Forsøke å falsifisere den og utvikle alternative fortolkninger. Som kan muliggjøre det å ta avstand fra egen forståelse og dermed motvirke denne teoretiske ensidigheten. Forskerens forståelse av resultatet vil preges av den faglige plattformen forskeren representerer. Til tross for at den teoretiske forståelsen forskeren utvikler skulle være nært tilknyttet informantenes forståelse av sin situasjon, vil forskerens forforståelse være en fortolkning av deres forståelse. Det er forskerens lojalitet

overfor deltakerne, ikke deltakernes tilstedeværelse, som skal sikre interessene deres (Thagaard, 2013, s. 121).

Jeg har i denne studien forsøkt å være bevisst på min forforståelse av temaet jeg ønsket å undersøke. I tillegg har jeg vært oppmerksom på min teoretiske og faglige bakgrunn. Ubevisst kan dette ha påvirket mitt arbeid. For er det egentlig mulig å fullstendig legge til side det man tror en visste? Det er grunn til å tro at jeg gjennom mitt miljø, mine personlige erfaringer og verdier, samt hva jeg lærer i utdanningsforløpet, sitter igjen med en forforståelse knyttet til selvbestemmelse. Selv om jeg har vært involvert i relasjoner på jobb hvor jeg har møtt på utfordringer ved en tjenestemottaker sin selvbestemmelse, er dette på ingen måte nødvendigvis overførbart til andre situasjoner eller tjenesteytere. Hvis jeg ikke forsøker å legge min forforståelse til side kan den fort styre meg. Skulle en informant for eksempel snakke om et barn som vedkommende mener muligens forsømmes i forhold til sin selvbestemmelse må jeg reflektere rundt flere aspekter her. Jeg bør aldri anta at dette barnet er forsømt selv om informantene hevder det. Eller på bakgrunn av lignende erfaringer jeg selv har hatt. Hvert barn, hver situasjon og enhver informant sin oppfatning er unik. Likevel bør jeg være bevisst på at min forforståelse kan ha påvirket meg. Dette kan ha gjort utslag i tolkningen av datamaterialet, forberedelser og utforming av intervjuet, samt i bearbeidingen av materialet som er innsamlet. Dette bygges opp under av Postholm (2010, s.18) som sier at forskeren blir farget av eget teoretisk ståsted, egne opplevelser og erfaringer.

### **3.3.1 Maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer**

Kvale & Brinkmann (2009, s. 52) sier at selv om man hensyntar den gjensidige forståelsen og det personlige intervjusamspill, bør vi ikke anse et forskningsintervju for å være en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale med et klart assymetrisk maktforhold mellom forskeren og intervjupersonen. Blant annet er det han eller hun som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, har valgt tema for for intervjuet, stiller spørsmål og avgjør hvilke svar han eller hun vil følge opp. I tillegg er det forskeren som avslutter samtalen. Dersom vi utelukkende er opptatt av intervjuets åpne forståelsesform og nære personlige samspill er det lett å overse denne asymmetrien. Makten behøver ikke å utøves med overlegg, men intervjuere bør reflektere over den rollen makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap (Kvale & Brinkmann (2009, s. 53).

I min produksjon av intervjukunnskap har det ikke vært ønskelig for meg å utøve makt. Likevel opplever jeg det i denne studien nesten som uungåelig å ikke gjøre det. Dette på bakgrunn av en rekke faktorer knyttet til intervjuene. I et forskningsintervju er det, som Kvale og Brinkmann nevner ovenfor, jeg som setter rammene for intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009, s. 53) sier videre det er lett å overse denne assymetrien, dersom vi utelukkende er opptatt av intervjuets åpne form for forståelse og nære personlige samspill. Utgangspunktet mitt er jo nettopp det at informanten skal kunne uttale seg fritt, åpent og uavbrutt. Slik at vedkommende på ønsket måte får formidlet sine erfaringer og synspunkter. Her tror jeg det er viktig å reflektere rundt det faktum at alt dette skjer under de rammene jeg selv har satt. Det å tro at dette ikke påvirker informanten, og intervjuet i seg selv, er det rimelig å hevde vil være en neglisjering av denne åpenbare assymetrien. Hvis man for eksempel legger forskningsintervjuet helt til side og ser for seg at selvbestemmelse hadde vært tema i en prat mellom informanten og en kollega er det rimelig å anta at både innhold og meningsutvekslinger ville sett annerledes ut.

### **3.4 Kvalitativ metode**

Gradvis har kvalitative metoder blitt mer akseptert og anvendt innenfor samfunnsvitenskapene. Metoden kjennetegnes av et mangfold i typer data og analytiske fremgangsmåter (Thagaard, 2013, s. 11). Utviklingen i kvalitative fremgangsmåter er preget av dette mangfoldet, samt variasjonsbredden. Forutenom observasjon og intervju innbefatter kvalitative tilnærminger også analyser av verbale og visuelle uttryksformer og analyser av audiovisuelle opptak av situasjoner. Hvor forskeren ikke deltar i felten (Thagaard, 2013, s. 12). I den kvalitative metoden er man opptatt av å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Metoden bidrar til til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i. Samt hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler. Forskeren mottar mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Noe som vil kunne få frem det særegne, eventuelt det avvikende (Dalland, 2012, s. 113).

Kvalitative forskningsmetoder kan i følge NEM (2009) brukes til systematisering av, og gi innsikt i, menneskelige uttrykk. Enten språklige ytringer eller handling. Språket eller handlingene har en meningsdimensjon som krever kvalifisert og refleksiv fortolkning for å utvikles til vitenskapelig kunnskap. På bakgrunn av ønsket om å oppnå en bedre forståelse, mener også Thagaard (2013, s. 11) at fortolkning har markant betydning i kvalitativ forskning. Det å oppnå en forståelse av sosiale

fenomener er en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger. Den kvalitative forskningen kan her bidra til å bringe disse fenomenene frem i lyset og utvikle velegnede begreper for å studere dem (NEM, 2009).

Sentrale metodologiske utfordringer henger sammen med hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres. Vanligvis har kvalitative metoder vært knyttet til forskning med nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Som for eksempel ved deltakende observasjon og intervju. Nettopp denne nære kontakten bringer frem metodologiske og etiske utfordringer. I tillegg er kvalitative metoder som nevnt i en utviklingsfase. På bakgrunn av er dette er det vesentlig at de prinsippene som kvalitativ forskning baserer seg på, blir eksplisitt definert. Som betyr å presisere og tydeliggjøre de prosessene som fører til resultater i kvalitativ forskning. Reliabiliteten og overførbarheten til forskningsresultatene avhenger av at grunnlaget som kunnskaper hviler på, tydeliggjøres. Det betyr å forklare fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes (Thagaard, 2013, s. 11). Begrepet overførbarhet er knyttet til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som kommer på bakgrunn av en enkelt undersøkelse, også kan være gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 23). En beskrivelse av begrepet reliabilitet vil bli gitt senere i oppgaven.

Kvalitative metoder egner seg godt for forskningsspørsmål om hvordan og hvorfor noe skjer, og beskriver denne prosessen (Tetzchner, 2019, s. 46). Videre passer metoden godt når det er snakk om å studere personlige og sensitive emner. Emner som kan inneholde private forhold i personers liv. Metoden kan være veldig godt egnet hvis forskningsspørsmålene avhenger av et tillitsforhold mellom forsker og personer i felten. Videre kan valg av kvalitative metoder også være knyttet til hvor tilgjengelige personer er for forskning. Nær kontakt med en forsker kan for enkelte grupper ha stor betydning for om de er villige til å delta i et forskningsprosjekt. Et annet viktig element for valg av metode er kjennskap til det feltet vi studerer. Dersom det finnes lite forskning i temaet som det studeres på, og der det av den grunn stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet, er kvalitative metoder godt egnet (Thagaard, 2013, s. 11).

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i fire spesialpedagoger, som alle jobber med elever med ASF. En innvending som ofte rettes mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Som et motsvar spør Kvale & Brinkmann seg (2009, s. 265) hvorfor en skal generalisere. Konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som

kan generaliseres kan lede til uheldige antakelser. Som at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet. Mitt mål er heller ikke å generalisere, men i samsvar med det perspektiv om at kunnskap utvikles i interaksjon mellom forskeren og de som studeres (Thagaard, 2013, s. 50).

### **3.4.1 Den kvalitative forskningsprosessen**

Ifølge Thagaard (2013, s. 31) kjennetegnes den kvalitative metoderetningen av et fleksibelt forskningsopplegg. Den er uten faste svaralternativer og datainnsamlingen foregår i direkte kontakt med feltet. Hvor dataen som samles inn tar sikte på å få frem sammenheng og helhet. Forskeren ser fenomenet innenfra og erkjenner påvirkning og delaktighet (Dalland, 2012, s. 112-113). Som innebærer at forskeren kan tillate seg å jobbe parallelt med de forskjellige delene av prosessen. Utformingen av forskningsdesign og definisjon av problemstilling er utgangspunktet for forskningsprosessen. Men i løpet av prosjektet kan problemstillingen utdypes og forskningsdesignet revideres. Som følge av dette blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data, samt analyse og tolkning. Det er vesentlig at datainnsamling og analyse skjer samtidig, for at forskeren kan tilpasse den videre datainnsamlingen til tidligere analyser av materialet (Thagaard, 2013, s. 31-32).

Dette gjensidige påvirkningsforholdet kom til syne også i min studie. Underveis i prosessen med å innhente og lese gjennom teori og forskning oppdaget jeg her en ny vinkling ved selvbestemmelse som jeg ønsket å gå dypere til verks med. Uthus (2020) snakket tidligere om at utdanning blant de nordiske landene blir ansett for å være et velferdsgode som skal komme hele befolkningen til gode. Likevel har fremdeles idealet om inkluderende opplæring blitt oppfattet og praktisert ulikt fra land til land. Noe som igjen bygger opp under en antagelse om uklare rammer sett opp mot yrkesutøvelsen for spesialpedagoger i skolen i dag. I den forbindelse dukket det opp en interesse og et ønske om å i større grad vinkle problemstillingen i retning av spesialpedagogene. Og hvilke faktorer de opplever som sentrale for å fremme selvbestemmelse hos barn som har ASF. Her havnet jeg i et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling og innsamling av data.

Forskeren tilnærmer seg sitt arbeid med utgangspunkt i et paradigme. Dette innebærer at enhver forsker har sin måte å forstå verden på. I denne prosessen må forskeren stille seg åpen for hva deltakerene sier og gjør, samt løfte frem ens eget forskerperspektiv (Postholm, 2010, s. 34). Ofte er

kvalitativ metode forent med forskning som innebærer tett kontakt mellom forsker og informant, hvor forskeren søker etter å etablere et helhetlig bilde av informantenes perspektiv (Postholm, 2010, s. 30). På bakgrunn av teorien i dette kapittelet, og med utgangspunkt i denne studiens hermeneutiske tilnærming, fant jeg det naturlig å velge kvalitativ metode. Denne metoden opplever jeg som mest gunstig, i forhold til å kunne gi meg svarene og dybden jeg ønsker for min studie enn hva en kvantitativ metode ville gjort. I tillegg kan kvalitative forskningsmetoder være velegnet på områder der det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før av (NEM, 2019). Noe Uthus (2020) antyder er en utfordring knyttet til spesialpedagoger sine subjektive opplevelser.

De valgene jeg tar når det kommer til valg av metode vil være med på å påvirke veien til målet. Både gjennom prosessen med datainnsamlingen og intervjuene, men også knyttet til resultatene jeg kom frem til. Dette vil jeg tilstrebe å være bevisst på. Utenom å være en fremgangsmåte er metode også, ifølge Dalland (2012, s. 50), et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Følgelig blir min metode utslagsgivende for min fremgangsmåte, problemløsningsstrategi og i anskaffelsen av ny kunnskap. En annen årsak til mitt valg av metode er at forskning, der spesialpedagoger selv er deltakere, i stor grad har blitt gjennomført som surveys. Hvor fokuset har sentrert seg rundt hvorvidt deres holdninger til egen rolle og praksis er i tråd med systemorienterte føringer for inkludering. Studier der spesialpedagogenes egne subjektive perspektiver og erfaringer i arbeidet undersøkes finnes det få av (Uthus, 2020). På bakgrunn av teorien fremlagt er det rimelig å anta at det mangler kvalitative studier om spesialpedagoger sine erfaringer og opplevelser rundt selvbestemmelse hos elever i barneskolen.

### **3.4.2 Kvalitativt intervju**

Med utgangspunkt i min problemstilling. Som handler om selvbestemmelse hos barn med ASF, var det etter min oppfatning formålstjenlig å gjennomføre kvalitative intervjuer med spesialpedagoger. Et kvalitativt intervju tillater meg å gå mer grundig til verks knyttet til temaet jeg ønsker å få vite mer om. Videre kan det underveis dukke opp annen relevant informasjon. Ved å benytte meg av kvalitativt intervju som metode muliggjør det at jeg får anledning til å følge opp denne informasjonen. Det kvalitative intervjuet egner seg spesielt godt med tanke på å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13).



### **3.4.3 Forskningsdesign**

I et kvalitativt forskningsintervju kan en skille mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer (Dalen, 2011, s. 73). Jeg ønsket å undersøke spesialpedagoger sine oppfatninger og erfaringer knyttet til selvbestemmelse hos barn med ASF i skolen. I den forbindelse valgte jeg semistrukturerte intervjuer. Dette blir mitt forskningsdesign. Kvale & Brinkmann (2009, s. 325) omtaler et semistrukturert intervju som en planlagt og fleksibel samtale. Her er hensikten å samle inn beskrivelser av intervjupersonen sin livsverden og fortolke meningen av de fenomener som er beskrevet. Et slikt intervju benyttes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonen sine egne perspektiver. Denne formen for intervju ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

I et forskningsintervju med mindre struktur er gjerne hovedtemaene for samtalen mellom forsker og intervjuperson bestemt på forhånd. Denne uformelle tilnærmingen muliggjør at intervjupersonen kan ta opp temaer mens intervjuet pågår, og forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene han eller hun bringer opp. En av fordelene med en lite strukturert tilnærming er at forskeren kan følge opp intervjupersonen sin fortelling og utdype temaer som vedkommende tar opp. Temaer som forskeren ikke hadde i tankene i forkant av intervjuet (Thagaard, 2013, s. 97).

### **3.5 Utvalg av informanter**

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Det innebærer at deltakere blir valgt på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske opp mot problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Dermed må en definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på før forskeren identifiserer hvem en skal få informasjon fra (Thagaard, 2013, s. 60).

Mitt nedslagsfelt når det gjaldt aktuelle kandidater var nokså stort. Jeg valgte spesialpedagoger i alderen 24 - 67 år. Bakgrunnen for at jeg valgte denne yrkesgruppen er fordi det, som tidligere nevnt, er rimelig å anta at det er denne gruppen som ofte jobber tettest på barn med ASF i skolen. Dette som følge av at deres utdanning i større grad sentrerer seg rundt denne elevgruppen enn hva vanlige lærere gjør i sitt utdanningsløp. Og der lærere jobber med større elevgrupper, har ofte spesialpedagoger mindre grupper, bestående av blant annet elever med ASF. Som det er grunn til å tro skaper en annen nærhet og kjennskap til eleven enn hvis man har ansvar for større grupper.

Valget av alderspennet 24-67 år kommer på bakgrunn av mitt ønske om noe erfaring hos informantene. Både livserfaring og yrkeserfaring. Derfor valgte jeg å ikke innhente informanter under 24 år.

Det ble vurdert å ha med både lærere og spesialpedagoger, men som følge av oppgavens omfang, valgte jeg den yrkesgruppen som antas å jobbe tettest med barn med ASF. Jeg valgte å ha fire informanter i denne studien. Med andre ord er det etter mitt syn grunn til å tro at dersom jeg skulle foretatt meg intervjuer av begge yrkesgruppene, ville jeg kanskje ikke fått intervjuet nok informanter fra hver yrkesgruppe til at eventuelle funn hadde tilstrekkelige sammenligningsgrunnlag. Det ble for meg ønskelig å finne potensielle mønstre, variasjoner og/eller kolliderende oppfatninger i erfaringene og oppfatningene knyttet til selvbestemmelse hos spesialpedagogene. Derfor anså jeg det som mest hensiktsmessig å kun intervjuer spesialpedagoger.

I min studie ønsket jeg å finne informanter i Vestfold og Telemark fylke. Årsaken til at dette fylket ble valgt kommer på bakgrunn av geografisk bekvemmelighet. Jeg valgte underveis i arbeidet med denne studien å oppholde meg i dette fylket. Målet mitt var å finne informanter fra minst to forskjellige skoler. Bakgrunnen for dette valget var at det ble ønskelig å se på eventuelle likheter og/eller forskjeller ut ifra spesialpedagogene sine intervjuer i de ulike skolene. Slik jeg ser det er det både fordeler og ulemper ved å gjøre det på denne måten. Når jeg velger å intervjuer spesialpedagoger tilhørende flere skoler, mener jeg det kan bidra til å avdekke potensielle ulikheter knyttet til blant annet det helhetlige organisatoriske arbeidsmiljøet spesialpedagogene der opplever. Dersom jeg utelukkende hadde intervjuet informanter på samme arbeidsplass, får jeg kun inntrykk av ett spesialpedagogisk arbeidsmiljø og eventuelle ytringer opp mot en skoleledelse, og ett arbeidsmiljø. Samtidig ville denne fremgangsmåten kanskje kunne gi et bredere sammenligningsgrunnlag på akkurat denne skolen. Dette er noe jeg vil være bevisst på og reflektere rundt, både før, under og etter intervjuene.

Et annet krav jeg satt i forbindelse med utvalg av informanter var at spesialpedagogene måtte ha erfaring med å jobbe tett på elever med ASF. Minst et halvt år hvor en ukentlig har oppfølging av minimum en elev med ASF. Da dette er elevgruppen jeg ønsker å undersøke følte det for meg naturlig og hensiktsmessig å sette det som et krav. Det ble i teorien tidligere fremhevet at mennesker med ASF har et begrenset atferdsrepertoar som gjør at denne elevgruppen misliker endringer i rutiner og omgivelser (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). På bakgrunn av dette

anså jeg det som nødvendig at spesialpedagogene hadde minst et halvt års erfaring med ukentlig oppfølging. Slik at spesialpedagogene har erfart elever med ASF sitt atferdsrepertoar i det daglige over tid, og da spesielt knyttet til selvbestemmelse.

### **3.5.1 Utvelgelsesprosessen**

Som tidligere nevnt har jeg valgt å rette oppgaven mot spesialpedagoger i barneskolen. Her valgte jeg å randomisere valg av skoler. Utvelgelsen foregikk ved å skrive ned alle de aktuelle skolene på lapper, brette dem sammen og legge dem i en skål. I den ene kommunen fantes det syv barneskoler, mens det i den andre fantes femten. Jeg ønsket å trekke fire skoler fra hver kommune. Hvor jeg kontaktet den første skolen som trekkes fra hver kommune. Kontakten innebar da å ringe denne skolen for å forhøre meg om de har en eller flere spesialpedagoger ansatt. Og videre om de oppfyller mine ønskede krav for deltakelse, og om de potensielt kunne vært villige til å delta. Hvis dette var tilfelle ville jeg videre be om jeg kunne motta kontaktinformasjonen til de aktuelle. Her ville jeg først forhøre meg med navnet som blir først nevnt, deretter nummer to, og så videre. Jeg tenkte det kunne være formålstjenlig å få snakket med dem via telefon, for å forklare hvem jeg var, hva temaet og omfanget for oppgaven er, og hva det innebærer å være deltaker i studien. Istedenfor at de foreksempelvis kun mottok et samtykkeskjema og informasjon gjennom en tredjepart. Målet mitt var å skape en nærhet til informantene. Denne nærheten tenkte jeg potensielt kunne bedre mine sjanser hva gjelder å få tak tilstrekkelig med informanter til studien.

Dersom den første skolen ikke hadde en spesialpedagog ansatt, eller om vedkommende ikke oppfylte de kravene jeg hadde satt, gikk jeg videre til neste lapp/skole. Det samme gjaldt hvis den ansatte ikke ønsket å delta i studien. Skulle jeg ikke lykkes med å få tak i tilstrekkelig med informanter etter å ha vært i kontakt med åtte skoler, så var planen min å evaluere prosessen og utvide søket. Med samme utvelgelsesprosess som tidligere beskrevet.

### **3.5.2 Forarbeid og gjennomføring av intervjuene**

En stor del av intervjuprosjektet bør finne sted før en setter på båndopptakeren ved det første intervjuet. Man skal klargjøre formålet med studien og innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes. Kunnskap om ulike intervju- og analyseringsteknikker skal innhentes og en må bestemme hvilken en skal bruke for å innhente den kunnskapen som ønskes (Thagaard, 2013, s.

151). I denne studien har jeg forsøkt å være bevisst på viktigheten av denne prosessen. Jeg har innhentet forhåndskunnskap, lest meg opp om ulike intervju- og analyseringsteknikker, og gjort meg opp tanker om hvordan jeg skal anvende teknikkene underveis i intervjuene.

Det finnes flere måter å registrere intervjuer på, med henblikk på senere dokumentasjon og analyse. Vanligst er det å bruke en lydopptaker, som tillater intervjueren å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Tonefall, ordbruk, pauser og liknende blir registrert. Og på den måten kan man igjen og igjen gå tilbake og lytte (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 187). Jeg valgte å benytte meg av båndopptaker og fikk låne denne av en bekjent. Båndopptakeren ble testet flere ganger i forkant av intervjuene. På den måten forsikret jeg meg om at den fungerte som den skulle. Jeg ble trygg på innstillingene og gjennomførte flere testopptak som jeg deretter hørte på. Utenom dette ble jeg kjent med rekkevidden til opptakeren og gjorde også opptak med noe bakgrunnsstøy, for å undersøke hvordan dette påvirket kvaliteten på lyden i opptaket. Videre sørget jeg for at det var nok plass på minnekortet og at båndopptakeren hadde nok strøm. I tillegg til båndopptakeren hadde jeg med meg penn og papir. Dette gjorde jeg for å kunne notere ned visuelle tegn, eller opplevelser jeg anså som hensiktsmessige opp mot behandlingen av den informasjonen jeg ble gitt. Disse visuelle inntrykkene lar seg naturligvis ikke fange opp av en båndopptaker.

Når jeg var ferdig med forarbeidet var neste oppgave å dra ut for å utføre selve intervjuene. Jeg gav informantene muligheten til å selv foreslå hvor intervjuene skulle foregå. Tanken bak dette var å gi dem muligheten til å velge et sted som passet dem, hvor de forhåpentligvis var mest mulig komfortable. Tre av informantene valgte å gjennomføre intervjuene på tilgjengelige rom på arbeidsplassen sin. Èn tilbudte seg å ha intervjuet hjemme hos seg selv. Jeg etterkom alle informantene sine ønsker. Intervjuene hadde en varighet på mellom 35 minutter og èn time. Før intervjuene startet forsikret jeg meg om at informantene var bekvemme med at jeg tok i bruk båndopptaker. Dette var informantene kjent med på forhånd, gjennom samtykkeskjemaet de hadde mottatt i forkant av intervjuene. Etter dette gjentok jeg deres rettigheter i forhold til deltakelse og understreket viktigheten av at de kunne være fullstendig åpne og ærlige om deres opplevelse av prosessen. Som for eksempel at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Samtlige informanter sa de var klare til å gjennomføre intervjuene etter at dette var gjort. Informantene hadde heller ikke noen spørsmål som de ønsket å stille før vi startet. Avslutningsvis sørget jeg for at de skrev under på samtykkeskjemaet før intervjuene startet.

Min opplevelse var at intervjuene ble gjennomført under gode omstendigheter og forhold. Av intervjuene som ble gjennomført på informantens arbeidsplass, ble samtlige gjennomført etter ordinær skoletid. Hvilket medførte at de fleste elever og ansatte hadde dratt hjem. Likevel var det under to av intervjuene noe støy, i form av lettere motorisk og verbal uro i gangen utenfor samtalerommet. Lydene kom fra SFO-elever. Sekvensene med noe bakgrunnsstøy opplevdes fra min side som korte og ikke spesielt forstyrrende. Dette var noe jeg også spurte informantene om, både underveis og i etterkant av intervjuene. Ingen av informantene følte bråket hadde vært forstyrrende eller påvirket svarene de gav i intervjuet i nevneverdig grad. Det tredje intervjuet som foregikk på arbeidsplassen til informanten foregikk helt uten forestyrrelser. Det samme gjaldt for intervjuet som fant sted hjemme hos den ene informanten. Jeg merket ingen forskjell på intervjuene som ble foretatt på skolene, kontra intervjuet som ble gjort hjemme hos den ene informanten. Min oppfatning var at samtlige informanter virket komfortable. Både med intervjuet i seg selv, samt omgivelsene de foregikk i.

I tillegg til spørsmålene fra intervjuguiden ble det naturlig å stille en del oppfølgingsspørsmål. Som innebærer aktiv lytting og intervjuerens evne til å lytte til hva informanten sier. Dette er like viktig som spesifikk beherskelse av spørreteknikker. Den som intervjuer må lære å lytte til det som sies og hvordan det sies (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151). Opplevelsen min i alle intervjuene var at praten gikk uanstrengt, informantene følte trygge i situasjonen, og jeg fikk gode svar på det jeg lurte på. Enkelte ganger gled samtalen nesten for godt, ved at vi tenderte til havne for langt unna spørsmålets kjerne eller kanskje brukte for lang tid på ett spørsmål. De gangene jeg opplevde dette benyttet jeg meg intervjuguiden for å få oss tilbake på sporet igjen. Disse vurderingene og valgene synes jeg var noe vanskelige. Samtidig som jeg enkelte ganger følte det var mest hensiktsmessig å gå videre til neste spørsmål, reflekterte jeg også rundt mulige uheldige utfall ved å gjøre nettopp dette. Potensielt kan en risikere å gå glipp av verdifulle ytringer, vinklinger og synspunkt. Til tross for dette anså jeg det enkelte ganger som nødvendig å ta disse valgene. Her sørget jeg for å vente på et naturlig tidspunkt med å informere om det fra min side var ønskelig å gå videre til neste spørsmål. Videre begrunnet jeg årsaken til ønsket og spurte om informantene hadde noe mer de ville si før vi beveget oss videre.

### **3.6 Transkribering**

Å transkribere betyr i følge Kvale & Brinkmann (2009, s. 187) å transformere, skifte fra en form til en annen. Mens kvaliteten på et intervju ofte diskuteres, gjøres kvaliteten på transkripsjonen sjelden til gjenstand for behandling i kvalitativ forskningslitteratur. Kort fortalt kan man si at transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Det er en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Man bør videre være oppmerksom på at transkripsjonen er starten på fortolkningen av intervjuet. Dette på bakgrunn av at så fort intervjutranskripsjonene er foretatt, er man tilbøyelig til å tro at denne transformeringen fra tale til tekst kan regnes som en form for oversettelse. Fra et språklig perspektiv er transkripsjonene heller oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Hvor det underveis i prosessen kreves mange vurderinger og beslutninger. Et intervju er et direkte sosialt samspill hvor blant annet kroppsspråk, ironi, åndedrett og stemmeleie oppstår umiddelbart for deltakerne i samtalen. Dette vil ikke gjelde for den eller de som kun leser utskriften av denne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186 og 187). Kvale & Brinkmann (2009, s. 187) mener transkripsjon kort fortalt beskrives som svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler.

Etter at intervjuene var gjennomført begynte jeg umiddelbart med transkriberingen. Dette er typisk for den kvalitative forskningsprosessen som er preget av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse. Imidlertid er det viktig å huske på at vi allerede er i gang med analysen mens vi intervjuer. Her utvikler vi en forståelse for de temaene vi studerer, samtidig som vi har kontakt med deltakere i felten (Thagaard, 2013, s. 120). I transkriberingen skrev jeg ned det som ble sagt mest mulig ordrett. Når en transkribering var ferdig hørte jeg gjennom opptaket på nytt og evaluerte opptaket på nytt opp mot teksten. Dersom jeg bemerket meg noe i teksten som kunne justeres ut ifra lydopptaket, gjorde jeg dette. En utfordring i transkriberingsarbeidet er det å fange opp, og synliggjøre, blant annet pauser, overlappinger, intonasjonsmessige understrekinger, følelsesuttrykk og andre elementer. I den forbindelse bestemte meg før intervjuene for å gjøre transkriberingen manuelt. Det vil si at jeg hørte på lydopptakene og skrev det jeg hørte inn på word-dokumenter på datamaskinen min. Ved siden av hadde jeg notatene jeg hadde gjort med penn og papir. Hvor jeg blant annet skrev ned de gangene informanten fremviste visuelle tegn eller uttrykk. Dette kunne for eksempel være kroppsspråk og mimikk. Opplevelsen min i transkriberingen var at denne fremgangsmåten fikk meg til å huske disse situasjonene bedre.

Jeg vurderte en stund å bruke et transkriberingsprogram og var innenforstått med at det ville ta lenger tid å ikke benytte seg av det. Samtidig følte jeg meg mest bekvem med å gjøre det på denne

måten. Ved å gjøre det manuelt følte jeg at transkriberingen fullt og helt ble min egen, og at jeg fikk en fin nærhet til prosessen. Når jeg begynte å transkribere ble jeg, til tross for valget jeg tok, raskt overrasket over hvor tidkrevende det var å gjennomføre transkripsjonene. Arbeidet tok mye lenger tid enn jeg hadde forventet meg. Som tidligere nevnt valgte jeg å gjennomføre transkripsjonene ordrett og innførte blant annet punktumrekker for pauser som varte i lengre enn tre sekunder. Enkelte ganger benyttet jeg meg av teksruter. Dette kunne være for å markere blant annet tonefall, utsagn som opplevdes som ironi eller humor. Eventuelt andre ting jeg bemerket meg. Alle informantene snakket østlandsk, dermed ble det ingen problemer med tanke på å forholde seg til andre dialekter og potensielle utfordringer ved tolkningen av disse. Når alle intervjuene var transkribert hørte jeg gjennom intervjuene på nytt. Samtidig som jeg så over det transkriberte materialet. På den måte kunne jeg rette opp i eventuelle utelatelser eller feil.

### **3.7 Analyse av datamaterialet**

I følge Dalland (2012, s. 144) er analyse et granskingsarbeid der utfordringen ligger i å finne ut hva materialet har å fortelle. Kvalitativt orienterte data lar seg ofte ikke så lett ordne og rubrisere. Vi må da gjerne veksle mellom å se på henholdsvis helheten og delene i materialet. Det er forskeren som har de beste forutsetningene til å vurdere hvor godt datamaterialet beskriver den situasjonen som er studert. Det å kunne identifisere de muligheter og begrensninger som datamaterialet har, og ta hensyn til dette i vurderingen, tester ditt faglige nivå (Dalland, 2012, s. 145).

Trinn nummer en i dataanalysen handler om å bli fortrolig med innholdet av data (Thagaard, 2013, s. 158). En bør lese nøye gjennom intervjuer og feltnotater før man setter i gang med å dele inn og klassifisere data. Først når vi etablerer et tett forhold med innholdet i data på et tidlig tidspunkt har vi grunnlaget for å utvikle en forståelse av sammenhenger mellom forskjellige mønstre. Når det kommer til intervjudata må vi ta stilling til om vi skal inkludere spørsmål og svar, eller bare svarene (Thagaard, 2013, s. 158-159). I dag er koding, eller kategorisering av intervjuuttalelsene, en av de vanligste formene for dataanalyse. Hvor forskeren leser gjennom transkripsjonene og kategoriserer de relevante avsnittene. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 206). I denne studien er det de transkriberte intervjuene og notater herfra som utgjør grunnlaget for videre tekstanalyse. Mens jeg gikk gjennom datamaterialet flere ganger oppdaget jeg flere utsagn som jeg vurderte til å være relevante for drøfting, og knyttet til eventuelle forskningsfunn.

Når gjennomgangen var ferdig oppdaget jeg behovet for å kode. Det vil si at jeg knyttet et eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt. Med henblikk på å senere kunne identifisere en uttalelse (Thagaard, 2013, s. 208). Nøkkelordene med omtrentlig samme innhold fikk samme farge. Men, hvis nøkkelordet også kunne knyttes til en annen sammenheng, ble den tildelt flere fargekoder. Måten ordene ble fargekodet på var ved at jeg brukte fargeplakater i forskjellige farger. Der skrev jeg også ned tilknytningen til intervju og tekst. For eksempel intervju 2, s. 5. Ved å gjøre det på denne måten følte jeg at jeg fikk systematisert kodene i hoved- og undergrupper.

Behandlingen av datamaterialet resulterte i at jeg endte opp med tre hovedkategorier. Selvbestemmelse, arbeidsmiljø og relasjoner. Videre valgte jeg å lage flere underkategorier. Kategoriene ble valgt ut ifra dataen fra informantene, samt teori og forskning presentert tidligere i oppgaven. Når dette var gjort valgte jeg å gå tilbake til teorien og forskningen på nytt igjen. Dette ble gjort for å lokalisere andre fellestrekk i datamaterialet som opplevdes relevante opp mot problemstillingen. Samt vurdere behovet for flere underkategorier. Underveis i kodeprosessen bemerket jeg meg enkelte utsagn som jeg anså som ekstra viktige å understreke og inkludere i analysen. Etter en lang og tidkrevende kode- og kategoriseringsprosess hadde jeg snevret ned og strukturert datamaterialet mitt slik at det virket overkommelig å benytte til videre drøfting. Funnene fra analysen blir presentert i det neste kapittelet, presentasjon av funn.

### **3.8 Ethiske betraktninger**

I den kvalitative forskningsprosessen må forskeren både før, underveis og etter ta hensyn til etiske betraktninger og vurderinger. De etiske vurderingene som forskeren i forkant av ethvert prosjekt tar, må knyttes opp mot flere ting. Hva det er etisk forsvarlig å forske på, samt spørsmål rundt hvordan forskningen kan legges opp. Med mål om at uheldige konsekvenser for de impliserte partene uteblir (Thagaard, 2013, s. 68). De etiske problemene er i intervjusituasjoner særlig knyttet til forskerens avveininger om hvor personlige og nærgående spørsmål han eller hun kan stille. Her er det vesentlig at forskeren viser respekt for intervjupersonen sine grenser. Dette for at personen ikke skal bli forledet til å gi informasjon som vedkommende vil kunne angre på i ettertid (Thagaard, 2013, s. 119).

Ethiske spørsmål dreier seg ikke utelukkende om den direkte intervjusituasjonen. De bør være integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. I intervjuet påvirker det menneskelige samspill



intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Derfor er intervjuforskningen fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79-80). Det kan være krevende å løse dilemmaet som tar utgangspunkt i å ønske så mye kunnskap som mulig, samtidig som man skal respektere intervjupersonen sin integritet. Dilemmaer som dette, mellom motstridende vitenskapelig og etisk interesse, kan ikke alene løses ved hjelp av etiske regler. En vil være avhengig av forskerens etiske erfaring og dømmekraft (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 184-185).

Av den grunn vil jeg videre reflektere rundt forskerrollens etiske ansvar når det gjelder fremgangsmåte, og det å ta avgjørelser i en slik prosess. I kvalitativ forskning er det å sikre god konfidensialitet et viktig aspekt. Dette fordi det innebærer individer sine tanker, refleksjoner og syn på sosiale fenomener. I lys av dette har jeg gjennom hele prosessen tatt utgangspunkt i den nasjonale forskningskomité (NESH) sine retningslinjer. En av de første tingene jeg gjorde var å melde inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Her gav jeg blant annet informasjon om hvordan datamaterialet ville bli lagret. Videre informerte jeg om at det ville bli tatt lydopptak av intervjuene. Jeg valgte som nevnt å benytte meg av en båndopptaker og informantene ble informert om at enheten hvor dataene ble lagret ikke var tilkoblet internett. Det ble også tydelig understreket at opptakene ville bli slettet umiddelbart etter prosjektets slutt.

Videre ble ingen virkelige navn fra informantene notert ned noe sted. Hverken i innsamlingen av dataen eller i behandlingen av den. For å sikre konfidensialitet fikk alle informantene i denne oppgaven fiktive navn. Av samme hensyn har jeg også unnlatt å skrive navnet på arbeidsplassen til informantene. Under selve intervjuene delte informantene sine erfaringer knyttet til flere elever med ASF. På denne måten blir disse elevene indirekte involvert i forskningen. Jeg fikk ikke oppgitt navn eller alder på disse elevene. Utenom dette har jeg skrevet oppgaven slik at elevenes kjønn ikke vises.

### **3.8.1 Validitet og reliabilitet**

Validitet blir i vanlige ordbøker definert som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. Et valid argument kan sies å være et fornuftig, velfundert, sterkt, berettighet og overbevisende argument. I samfunnsvitenskapene dreier validitet som om hvorvidt et metode er egnet til å undersøke det den

er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det som blir målt må ha relevans og være gyldig for det problemet som skal undersøkes (Dalland, 2012, s. 52).

I kvalitative undersøkelser dreier validitet seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al, 2010, s. 230). Thagaard (2013, s. 194) mener forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger. Hvilken posisjonering forskeren har i relasjon til det miljøet som studeres vil ha betydning for tolkningene som forskeren kommer frem til. Dersom forskeren er tilknyttet det miljøet som skal studeres, eller om vedkommende er en utenforstående, vil ha betydning for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av prosjektet.

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Dalland (2012, s. 52) sier reliabilitet betyr pålitelighet og dreier seg om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis. Ofte behandles reliabilitet i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette har å gjøre med om intervjupersonen, i et intervju med en annen forsker, ville endret sine svar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Thagaard (2013, s. 194) hevder reliabilitet kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. Blant annet innebærer dette at forskeren skiller mellom den type informasjon han eller hun har fått under feltarbeidet, samt egne vurderinger av denne informasjonen. Videre bygger reliabilitet på at forskeren gjør rede for relasjoner til deltakerne og hvilken betydning erfaringer i feltet har for de dataene forskeren mottar.

### **3.9 Studiens implikasjoner**

Thagaard (2013, s. 100) sier at utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i intervjupersonens situasjon. Dette på bakgrunn av at kunnskaper om konteksten er nødvendig for å stille spørsmål som oppleves som relevante for intervjupersonen. Som følge av studiens omfang, og disponibel tid tilgjengelig, hadde jeg i forkant av intervjuene ikke anledning til å sette meg godt inn i intervjupersonens situasjon. Dette er det rimelig å hevde vil være en implikasjon for studien. Hvis jeg hadde lært intervjupersonene bedre å kjenne kan det være at jeg kunne utarbeidet mer relevante og treffende spørsmål og vinklinger. Noe som igjen potensielt kunne fremmet studiens kvalitet.

Det finnes utrolig mye annen teori og forskning som kunne vært aktuell å hatt med i denne studien. I den sammenheng er jeg ydmyk i forhold til at det det kunne vært interessant og nyttig å tatt med seg annen teori og forskning enn det jeg har presentert i min oppgave. Videre er jeg bevisst på at måten intervjuene ble gjennomført på kan ha påvirket informantene. Som følge av mangel på eget rom eller lokale ble tre av fire intervjuer gjennomført på skoler. Og som nevnt tidligere var det under to av intervjuene noe støy, i form av lettere motorisk og verbal uro i gangen utenfor rommet der intervjuene ble gjennomført. Selv om informantene gav uttrykk for at sekvensene med bråk ikke opplevdes forstyrrende, kan en ikke utelukke at informantene likevel ble påvirket. Som igjen blant annet kan ha påvirket konsentrasjonen deres og svarene de gav.

I analysefasen er informantenes muligheter for innflytelse sterkt redusert. Først når et resultat foreligger har informanten mulighet til å vurdere forskerens produkt. Til gjengjeld er da mulighetene for endringer små. Så fort den direkte kontakten mellom forsker og deltaker opphører, har ikke deltakeren samme grunnlag for innflytelse som de har når feltarbeidet pågår (Thagaard, 2013, s. 121). Det Thagaard sier her er det også grunn til å tro kan gi implikasjoner på studien. For eksempel er det ikke utenkelig at informantene, hvis de hadde fått deltatt videre i studien, hadde kommet med nye utsagn og kommentarer. Disse tilbakemeldingene kunne ført til at jeg måtte korrigert oppgaven min. Som igjen kunne ledet til mer presise funn.

I transkriberingen valgte jeg som nevnt å gjøre dette arbeidet manuelt. I tillegg hadde jeg med meg notatene jeg hadde notert med penn og papir. Hovedargumentet mitt for å gjøre arbeidet manuelt var at jeg følte det gav meg en verdifull nærhet til prosessen. Likevel finnes det en potensiell utfordring og implikasjon her. Gjennom å være så nære prosessen kan det også oppstå en negativ effekt ved at det påvirker objektiviteten min. Det kan være lettere at det oppstår stereotypier og at jeg i kraft av dette tyr til forenklinger for å prosessere informasjonen gitt meg. Når jeg noterer meg blant annet kroppsspråk så kan det jeg velger å tolke ut ifra kroppsspråket bli spekulativt. Alle de potensielle implikasjonene presentert i dette delkapittelet ser jeg viktigheten av å være bevisst på og reflektere rundt når jeg skal vise til funn og behandle denne oppgaven videre.

## **4.0 Presentasjon av funn**

I dette kapittelet presenterer jeg studiens funn. Her vises det til informantenes beskrivelse av erfaringer og tanker rundt min problemstilling: Hvilke faktorer opplever fire spesialpedagoger som viktige for å fremme selvbestemmelse hos barn som har autismespekterforstyrrelser? Utenom det vil jeg vise til, og drøfte, funn knyttet til forskningsspørsmålene i studien.

Flere steder i oppgaven vil funnene inndeles ut ifra hvilken skole informantene jobber på. Skolene vil bli angitt som skole 1 og skole 2. På skole 1 jobber Britt og Stein. På skole 2 jobber Trine og Hanna. Valget er gjort på bakgrunn av at det underveis i intervjuene tilsynelatende viste seg å være tydelige skiller mellom spesialpedagogenes oppfatninger rundt flere kategorier og temaer på de ulike skolene. Derfor anså jeg det som hensiktsmessig å foreta meg disse inndelingene. For å belyse likheter mellom informanter fra samme skole, samt ulikheter på tvers av skolene. Det vil også være ønskelig å vise til eventuelle ulikheter på samme skole. De presenterte funn vil jeg knytte opp mot relevant teori og forskning.

For å strukturere funnene har jeg valgt å presentere dem i tråd med analysen av datamaterialet. Behandlingen av datamaterialet resulterte i at jeg endte opp med tre hovedkategorier. Selvbestemmelse, arbeidsmiljø og relasjoner. Trolig kunne flere av funnene fra datamaterialet ha blitt plassert innenfor samme kategorier. Som følge av de glidende overgangene mellom hovedtemaene har jeg, som tidligere nevnt, derfor valgt å dele inn hovedkategoriene inn i underkategorier. Dette er gjort for å synliggjøre hvordan jeg har tolket det som har fremkommet i intervjuene. Funn, teori og forskning fra én kategori velger jeg flere steder å ta med meg inn i andre kategorier. Dette valget er gjort bevisst. For å skape en dynamikk mellom kategoriene og sette dem opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

#### **4.1 Selvbestemmelse**

Selvbestemmelse som kategori ble valgt på bakgrunn av begrepet sin åpenbare tilknytning til temaet og problemstillingen. I intervjuguiden var en rekke spørsmål knyttet opp mot ulike aspekter ved selvbestemmelse. Som Garrels (2013) sier, handler selvbestemmelse om mye mer enn bare det å bestemme selv. På bakgrunn av dette kan begrepet selvbestemmelse være misvisende. I lys av dette ville jeg vite hva informantene la i begrepet. Etter litt betenkningstid kom alle frem til et svar. «Det handler jo blant annet om å være en aktiv deltaker i eget liv da» (Britt). «I bunn og grunn dreier det seg vell om å bestemme over seg selv» (Hanna). «Selvbestemmelse for meg er å bestemme over

mitt eget liv. Men vi er alle forskjellige. Noen krever innblanding for å kunne oppnå selvbestemmelse» (Trine). «Det handler om å ta de valgene man mener er best for seg selv, eventuelt bli gitt muligheten til å gjøre det» (Stein).

Britt spurte meg i etterkant av spørsmålet om jeg hadde en definisjon av begrepet, da hun syntes det var vanskelig å komme frem til et godt svar. Her valgte jeg å bruke Ryan og Deci (2000, s. 74), som i sin beskrivelse hevder at opplevelse av selvbestemmelse er et grunnleggende, medfødt og psykologisk behov. Et behov som må tilfredstilles for at mennesker skal ha optimal vekst og utvikling. I tillegg trakk jeg frem det Helsedirektoratet (2021) forteller oss om at retten til å bestemme selv er et menneskerettslig prinsipp. Som handler om retten til å ta egne avgjørelser og bestemme over eget liv. Hvor den enkeltes rett til selvbestemmelse bare kan innskrenkes med hjemmel i lov. Britt syntes disse teoriene var gode, og tilføyde: «Det er mange sitater og mål som høres veldig bra ut i de overordnede planene vi jobber ut ifra. Men teori og praksis er jo to forskjellige ting». Shogren et al (2012) fortalte oss om betydningen av at dette overføres i praksis. I deres teori fremkom det at forskere hadde funnet ut at når elever blir undervist i selvbestemmelsesevner, gjør de mer fremgang på mål knyttet til den vanlige klasseromsundervisningen.

#### **4.1.1 Samarbeid rundt selvbestemmelsen**

##### Skole 1

Sitatet til Britt ovenfor ble jeg nysgjerrig på og spurte om hun kunne utbrodere. «Synes ikke vi blir gitt nok tid sammen, til å diskutere utfordringene rundt elevene. Bli mer enige om hvordan vi gjør ting liksom» (Britt). For å best mulig kunne inkludere og undervise elever med ASF kreves nettopp dette (Barneombudet et al., 2019, s. 4-6). Hvor lærere og øvrig personal gis tid til å planlegge undervisningssituasjonene sammen. Til orientering snakket Britt både om tiden spesialpedagogene hadde sammen, samt dialogen med øvrige kolleger.

Noen av informantene uttalte at enkelte elever med ASF som de jobber med, etter deres syn har for mange timer i vanlig klasseromsundervisning. Hvor noen av disse elevene tilsynelatende ikke utviser et behov for å delta i klasseromsundervisningen, mens andre ser frem til å være sammen

med sine klassekamerater og lærere. «Det kan utløse en skikkelig utagering» (Stein). Sistnevnte sier at han har en elev som tar del i mange timer med vanlig klasseromsundervisning, men at det her regelmessig oppstår utfordringer rundt denne eleven. Dette resulterer i at dette barnet ofte må tas ut av klasserommet. Enkelte ganger med makt, som følge av den utagerende atferden som kan oppstå. Eleven beskrives som tidvis både verbalt og motorisk urolig. Hvor det i den forbindelse, i følge Stein, har vokst frem en tydelig holdning blant lærere og medelever om at denne eleven ikke burde få delta i vanlig klasseromsundervisning. Dette var også, i ulike grader, gjeldende for andre elever med ASF som Stein jobbet med. Teorien til Deci og Ryan (2000, s. 68) tar for seg hvordan blant annet sosiale forhold enten forsterker eller undergraver iboende menneskelige evner. Forskning har vist at forbedrede selvbestemmelsesevner for elever med intellektuelle funksjonshemninger er positivt korrelert med produktivitet og organisering under skolen. Samt livskvalitetsresultater i voksen alder (Erickson et al., 2015). Ut ifra teorien kan det virke som om den ytre kontrollen Stein observerer, kan bidra til å svekke elevens selvbestemmelse.

Sistnevnte sier han har forståelse for at denne eleven må tas ut av klasserommet ved en del anledninger og at en slik holdning nærmest er uungåelig. Det viser seg at også Britt jobber med samme elev. Både Britt, Stein og kontaktlærer synes antall timer hvor denne eleven er tiltenkt å være sammen med klassen sin er for høy. Dette er også kommunisert til skoleledelsen. Ledelsen har igjen luftet dette med foreldrene, som på sin side viser til at deres barn aldri hadde noen problemer med å være i klasserom tidligere. Foreldrene mener ansvaret ligger hos skolen og ønsker at deres barn skal være mest mulig i klasserommet. Noe de i følge ledelsen kommuniserer veldig sterkt og tydelig. Stein har flere ganger sagt ifra til ledelsen at opplegget rundt denne eleven på skolen ikke bør styres av foreldrene. I møter blir det fra ledelsen sin side anbefalt å avvente og deretter ta en ny vurdering. «Ledelsen virker nesten redde for foreldrene. Det er jeg bekymret for at denne eleven tar skade av» (Britt).

Samarbeidet opp mot hjemmet og ledelsen oppleves å være utfordrende. Og som følge av de tilsynelatende vanskene denne eleven har med å kommunisere ønsker, er det slik jeg oppfatter Britt og Stein krevende å identifisere og kanalisere denne eleven sin selvbestemmelse. Hvis det er slik at valg blir gjort av tjenesteytere eller omsorgspersoner, kan disse beslutningene være basert på undervurderinger og antakelser. Som engangshendelser vil det oppleves sårende for den det gjelder. Dersom det gjentar seg over tid med samme person, virker det hemmende (NAKU, 2019).

Ett av forskningsspørsmålene mine i denne oppgaven handlet om hvordan spesialpedagogene synes samarbeidet mellom dem, lærere og skoleledelsen fungerer. I arbeidet med å tilrettelegge for elever med ASF sin selvbestemmelse. Med bakgrunn i erfaringene som beskrives fra spesialpedagogene på skole 1 kan funnene tyde på at spesialpedagogene ikke opplever dette samarbeidet som optimalt. Det pekes blant annet mot manglende tid til å snakke sammen. Både spesialpedagoger i mellom, samt dialog med øvrige ansatte. Som teorien forteller oss så trenger både kontaktlærere, faglærere og øvrig personale dette. For å kunne utvikle en felles forståelse av den tilretteleggingen hver enkelt elev trenger (Barneombudet et al., 2019, s. 4-6). Videre ble dialogen og samarbeidet med ledelsen, knyttet til organiseringen av enkelte elever med ASF sitt opplæringstilbud, beskrevet som utfordrende. Dette kan knyttes opp mot ett av mine øvrige forskningsspørsmål. Som handlet om i hvilken grad spesialpedagogene opplever å bli gitt tilstrekkelig med tid til å tilrettelegge for barn med ASF sin selvbestemmelse. På bakgrunn av uttalelsene fra spesialpedagogene på skole 1 kan det virke som om det ikke blir gitt tilstrekkelig med tid til dette samarbeidet. Som det ut ifra uttalelsene til spesialpedagogene er grunn til å tro påvirker deres tilretteleggelse av barn med ASF sin selvbestemmelse.

## Skole 2

«Vi merket en forskjell med en gang» (Hanna). Sitatet er knyttet opp mot en elev i første klasse. I følge Hanna har eleven et nokså godt ordforråd, men oppleves tidvis tilbaketrukket og sjenert. I starten av skoleåret tok Hanna og kontaktlærer sikte på å inkludere denne eleven i mange timer med vanlig klasseromsundervisning. Etter hvert som tida gikk, og eleven ble tryggere på sitt nærpersonele, uttrykte denne eleven på eget initiativ et ønske om å kun delta i vanlig klasseromsundervisning i visse fag. Eleven ble møtt på dette ønsket da det kom frem at vedkommende opplevde at hun ikke klarte å henge med i den vanlige undervisningen i visse fag. Det ble tilrettelagt slik at denne eleven mottok undervisning i øvrige fag i mindre grupper. Denne tilnærmingen står i stil til det Wehman (2012) sier er anerkjent for å være den beste praksisen for elever med nedsatt funksjonsevne. Å fremme elevens selvbestemmelse. Videre er det grunn til å beskrive dette som en sosial-kontekstuell hendelse som leder til opplevelse av kompetanse under handling (Ryan & Deci, 2000, s.70). Slik jeg tolker denne handlingen opp mot teorien til Deci og Ryan er det grunn til å tro at når denne eleven ble møtt på sitt grunnleggende behov for selvbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2018, s. 3).

Sett opp mot forskningsspørsmålet som handler om hvilken kunnskap spesialpedagoger og lærerkollegiet besitter om selvbestemmelse, blant elever med ASF, kan det virke som om både spesialpedagogen og læreren sin kunnskap bidro til en positiv endring hos denne elevens selvbestemmelse. Videre er det rimelig å hevde at eksempelet bar preg av et godt samarbeid mellom spesialpedagogen og læreren. Hvor vi da også er innom forskningsspørsmålet som omhandlet dette. I dette tilfellet kan det virke som om samarbeidet mellom spesialpedagog og lærer fungerte godt, og at dette fremmet eleven sin selvbestemmelse.

#### **4.1.2 Forholdet mellom prestasjoner i skolen og selvbestemmelse**

I dette avsnittet ønsker jeg å se nærmere på forholdet mellom prestasjoner i skolen og selvbestemmelse. Her anså jeg det som relevant å fortsette på elevene som ble beskrevet i avsnittene overfor. Dette på bakgrunn av utfordringene knyttet til eleven som ble presentert av Stein og Britt fra skole 1 og Hanna og Trine fra skole 2. Eksemplene knyttes opp mot teori og forskning, som viser at det finnes en korrelasjon mellom prestasjoner i skolen og selvbestemmelse.

##### **Skole 1**

Elever med psykisk utviklingshemming, som får ta i bruk sin selvbestemmelse, oppnår bedre resultater på skolen da de får være deres egne primæraktører, og ikke er avhengige av andre mennesker (Erickson et al., 2015). Det skal påpekes at ASF ikke automatisk medfører at personen er psykisk utviklingshemmet, men forekomsten av psykisk utviklingshemming blant personer med ASF er høy (Helsedirektoratet, 2018). Britt sier hun er veldig usikker på om det å ta størst mulig del i klasseromsundervisningen egentlig er et genuint ønske fra eleven omtalt i forrige delkapittel. Hun mener det kan komme som en konsekvens av foreldrenes forventninger. Denne eleven benytter seg av et kommunikasjonshjelpemiddel som heter Widget-Go. Widget-Go ligner mye på et nettbrett og består av en rekke små bilder eller symboler. For eksempel kan det være bilde av et klasserom. Eleven kan da trykke på dette bildet og en innebygd stemme i hjelpemiddelet uttaler det som er knyttet til bildet. Det kan for eksempelvis være «være med klassen» eller «jobbe alene». I følge Stein brukes dette hjelpemiddelet i stort omfang for å forsøke å gi eleven valgmuligheter. Og i forlengelse av dette, forhåpentligvis fremme denne eleven sin selvbestemmelse og læring. Garrels



(2013) sier at individer opplever høy grad av selvbestemmelse dersom vedkommende selv kan bestemme hvordan det ønskes å leve, og oppfatter seg selv om en styrende kraft i eget liv.

I dette tilfellet skulle en da kanskje tro at denne eleven har høy selvbestemmelse. Og at kommunikasjonshjelpemiddelet bidrar til en positiv oppfattelse om seg selv som en styrende kraft i eget liv. Men på et oppfølgingsspørsmål om Stein synes dette hjelpemiddelet fungerer godt, med tanke på fremme elevens selvbestemmelse, svarer han nei. Stein utdyper at eleven er veldig opptatt av dagsplanen og stort sett alltid trykker på de samme symbolene. Videre sier han at spesialpedagogene helst skulle ha sett at både dagsplan og kommunikasjonshjelpemiddel ble forsøkt endret. Dette på bakgrunn av at eleven gjennom flere år stort sett alltid trykker på de samme symbolene og at det oppleves nærmest som en tvang. Knappene eleven benytter seg av begrenser seg i følge Stein til noen få bilder eller symboler, til tross for at utvalget er stort. Blant annet velger eleven alltid klasseromsundervisning når dette står på dagsplanen. I forbindelse med dette vet vi at en preferanse for tilnærmet tvangspregede rutiner er vanlig innenfor ASF. Hvor brudd på en forventning kan føre til stor frustrasjon og fortvilelse (Norsk helseinformatikk, 2021). Som tidligere beskrevet oppstår disse bruddene regelmessig, i kraft av at eleven ofte må tas ut av klasserommet som følge av upassende atferd i disse timene. «Jeg tror Widget-en forsterker tvangen hans» (Stein).

Forskningen til Ellingsen og Kittelsaa (2010, s. 6) fortalte oss at selvbestemmelse ikke nødvendigvis er noe en utøver helt selvstendig, men at en ofte bestemmer seg etter at en har drøftet alternative løsninger med andre. Her vektlegges forskjellen mellom det å søke råd for å kunne velge, kontra det å be om tillatelse. Mennesker med ASF misliker endringer i rutiner og omgivelser, og alternative handlingsmønstre kan være sterkt begrenset (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Dersom en knytter disse teoriene opp mot utsagnene til spesialpedagogene, kan det være at visse faktorer i spesialpedagogenes hverdag gjør at elever med ASF sin utøvelse av deres selvbestemmelse ikke er optimal. Spesialpedagogene uttaler at samarbeidet med både ledelsen og lærere på skolen tidvis oppleves utfordrende. I tillegg er det en felles oppfatning om at de ikke blir gitt nok tid til å snakke sammen. Heller ikke kontakten med lærerne virker å være slik de ønsker. Selv om personer med utviklingshemming tilsynelatende har full handlefrihet, så velger de ofte en forsiktig livsstil og en fritid preget av spesielt tilrettelagte aktiviteter (Ellingsen og Kittelsaa, 2010, s. 6).

I den forbindelse er det, på bakgrunn av spesialpedagogenes uttalelser, rimelig å anta at faktorer som samarbeid med ledelse og lærere er sentralt for at elever med ASF skal kunne utøve sin selvbestemmelse på en best mulig måte. Spesialpedagogene opplever kontakten og samarbeidet med ledelsen og lærere som tidvis utfordrende og det er ikke vanskelig å forestille seg at dette kan påvirke elever med ASF sitt handlingsrom. I forhold til å drøfte alternative løsninger med andre for å ta i bruk sin selvbestemmelse. Sett opp mot forskningsspørsmålet som omhandlet hvordan spesialpedagogene synes samarbeidet mellom dem, lærere og skoleledelsen fungerer i arbeidet med å tilrettelegge for elever med ASF sin selvbestemmelse, kan det virke som om dette samarbeidet oppleves som krevende i dette tilfellet.

NIFU (2013, s. 8) fortalte oss at fokuset innenfor spesialpedagogikk tradisjonelt har sentrert seg rundt tilretteleggelsen for barn eller mennesker med en eller annen utfordring. Etter hvert har det også vært et økende fokus på omkringliggende miljøer som skole og samfunn forøvrig (NIFU, 2013, s. 8). Jeg har tidligere vist til det som kan være et eksempel knyttet opp mot Uthus (2020) sin antagelse om uklare rammer, sett opp mot yrkesutøvelsen for spesialpedagoger i skolen i dag. Mennesker med ASF misliker endringer i rutiner og omgivelser (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021), men ut ifra det informantene sier kan det virke som om enkelte elever sine rutiner og omgivelser likevel bør endres. Som igjen kan øke deres grad av selvbestemmelse.

Hvis dette ikke skjer kan det lede til at elever med ASF sin trivsel, indre motivasjon og læringsutbytte blir svekket (Uthus, 2020). Spesialpedagogene uttaler at de forsøker å fremme elevenes selvbestemmelse, men at enkelte faktorer i dette arbeidet oppleves vanskelig. I tillegg til å ønske mer tid til å snakke sammen internt i den spesialpedagogiske gruppa, og med lærere og ledelse, fremkommer det også andre vanskefaktorer. Informasjon om elevene med ASF, tidligere kartlegging og utfordringer knyttet til kommunikasjonshjelpemidler. Dette velger jeg å knytte opp mot det NAKU (2019) sier om at forskning indikerer at graden av selvbestemmelse for personer med utviklingshemming har gått ned siden 2001. Hvor det kan virke som om den enkeltes muligheter for valg begrenses i måten tjenestene organiseres på.

## Skole 2

Fra Hanna hørte vi om en elev som gav uttrykk for at vedkommende hadde utfordringer i visse fag. Eleven ble gitt tid på å bli trygg i relasjonen og luftet videre et ønske om å kun delta i vanlig

klasseromsundervisning i visse fag. Det ble som nevnt tilrettelagt for at denne eleven mottok undervisning i de andre fagene i mindre grupper. «Vi trodde ikke hun var så faglig sterk som det viste seg» (Hanna). Sett opp mot hvilken betydningen dette valget hadde opp mot prestasjoner i skolen, er det rimelig å hevde at denne tilpasningen var riktig og viktig. Eleven ble gitt anledning til å bruke sin selvbestemmelse, tilbudet ble tilpasset hennes ønsker og spesialpedagogene oppdaget bedre faglige prestasjoner hos denne eleven med ASF.

SDT-en til Deci og Ryan (2018, s. 3) legger spesielt vekt på hvordan sosialkulturelle faktorer støtter eller motvirker mennesker sin trivsel. På bakgrunn av tilfredstillelsen av deres grunnleggende psykologiske behov for selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse. Hanna fortalte i forrige delkapittel om hvordan de merket en forskjell med en gang. Dette viste seg altså å være gjeldende også i forhold til skoleprestasjoner. Hun utdypet at eleven generelt opplevdes mer tilfreds og at prestasjonene i skolen økte. Sett opp mot Deci og Ryan sin teori kan det virke som at valget som ble gjort, med å gi denne eleven mer spesialundervisning, medførte en bedre trivsel og at dette igjen kan ha ledet til bedre prestasjoner på skolen. Bakgrunnen for oppnåelsen av dette er det rimelig å hevde var økt grad av selvbestemmelse. Eleven ble gitt tid til å bli trygg i relasjonen, fikk uttrykket sine ønsker og ønskene ble etterkommet av de ansatte.

#### **4.1.3 Farer ved manglende selvbestemmelse for barn med ASF**

Gjennom forskning har man sett at det er en sammenheng mellom høy grad av selvbestemmelse og større livskvalitet (Garrels, 2013). På den andre enden av skalaen vises det at liten grad av selvbestemmelse kan ha flere negative effekter. Som manglende motivasjon, utfordrende atferd og depresjon. I følge Garrels (2013) bør opplæring i ferdigheter innenfor selvbestemmelse av den grunn inkluderes som mål i individuelle opplæringsplaner for elever med utviklingshemming. Selvbestemmelse fremmer ikke bare ens personutvikling i skolen og er en viktig bidragsyter i viktige overganger for barnet. Den har også vært knyttet til større tilgang til den generelle undervisningen i et inkluderende klasserom (Shogren et al., 2012). Sett opp mot forskningen er det rimelig å anta at barnet sin grad selvbestemmelse kan bli skadelidende dersom spesialpedagogen ikke blir gitt tilstrekkelig anledning til å tilrettelegge for den.

Det kan sannsynligvis oppstå situasjoner hvor elever med ASF bør ha et alternativ til klasseromsundervisningen. Som Norsk helseinformatikk (2021) forteller oss kjennetegnes ASF i

hovedsak av kvalitative avvik i blant annet sosial samhandling og kommunikasjon. Situasjonene kan for eksempel oppstå på bakgrunn av en atferd som ikke er forenlig med et godt læremiljø for de andre elevene. Hvor heller ikke eleven med ASF nødvendigvis er tjent med å fortsette undervisningen der. Som Garrels & Halvorsen (2017) beskriver, krever forstyrrelsene hos mennesker med en ASF som oftest mye tilrettelegging. For å kompensere for de utfordringer som diagnosen medfører. Riktignok er det, på bakgrunn av det informantene forteller, grunn til å tro at en ekskluderende holdning blant lærerne ovenfor elever med ASF oppstår oftere enn det spesialpedagogene mener er rettferdig.

Shogren et al (2012) fortalte oss at selvbestemmelse er noe vi møter på hele livet gjennom. Barn og unge lærer ferdigheter og utvikler holdninger og tro som gjør dem i stand til å være hovedaktører i eget liv. Dette blir videre beskrevet til å være hovedkomponenter i selvbestemt atferd, og inkluderer valg, problemløsning, beslutningstaking, målsetting og oppnåelse, selvforsvar og selvledelsesevner (Shogren et al., 2012). Dersom elevene med ASF ofte blir tatt ut fra klasseromsundervisningen på bakgrunn av disse holdningene er det rimelig å anta at dette kan begrense disse barna sine muligheter for å utvikle deres selvbestemmelse. Kanskje har elevene et sterkt ønske om å delta i klasseromsundervisningen, men så blir de ikke gitt anledning til å ta del i dette valget. Dette bryter i så fall med det som er anerkjent om den beste praksisen i spesialundervisningstjenester. Nettopp det å fremme selvbestemmelse for elever med nedsatt funksjonsevne (Wehman, 2012).

## **4.2 Arbeidsmiljø**

Arbeidsmiljø ble valgt som kategori på bakgrunn av at det var et tydelig tema i analysen. Viktig å understreke her er at arbeidsmiljø i denne sammenheng handler om noe større enn det som kanskje vanligvis forbindes med begrepet. Her beskrives spesialpedagogen sine tanker og erfaringer om sin egen rolle og hvordan de opplever det helhetlige arbeidsmiljøet. Hvor det er ønskelig å ta sikte på å få et større bilde. Med tanke på hvilke faktorer spesialpedagogene opplever som viktige for å fremme selvbestemmelse hos barn som har ASF.

### **4.2.1 Egen rolle og ansvarsområde**

Etter at de mer generelle bakgrunnsvariablene i intervjuguiden var besvart ønsket jeg å stille noen spørsmål knyttet til deres rolle i arbeidsmiljøet. Her spurte jeg blant annet om hvordan en typisk

arbeidshverdag ser ut og hvilken rolle de opplevde å ha i sitt arbeid med barn med ASF. Videre pekte jeg mot de organisatoriske rammene og om spesialpedagogene opplevde dem som gode og tilstrekkelige. I forhold til å tilrettelegge selvbestemmelse for barn med ASF på en best mulig måte. Informantene gav uttrykk for at hver dag kunne fortone seg veldig ulikt, og at deres rolle i stor grad avhengte av hvor høytfungerende den enkelte elev tilsynelatende er. En annen sentral faktor som ble trukket frem var dagsform. Blant noen elever med ASF var det i følge informantene ofte tilstrekkelig det å bare være tilgjengelig og i nærheten. Enten det var i vanlig klasseromsundervisning eller på et spesialundervisningsrom. Slik at spesialpedagogene var der når elevene trengte assistanse eller oppfølging. «Mens andre krever at en nærmest fotfølger dem til enhver tid» (Hanna).

Dette er i tråd med det Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021) sier om at symptombildet, og hvor alvorlige symptomene er, varierer mye hos personer med ASF. I forhold til det praktiske er det grunn til å tro at dette igjen står i stil med hva Tetzchner (2019, s. 4) sier om at barn med en atypisk utvikling har snevrere muligheter og er prisgitt et miljø som passer overens med deres muligheter. Her kan det være grunn til å tro at det vil være sentralt med et godt ASK-hjelpemiddel. For å identifisere riktig ASK-løsning for den enkelte må man kjenne godt til personens styrker- og vanskeområder, samt vedkommende sin motivasjon og interesser. Det er først etter en detaljert kartlegging av både individ og miljø at det vil være mulig å iverksette tilpassede tiltak der det tilrettelegges for god kommunikasjon. Både på nåværende tidspunkt og i fremtiden. Her er tidlig innsats avgjørende, for å utnytte den enkeltes utviklingsmuligheter. Derfor bør opplæring i ASK starte så tidlig som mulig (Næss & Karlsen, 2018, s. 5-6).

Deci og Ryan sin SDT (2018, s. 3) legger spesielt vekt på hvordan sosialkontekstuelle faktorer støtter eller motvirker mennesker sin trivsel. På bakgrunn av tilfredstilteisen av deres grunnleggende psykologiske behov for selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse. Videre vektlegger teorien de forhold som fremmer de positive prosessene. Mennesker kan være proaktive og engasjerte eller passive og fremmedgjorte. Hvilken retning den enkelte tar kommer ofte på bakgrunn av de sosiale forholdene vi utvikler oss i og fungerer under (Ryan & Deci, 2000, s.68).

#### **4.2.2 Kunnskapsnivået på skolen**

På spørsmål om hvordan informantene vil beskrive det generelle kunnskapsnivået på skolen når det gjelder kunnskap om elever med ASF, svarte samtlige at de syntes dette nivået var for lavt. Videre var det konsensus rundt at dette i større eller mindre grad påvirket elever med ASF sitt opplæringstilbud på en negativ måte. Disse svarene kan synes å være i tråd med Uthus (2020) sin oppfatning om utdanning blant de nordiske landene. Selv om utdanning her blitt ansett for å være et velferdsgode, har fremdeles idealet om inkluderende opplæring blitt oppfattet og praktisert på ulike måter fra land til land. Som hun mener bygger opp under en antagelse om uklare rammer sett opp mot yrkesutøvelsen for spesialpedagoger i skolen i dag.

## Skole 1

«Vi kom oss i hvertfall gjennom dagen» (Stein). Til dette sitatet utbroderte Stein at denne følelsen litt for ofte var gjeldende for han sin del etter endt arbeidsdag. Hvor han beskrev det som ofte opplevdes som svært hektiske dager. Han uttalte videre at dette hører med jobben, men savnet det å i større grad kunne planlegge og evaluere hva som fungerer og ikke fungerer hos elevene med ASF. Slik at man i fellesskap kunne kommet frem til løsninger som gagnet elevene. Han mener spesialpedagogene og lærerne på hans skole i altfor liten grad blir gitt anledning til å gjøre nettopp dette. Og mente videre at dette sannsynligvis kom på bakgrunn av en manglende forståelse og utilstrekkelig kunnskap, i forhold til hva en ASF faktisk dreier seg om.

Og selv om det heldigvis var et unntak snarere enn en regel, opplevde han videre en ekskluderende holdning blant flere av de vanlige lærerne på skolen. Hvor følelsen var at disse lærerne ofte ønsket at spesialpedagogene skulle ta med seg elever med ASF ut av klasserommet. Uten at det nødvendigvis kom på bakgrunn av en fremvist atferd hos eleven med ASF som Stein mente rettferdiggjorde denne holdningen. Dersom dette er en utbredt holdning er det grunn til å tro at mange elever ikke får ta i bruk sin selvbestemmelse rundt det å delta i klasseromsundervisning. Dette kan resultere i negative konsekvenser i. I tillegg til å ikke få tilgang til den generelle undervisningen kan det legge en demper på elevens personutvikling i skolen, samt gjøre viktige overganger mer utfordrende for barnet (Shogren et al., 2012).

## Skole 2

«For meg virker det som om altfor mange av mine kolleger har utrolig liten kunnskap om hva en autismediagnose egentlig innebærer» (Hanna). I motsetning til Stein opplevde Hanna at spesialpedagogene på hennes arbeidsplass ble gitt tid til å snakke sammen og i fellesskap planlegge og evaluere opplæringstilbudet. Hun var stort sett positiv til struktureringen og gjennomføringen av disse samarbeidsmøtene. Det gav spesialpedagogene rom til å dele erfaringer, utfordringer og sammen komme frem til gode løsninger rundt elevene med ASF. Riktignok savnet hun et mer tverrfaglig tilnærming på dette arbeidet.

Hanna informerte om at lærerne nær sagt aldri var tilstede på disse møtene, noe hun syntes var uheldig. Ansvaret mente hun ligger hos skolen, og Hanna gav uttrykk for at slike møter mellom spesialpedagogene og lærerne hadde vært verdifulle. Det å snakke sammen før eller etter timer ble vurdert til å ikke være tilstrekkelig. I likhet med Stein følte Hanna at det også på hennes arbeidsplass fantes en ekskluderende holdning blant flere lærerne ovenfor elever med ASF i klasseromsundervisningen. Hvor disse lærerne, både direkte og indirekte, ofte gir spesialpedagogene en opplevelse av at denne eleven ikke er ønsket i timen. «Uten at det nødvendigvis sies kan en merke det på blick, sukk og kroppsspråk» (Trine). Også Trine uttalte seg kritisk til denne holdningen. Vi kan her se at disse holdningene oppleves av spesialpedagoger på begge skolene. Sett opp mot forskningsspørsmålet som handlet om hvordan spesialpedagogene synes samarbeidet mellom dem og lærere fungerer, er det grunn til å tro at disse opplevelsene tyder utfordringer i samarbeidet. På bakgrunn av de holdningene som fremvises av lærerne.

Grandisson et al (2019) fortalte oss at et studie synliggjør det at elever med ASF har en rekke utfordringer i skolehverdagen. Og at de ansatte trenger assistanse for å øke graden av deltakelse hos elevene som opplever disse vanskene. På bakgrunn av uttalelsene fra informantene er det grunn til å tro at de øvrige ansatte trenger assistanse, i form av økt kunnskap om hva en ASF-diagnose innebærer. Dersom denne kunnskapen økes kan det være at dette forenkler og forbedrer spesialpedagogene sine muligheter for å tilrettelegge for barn med ASF sin selvbestemmelse. Videre mente Hanna det var uheldig at spesialpedagogene og lærerne nær sagt aldri deltok i møter sammen om elevene med ASF. Hun mente dette ville vært verdifullt og det er rimelig å anta at dette også kunne bidratt til den assistansen studien viste at ansatte i skolen trenger.

Et annet forskningsspørsmål i denne oppgaven omhandlet hvilken kunnskap spesialpedagoger og lærerkollegiet besitter, rundt selvbestemmelse blant elever med ASF. Uttalelsene fra informantene

peker mot at kunnskapsnivået lærerkollegiet innehar, etter spesialpedagogenes syn, er for lavt. De omtaler det som en utfordring i skolehverdagen. Sett opp mot problemstillingen er det grunn til å tro at dette er en faktor de opplever som viktig, i arbeidet med å fremme selvbestemmelse hos barn med ASF. I tillegg opplever spesialpedagoger, fra begge skoler, lærere som tilsynelatende fremviser en ekskluderende holdning mot elever med ASF sin deltakelse i klasseromsundervisning. Som NAKU (2022) kunne fortelle oss så er sosiale ferdigheter en av hovedutfordringene til mennesker med ASF. Hvor mange opplever store vansker som følge av deres manglende evner til å forstå hvordan en skal samhandle med andre.

Utenom manglende kunnskaper om selvbestemmelse blant elever med ASF, fremkom det fra flere spesialpedagoger at lærerkollegiet også mangler kunnskap om hva en ASF-diagnose innebærer. Kanskje ser vi her et mulig årsaksforhold mellom de ulike faktorene og opplevelsene. Dersom en lærer har et lavt kunnskapsnivå om selvbestemmelse hos elever med ASF, og heller ikke innhar nok kjennskap til diagnosen i seg selv, er det rimelig å anta at dette muligens kan lede til de holdningene spesialpedagogene opplever fra enkelte i sitt arbeidsmiljø. Som NAKU (2022) kunne fortelle oss så er sosiale ferdigheter en av hovedutfordringene til mennesker med ASF. Hvor mange opplever store vansker som følge av deres manglende evner til å forstå hvordan en skal samhandle med andre. Hvis en ikke kjenner godt nok til disse utfordringene er det grunn til å tro at mennesker med ASF sin væremåte fort kan bli tolket feil og misforstått.

### **4.2.3 Tilgang til informasjon**

Innledningsvis i kapittelet skrev jeg om at spesialpedagogene gav uttrykk for at deres rolle i stor grad var avhengig av hvor høytfungerende den enkelte elev tilsynelatende var. Denne formuleringen er basert på en uttalelse fra en informant som jeg bet meg merke i. «Han klarer seg ganske bra syns jeg, det virker sånn i hvertfall» (Trine). Når hun valgte å avslutte med disse ordene ønsket jeg å finne ut av hva hun mente med det. Og svaret hun gav opplevde jeg som interessant og relevant for oppgavens tematikk. Trine snakket om en elev med ASF som gikk i andre klasse. Eleven ble av Trine beskrevet som et rolig barn som ikke gjorde så mye ut av seg. Samtidig opplevdes eleven som utfordrende å forstå og kommunisere med. Dette på bakgrunn av at eleven opplevtes å ha lav grad av taleevne. I tillegg synes ikke Trine at ASK-hjelpemiddelet bidro veldig godt til å fange opp og formidle eventuelle ønsker denne eleven måtte ha.



Eleven opplevdes som interessert i å lære, men samtidig bet hun seg merke i at dette barnet i noen fag hadde utfordringer med å utføre oppgaver som ble delt ut til hele klassen. «Jeg savner informasjon om tidligere kartlegging og funksjonsnivå» (Trine). Når hun hadde snakket med foreldre og barnehage handlet tilbakemeldingene mest om de gode egenskapene til eleven. Svar knyttet til de utfordringene Trine hadde observert var få. Utenom dette hadde hun for en tid tilbake tatt initiativ til å forsøke å finne en ny ASK-løsning for denne eleven. Foreldrene var positive. Videre ble det drøftet med ledelsen, som lovt å gi henne en tilbakemelding på dette. Det har enda ikke skjedd i følge Trine. Til tross for at dette ble tatt opp allerede i starten av skoleåret. Som Oslo universitetssykehus (2013, s. 17) kunne fortelle oss er en slik utredning som oftest en forutsetning for å lage gode tiltak. Hvor det er sentralt med dialog og samhandling mellom de som utreder, personen/familien, samt de som skal planlegge og gjennomføre tiltakene. Sett opp mot problemstillingen er det på bakgrunn av det Trine sier, og knyttet opp mot teorien, ikke vanskelig å forstå at dette kan oppleves som en utfordring. Både for Trine som spesialpedagog, men også for eleven med ASF. Videre er det rimelig å anta at tilretteleggingen, både for ansatt og elev, befinner seg i et gjensidig avhengighetsforhold. Med det mener jeg at spesialpedagogen er avhengig av å ha et samarbeidende miljø rundt seg, slik at hun kan gjøre en best mulig jobb for denne eleven med ASF. Og videre er det rimelig å anta at eleven avhenger av at spesialpedagogen blir gitt dette samarbeidende miljøet, for å kunne lære og utvikle seg på en best mulig måte.

Det kan virke som om de sosialkontekstuelle faktorene for å støtte denne eleven sin selvbestemmelse ikke er optimale. Hvis Trine ikke får tilgang på den informasjonen hun mener hun bør ha rundt denne eleven, og skolen virker å være trege i forhold til hjelpelighet knyttet opp en ny kartlegging, finnes det en sjanse for at dette kan føre til at denne eleven kan bli passiv og fremmedgjort. Skolen virker kanskje ikke å ha utviklet den samlede kulturen som (Barneombudet et al., 2019, s. 4-6) trekker frem. Hvor skolen anser det for å være sin oppgave å inkludere og undervise elever med ASF. «Jeg blir litt rådvill skal jeg innrømme» (Trine). Ut ifra det som fremkommer her er det ikke vanskelig å forstå at Trine kan oppleve det som vanskelig å finne sin rolle, samt tilpasse og individualisere opplæringstilbudet for denne eleven.

Innledningsvis i dette delkapittelet kom det frem at samtlige informanter synes det generelle kunnskapsnivået på skolen, når det gjelder kunnskap om elever med ASF, var for lavt. Videre var det enighet i at dette påvirket elever med ASF sitt opplæringstilbud på en negativ måte. Tidligere

kunne vi lese om det som syntes å være ekskluderende holdninger fra flere lærere ovenfor elever med ASF. I tillegg viser det seg at spesialpedagogene i liten grad blir gitt anledning til å snakke med lærerne. Når en summerer opp alt dette kan det virke som om de organisatoriske rammene på disse skolene har et forbedringspotensial. Ut ifra spesialpedagogenes utsagn trekkes denne faktoren inn som en utfordring, i forhold til å tilrettelegge for barn med ASF sin selvbestemmelse på en best mulig måte.

### **4.3 Relasjoner**

Relasjoner ble valgt som kategori på bakgrunn av begrepet sin nærhet til problemstillingen min. Med det mener jeg at det for meg følte naturlig å skrive om relasjoner når oppgaven handler om hvilke forutsetninger spesialpedagoger opplever å bli i sitt arbeid med selvbestemmelse for elever med ASF. Spesialpedagogene vil selvsagt ha en relasjon med eleven, men i denne studien vil det også være sentralt å se nærmere på deres relasjon til ledelsen, foreldre og andre sentrale aktører rundt et barn med hjelpebehov.

#### **4.3.1 Relasjonsbygging**

Flere av informantene understreket viktigheten av at faglig teoretisk kunnskap ikke på noe tidspunkt må overskygge viktigheten av relasjonsbygging. «Når jeg får blitt kjent med eleven er det mye lettere å vite hva eleven vil, selv om han eller hun kanskje ikke klarer å si det med ord» (Trine). Elevene må ses for den de er og ut fra sine behov og individuelle forutsetninger. For å kunne tilrettelegge for deres selvbestemmelse fremheves det å bygge gode relasjoner som en forutsetning underveis. Som det fremkommer av teorien har samtlige elever med ASF forståelsesvansker. Elevenes konkrete og bokstavelige læringsstil gjør det utfordrende for dem å forstå språk og kommunikasjon (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Informantene viser til at utfordringene hos elever med ASF har et bredt spekter og behovet for hjelp og bistand for å henge med i skolehverdagen er en fellesnevner. De uttaler videre at en del elever med ASF, som følge av deres kommunikasjons -og tilknytningsvansker, ofte oppleves utfordrende å nå inn til og forstå. Som igjen leder til at deres grad av selvbestemmelse tidvis kan være lav. Her poengterer de viktigheten av vedvarende relasjonsbygging. For å få elevene til å føle seg trygge, slik at de ansatte enklere kan kommunisere med dem og forstå hva hver enkelt elev med ASF ønsker i ulike situasjoner. «Elever

med autisme kan bli frustrerte dersom de opplever å ikke blir forstått. Noen virker etter hvert nesten å gi opp» (Britt).

Som det kom frem i forskningen til Uthus (2020) ble den nære kontakten med elever med særskilte behov beskrevet som avgjørende av spesialpedagoger. Denne kontakten gav dem en unik innsikt i elevenes behov, opplæringstilbudet, læringsutfordringer og -muligheter, deres opplevelser av dette, de ytre fysiske rammene, samt elevenes sosiale relasjoner både til lærere og medelever.

Betydningen av denne nære kontakten med elever med ASF er noe informantene også vektlegger.. «En elev jeg jobber med nå med nå tar langt flere selvstendige valg i dag enn for bare noen måneder siden. Som regel merker jeg alltid en positiv fremgang når jeg får jobbet tett med elevene og gir dem tid til å bli trygge i relasjonen» (Trine). Ryan og Deci (2000, s. 74) skriver at opplevelse av selvbestemmelse er et grunnleggende, medfødt og psykologisk behov. Sentralt i deres teori er undersøkelse av menneskers iboende veksttendenser, kombinert med disse behovene. For å bedre forstå elever med ASF sine behov, ønsker, og på best mulig måte legge til rette deres selvbestemmelse, er det grunn til å tro at relasjonsbygging er essensielt.

Videre vil jeg trekke frem flere funn i forskningen til Uthus (2020). I forbindelse med elever sin positive erfaringer med selvbestemmelse trekker hun frem opplevelsen av frihet og tillit, fri vilje og flyt som betydelige. Dersom en skal komme i posisjon til å best mulig fremme disse opplevelsene er det rimelig å hevde at det å bygge gode relasjoner vil være vesentlig. For å få elevene til å føle seg trygge slik at spesialpedagogen kan legge til rette for deres selvbestemmelse. Et sentralt punkt i relasjonsbyggingen vil være kommunikasjon. Som tidligere nevnt har alle elever med ASF forståelsesvansker og dette kan gi utslag i både undervisningssituasjoner og i samhandling med medelever (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Her er det ikke utenkelig at godt etablerte relasjoner kan bidra til å gjøre disse situasjonene tryggere og mer forutsigbare for barnet med ASF. I den forbindelse er det grunn til å tro at både medelever, lærere og spesialpedagoger enklere vil kunne forstå denne eleven, og motsatt, dersom gode relasjoner er utviklet og etablert. På bakgrunn av spesialpedagogenes uttalelser og erfaringer til relasjonsbygging, virker det som om dette står frem som en sentral faktor for å fremme selvbestemmelsen hos barn med ASF.

#### **4.3.2 Trusler i relasjonsbyggingen**

Ett av spørsmålene i intervjuguiden dreide seg om en uttalelse fra NAKU (2019). Hvor det sies at dersom noen elever i liten grad oppleves å utøve selvbestemmelse, kan det fort dukke opp en oppfatning om at vedkommende ikke klarer å bestemme selv, og er avhengig av at andre bestemmer på deres vegne. Her lurte jeg på hvilke opplevelser spesialpedagogene hadde i forhold til dette. «Ofte tror jeg det handler om at man ikke kjenner elevene godt nok. At en ikke har en relasjon og kanskje misforstår deres væremåte» (Hanna). Dette samsvarer med det Szatmari (2004, s. viii) sier om at de uunngåelige vanskelighetene barn med ASF har knyttet til kommunikasjon ofte fører til stereotyper, misforståelser og stigma. De tre øvrige informantene sine svar på dette spørsmålet underbygget Hanna sin oppfatning. Det var felles enighet om at for liten kunnskap om ASF, samt manglende forståelse av hva som skal til for å tilrettelegge for denne gruppen sin selvbestemmelse, i større eller mindre grad var rådende på begge skoler. Dette var for dem synlig i flere ledd. Blant både lærere, ledelse og foreldre.

Som tidligere nevnt indikerer forskning at graden av selvbestemmelse for personer med utviklingshemming har gått ned siden 2001. For å identifisere hva selvbestemmelse er eller betyr for mennesker med utviklingshemming, som for andre, kan det å finne ut av begrepets bruksområde være en viktig kilde til kunnskap (NAKU, 2019). Ut ifra hva informantene sier kan det virke som om kunnskapen rundt bruksområdet til begrepet selvbestemmelse blant elever med ASF ikke er tilstrekkelig på skolene. Noe det er rimelig å anta kan være en trussel i relasjonsbyggingen. Dette på bakgrunn av at en ASF-diagnose kjennetegnes av kvalitative avvik i gjensidig sosial samhandling og kommunikasjon (Norsk helseinformatikk, 2021). Og at forstyrrelsene som oftest krever mye tilrettelegging for å kompensere for utfordringene diagnosen medfører (Garrels & Halvorsen, 2017). Sett opp mot problemstillingen min, og ut ifra tidligere uttalelser fra spesialpedagogene, fremstår kunnskap om selvbestemmelse hos barn med ASF som en sentral faktor. Denne kunnskapen bør være på plass hos både spesialpedagoger, lærerkollegiet og ledelse. For å best mulig kunne fremme deres selvbestemmelse. I tillegg er det rimelig å anta at den manglende kunnskapen vil kunne problematisere relasjonsbyggingen til elevene med ASF. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste delkapittel.

### **4.3.3 Tilretteleggelse for gode relasjoner**

Det forrige kapittelet avsluttet med å peke mot det som synes å være en manglende kunnskap rundt bruksområdet til selvbestemmelse på skolene. Relevant vil det også være å se på spesialpedagogens

utgangspunkt, og hvordan dette påvirker relasjonsbyggingen. Ett av forskningsspørsmålene mine handlet om hvilken kunnskap spesialpedagoger og lærerkollegiet besitter om selvbestemmelse blant elever med ASF. Tidligere funn peker mot at spesialpedagogene opplever at dette kunnskapsnivået er for lavt blant lærerkollegiet. Men hva med spesialpedagogene selv. Innehar de tilstrekkelig med kunnskap for å fremme selvbestemmelse hos barn med ASF.

Som tidligere beskrevet synes flere av spesialpedagogene at de ikke blir gitt nok tid sammen. Blant annet for å bli mer enige om hvordan man gjør ting. Dette ønsket jeg å høre mer om. Her trakk Britt blant annet frem hennes synspunkter rundt opplæringen av spesialpedagoger på skolen. «Jeg følte meg etterlatt til meg selv» (Britt). Britt forklarte at hun knapt hadde noen som helst opplæring på elvene med ASF når hun begynte i sin stilling. Selv om Britt følte graden av opplæring i dag kanskje hadde blitt noe bedre enn da hun selv begynte, var hennes oppfatning at nyansatte spesialpedagoger på hennes skole heller ikke i dag fikk tilstrekkelig opplæring og informasjon. Ei heller tid. Slik jeg tolket Britt ble både hun, og de nyansatte i dag, i for stor grad kastet rett ut i det. «En er nesten prisgitt snille kolleger som tar ansvar selv» (Britt). I følge UiO (2012) har spesialpedagogen særskilt kompetanse i å tilrettelegge for mennesker med spesielle læringsbehov og innehar kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse. Som blant annet spesifikke lærevansker, psykososiale vansker og ASF. Ofte fungerer spesialpedagogen som en støtte for læreren og har kompetanse i å kartlegge, planlegge, gjennomføre og evaluere spesialpedagogisk arbeid i barnehager og skoler.

Men på bakgrunn av uttalelsene til Britt kan det virke som om tilretteleggelsen for dette arbeidet ikke alltid er tilfredsstillende. Selv om en innehar kunnskap om en ASF-diagnose er det grunn til å tro at tilstrekkelig opplæring og informasjon om den enkelte elev bør være på plass. Som tidligere nevnt savnet også Trine dette. Hvor tidligere kartlegging og funksjonsnivå hos en elev hun arbeidet med opplevdes som fraværende. Videre opplevde hun prosessen med å gi denne eleven et nytt kommunikasjonshjelpemiddel som utfordrende. Hvor samarbeidet med skolen ikke opplevdes som godt nok. På bakgrunn av disse uttalelsene er det grunn til å tro at det kanskje ikke i tilstrekkelig grad blir tilrettelagt for gode relasjoner når spesialpedagogene begynner i sine stillinger. Dette er det grunn til å tro kan gi negative ringvirkninger i forhold til det videre arbeidet med aktuelle elever.

Samtidig viser et studie gjort av Uthus (2020) at spesialpedagogene i studiet var klar over at deres egne ambisjoner overgikk det som var mulig å få til for elevene. Samtlige spesialpedagoger i studiet

formidlet at yrket hadde stor verdi for dem ved at det bidro til at elevene fikk lære, utvikle og ta del i et inkluderende fellesskap. Det å tilrettelegge for dette gav spesialpedagogene opplevelser av mening og glede i arbeidshverdagen. Slik jeg opplever erfaringene og uttalelsene til flere av spesialpedagogene i min studie, kan det virke som om funnene i studiet til Uthus også gjør seg gjeldende blant de faktorene som trekkes frem av spesialpedagogene i dette studiet.

Spesialpedagogene oppleves å ville gjøre en så god jobb som mulig for elevene med ASF og de peker mot flere ting de helst skulle gjort noe med. Disse endringene krever ofte en tverrfaglig tilnærming og samarbeid. Hvorvidt ambisjonene overgår det som er mulig å få til for elevene er naturligvis vanskelig å si, og alle tilfeller er ulike.

Kanskje bør man også se på mulige grunner til at ambisjonene til spesialpedagogene i studien til Uthus (2020) uttales å være for høye. FN satt sammen en komité for funksjonshemmedes rettigheter og denne gruppen hadde sin første gjennomgang av Norge i 2018/2019. Nylig publiserte de sin konkluderende rapport. For selv om Norge er blant landene i verden som i størst grad er opptatt av å ivareta og beskytte menneskerettighetene, mener FN likevel at det blir begått brudd på menneskerettighetene i Norge (FN, 2021). FN er her bekymret over det faktum at barn med utviklingshemninger ikke mottar gode nok standarder på sin utdanning og har for lavt læringsutbytte. Som at disse barna ikke blir gitt nok individualisert støtte i utdanningsinstitusjoner og ikke får tilstrekkelig opplæring i grunnleggende ferdigheter. Som for eksempel sosial utvikling og kommunikasjonsferdigheter. (UN, 2019, s. 10). Med bakgrunn i denne rapporten bør en kanskje spørre seg om spesialpedagogenes oppfatning, om at deres ambisjoner overgår det som er mulig å få til for elevene, burde være så tydelig. Hvis en slik forståelse får fotfeste er dette etter mitt syn en systemfaktor, som det er grunn til å tro påvirker de antatt mindre faktorene. Faktorer som spesialpedagogene i denne studien anser for å være viktige for å fremme selvbestemmelsen hos barn med ASF. Spesielt når teorien forteller oss at selvbestemmelse er et grunnleggende, medfødt og psykologisk behov.

I problemstillingen min ønsket jeg å få kunnskap om hvilke faktorer spesialpedagogene opplever som viktige for å fremme selvbestemmelse hos barn med ASF. Som nevnt i innledningen var det også ønskelig å se nærmere på de organisatoriske rammene i skolen. Med bakgrunn i blant annet FN's rapport, knyttet opp mot forskningen til Uthus, SDT-en til Deci og Ryan, håper jeg å ha kastet et lys over de faktorene spesialpedagogene trakk frem. Fra både deres eget ståsted, men også ved å knytte det opp til systemnivå.

## 5.0 Oppsummering

Problemstillingen i denne oppgaven var følgende: Hvilke faktorer opplever fire spesialpedagoger som viktige for å fremme selvbestemmelse hos barn som har autismspekterforstyrrelser?

Spesialpedagogene jobbet på to ulike skoler. For å bedre kunne synliggjøre likheter og ulikheter mellom skolene valgte jeg visse steder å dele erfaringer fra bestemte skoler inn i egne avsnitt.

Videre har jeg forsøkt å drøfte funnene både individuelt og opp mot andre informanter sine utpekte synspunkter og erfaringer.

For å enklere kunne besvare problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål. Informantene viser til flere faktorer de mener er viktige for å fremme disse barna sin selvbestemmelse.

Hovedinntrykket mitt er at de anser kunnskapsnivået på skolene som for lavt. Både knyttet til generell kunnskap om ASF, men også i forhold til hva som skal til for å tilrettelegge for deres selvbestemmelse. Videre ble dette med samarbeid med lærerkollegiet og ledelsen trukket frem som en snetral faktor. Hvor spesialpedagogene deler både gode og mindre gode erfaringer.

Avslutningsvis i oppgaven ble betydningen av gode relasjoner fremhevet. Etter intervjuene satt jeg med et inntrykk av at spesialpedagogene mener det er forbedringspotensiale knyttet til alle faktorene som ble tatt opp. For å best mulig kunne fremme selvbestemmelse hos barn med ASF.

Samtidig fremkommer det også positive erfaringer knyttet til faktorene. Som tidligere nevnt har jeg i denne oppgaven valgt å ha glidende overganger mellom hovedtemaene. Etter å ha gjennomført intervjuene, og behandlet dataen, fremstod dette som den beste fremgangsmåten for meg. Slik jeg ser det påvirker temaene hverandre og ved å ha disse glidende overgangene skaper det en dynamikk mellom kategoriene. Og i oppgaven generelt.

## 6.0 Avslutning

Målsettingen med denne masteroppgaven var å innhente kunnskap om hvilke faktorer spesialpedagoger opplever som viktige for å fremme selvbestemmelse hos barn med ASF. Fra Dalland (2012, s. 119) fikk vi vite at det er en myte at forskeren kan være verdinøytral. Og at det settes krav når vi selv er verktøyet som samler inn data, vurderer og tolker. Min forståelse av resultatet vil preges av den faglige plattformen jeg representerer. Selv om den teoretiske forståelsen jeg utvikler skulle være nært tilknyttet informantenes forståelse av situasjonen, vil min forforståelse

være en tolkning av deres forståelse (Thagaard, 2013, s. 121). Som et resultat av min forforståelse kan derfor denne masteroppgaven ses på som en bekreftelse eller avkreftelse av mine fordommer før jeg tok fatt på denne masteroppgaven.

Funnene i denne studien viser at spesialpedagogene opplever flere utfordringer i sitt arbeid med selvbestemmelse for elever med ASF. Dette vises ved informantenes uttalelser. Samtlige informanter uttrykker blant annet at det generelle kunnskapsnivået blant spesielt lærerkollegiet, om ASF-diagnosen og denne elevgruppen sin selvbestemmelse, som for lavt. Videre viser det seg at informantene opplever å ikke bli gitt nok tid til å planlegge og evaluere opplæringstilbudet for elever med ASF. Både fra spesialpedagog til spesialpedagog, men også knyttet til dialog og møter med lærere og ledelsen på skolen. Mine funn viser at informantene etterlyser bedre samarbeid og kommunikasjon her. Fra informanter på begge skolene observeres det, i forlengelse av dette, det de opplever som ekskluderende holdninger fra lærerne sin side. I timer hvor elever med ASF deltar i vanlig klasseromsundervisning mener flere av spesialpedagogene merke til denne holdningen. Hvor informantene får en opplevelse av at enkelte elever ikke er ønsket i timene. I lys av andre funn i denne studien har jeg i den forbindelse pekt mot hvordan dette muligens kan ha en sammenheng med manglende kunnskap og manglende samarbeid. Studiet til Uthus (2020) fortalte oss at spesialpedagogenes oppfatning var at deres ambisjonsnivå lå høyere enn hva det var mulig å oppnå for elevene. I den forbindelse pekte jeg mot komitè FN har satt sammen. Komitè er satt sammen for funksjonshemmedes rettigheter og denne gruppen hadde sin første gjennomgang av Norge i 2018/2019. FN mener det blir begått brudd på deres rettigheter og at mange elever med nedsatt funksjonsevne ikke får tilstrekkelig opplæring i grunnleggende ferdigheter. Som for eksempel sosial utvikling og kommunikasjonsferdigheter (UN, 2019, s. 10). Dette knyttet jeg opp mot Deci og Ryan sin SDT (2000, s. 74) som forteller oss at selvbestemmelse er et grunnleggende, medfødt og psykologisk behov. Som må tilfredsstilles for at mennesker skal ha optimal vekst og utvikling.

## **6.1 Avsluttende refleksjoner**

I denne oppgaven har jeg som nevnt søkt etter kunnskap om hvilke faktorer spesialpedagoger opplever som viktige for å fremme selvbestemmelse hos barn som har ASF. Begrensningene denne studien blant annet gir er at det kun er fire spesialpedagoger fordelt på to skoler som studien henter data fra. For å få et mer helhetlig bilde av dette arbeidet ville det vært relevant og nyttig og innhentet kunnskap flere flere informanter og flere skoler. Høst sannsynlig er det elementer på disse



skolene som ikke nødvendigvis er representativt for alle skoler i Norge. Studien er ment å ha et spesialpedagogisk perspektiv. Når denne masteroppgaven også ser nærmere på hvilke forutsetninger som ligger til rette for spesialpedagogene, er det likevel grunn til å tro at det ville vært verdifullt å innhentet uttalelser fra blant annet ledelse og lærere på skolene. For å vise til deres opplevelser knyttet til dette arbeidet. I tillegg kunne det vært veldig spennende og relevant å intervju en eller flere elever med ASF, samt deres pårørende.

En refleksjon jeg gjorde meg flere ganger mot slutten av studien var dette med vinklingen av oppgaven min. Jeg undret meg over hvorvidt min forforståelse, og mine spørsmål til informantene, ledet til at studien kanskje resulterte i et negativt fokus. Med det mener jeg at intensjonen med studien ikke var å lede informantene til å kun dele hvilke mangler de mener eksisterer. Med tanke på å fremme barn med ASF sin selvbestemmelse. Vell så viktig kan det være å vise til hva som fungerer i dette arbeidet. Det slo meg at utformingen av intervjuguiden min, samt mine oppfølgingsspørsmål muligens kan ha forårsaket denne vinklingen. Kvale & Brinkmann (2009, s. 52) fortalte oss at forskningsintervjuer har et klart assymetrisk maktforhold mellom forskeren og intervjupersonen. Det var jeg som valgte tema og spørsmål, stilte spørsmålene, avgjorde hvilke svar jeg ville følge opp eller ikke, samt avsluttet samtalen. Makten behøver ikke utøves utøves med overlegg, men jeg som intervjuer bør reflektere over hvordan dette kan ha påvirket produksjonen av intervjukunnskap (Kvale & Brinkmann (2009, s. 53). Noe jeg nå forsøker å gjøre.

De pedagogiske konsekvensene jeg opplever denne studien kan ha er at blant annet at spesialpedagoger, lærere og ledelsen på skoler kan gjøre seg bevisste på hvilke utfordringer og muligheter som denne tematikken omfavner. Kunnskapen hentet fra informantene i studien viser at det på disse skolene tilsynelatende er stort forbedringspotensiale. Jeg sikter her til de faktorene spesialpedagogene peker mot som viktige og som de deler sine erfaringer rundt. I forhold til forskningsmessige konsekvenser for denne masteroppgaven håper jeg den kan gi andre forskere inspirasjon til å se enda nærmere på de spesialpedagogiske rammene i skolen. NIFU (2013, s. 8) fortalte oss at spesialpedagogiske forskningsmiljøer i dag er små og fragmenterte. Forskere er også tydelige på at det finnes to nokså separerte tradisjoner innen spesialpedagogisk forskning. Der én tradisjon fokuserer på vanskeområdene, har den andre et mer overordnet og inkluderende perspektiv. Når det kommer til øvrige forskningsmessige konsekvenser av studien min, kan det være at oppgaven tydeliggjør behovet for samarbeid mellom tradisjonene. Dette baserer jeg på funnene i studien knyttet opp mot eksisterende teori og forskning. Ut ifra dette er det rimelig å anta

at vanskeområder innen spesialpedagogisk forskning bør henge sammen med overordnede og inkluderende perspektiv. Funnene mine har vist til flere vanskeområder knyttet til de faktorer spesialpedagoger opplever som viktige for å fremme selvbestemmelse hos barn med ASF. For å forstå bakgrunnen til disse vanskene, og eventuelt kunne gjøre endringer som bedre fremmer deres selvbestemmelse, vil det etter mitt syn være vesentlig å også ha et overordnet og inkluderende perspektiv.

## 7.0 Litteraturliste

Autismeforeningen. (2019, 26. juni). Fakta om: Elever med ASD i skolen: tilrettelegging og spesialundervisning. <https://autismeforeningen.no/2019/06/26/fakta-om-elever-med-asd-i-skolen-tilrettelegging-og-spesialundervisning/>

Barneombudet, Elevorganisasjonen, FUG, Redd Barna, Ung Org, Unicef og Voksne for Barn (2019). Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt. [https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/Medvirkningsheftet\\_til\\_skolen\\_PDF\\_2019\\_Redd\\_Barna.pdf](https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/Medvirkningsheftet_til_skolen_PDF_2019_Redd_Barna.pdf)

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017, 14. desember). Selvbestemmelse og brukermedvirkning. [https://www.bufdir.no/Nedsatt\\_funksjonsevne/Rettighetene\\_til\\_personer\\_med\\_utviklingshemming/Selvbestemmelse\\_og\\_brukermedvirkning/](https://www.bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Rettighetene_til_personer_med_utviklingshemming/Selvbestemmelse_og_brukermedvirkning/)

Cerebral Parese-foreningen. (2020, 5. juni). Rettigheter. <https://www.cp.no/om-cerebral-parese/ask/rettigheter/>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave). Gyldendal Akademisk

Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM). (2009). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>

Ebdrup, N. (2012, 27. februar). Hva er hermeneutikk? <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

- Erickson, A, S, G., Noonan, P, M., Zheng, C & Brussow, J, A. (2015). The Relationship Between Self-Determination and Academic Achievement for Adolescents with Intellectual Disabilities Research in Developmental Disabilities, 36, 45-44. doi:doi.org/10.1016/j.ridd.2014.09.008
- Ellingsen, K.E & Kittelsaa, A.M (2010). Å velge det trygge: Utviklingshemmede og selvbestemmelse. Fontene forskning 2/10, s. 6. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.26535.0.3.c94777e380>
- FN Sambandet. (2021, 3. mars). Norge og menneskerettighetene. <https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/norge-og-menneskerettighetene>
- Garrels, V. (2012). Aktør i eget liv: En teoretisk oppgave om hva selvbestemmelse innebærer for mennesker med lett utviklingshemning [Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31494/masteroppgave.pdf?sequence=2>
- Garrels, V. (2013, 7. august). Fokus på selvbestemmelse. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/fokus-pa-selvbestemmelse/>
- Garrels, V. & Halvorsen, M. (2017, 30 mars). Eksekutive vansker og kognitiv overbelastning hos elever med autismespekterforstyrrelser. Hentet 22.september 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/autismespekteret-fagartikkel-forskning/dette-er-utfordringene-som-elever-med-autismespekterforstyrrelser-moter-i-skolen--og-slik-kan-du-hjelpe-dem/110787>
- Grandisson, M. et al. (2019). Autism spectrum disorder: How can occupational therapists support schools? <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31401850/>
- Helsedirektoratet. ( 2018, 22. november). Om psykisk utviklingshemming. <https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/steriliseringsloven-med-kommentarer/om-psykisk-utviklingshemming>
- Helsedirektoratet. (2021, 6. juni). Kommunen skal legge til rette for at personer med utviklingshemming kan utøve selvbestemmelse. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/>

gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med-utviklingshemming/personsentrerte-og-individuelt-tilrettelagte-tjenester/kommunen-skal-legge-til-rette-for-at-personer-med-utviklingshemming-kan-utove-selvbestemmelse#null-begrunnelse

Helsenorge. (2020, 30. november). Autisme. <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/>

Holen, S., Gjerustad, C. (2014). Forskning om læring hos barn med utviklingshemning. (NIFU Rapport 21). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280138/NIFURapport2014-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Gyldendal Akademiske.

Leonard, L. B. (2017). *Children with specific language impairment*. (2. utgave). The MIT Press.

Linde, A. & Nordlund, I. (2006) *Innføring i profesjonelt miljøarbeid: Systematikk og dokumentasjon* (2. utgave). Universitetsforlaget

Meld. St. 45 (2012-2013). Frihet og likeverd - Om mennesker med utviklingshemning. Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/41a94b47679f477086d3f537d401d50a/no/pdfs/stm201220130045000dddpdfs.pdf>

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning (NAKU). (2019a, 24. juni). <https://naku.no/kunnskapsbanken/tvang-og-makt-hva-sier-utviklingshemmede>

- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning (NAKU). (2019b, 27. juni). Selvbestemmelse. [https://naku.no/kunnskapsbanken/selvbestemmelse?fbclid=IwAR1At8UiY-PMqdJYH9wbVciHobkJnZFrLPx0G\\_Xp9gbcJ2WG86Kwn7E3vgE](https://naku.no/kunnskapsbanken/selvbestemmelse?fbclid=IwAR1At8UiY-PMqdJYH9wbVciHobkJnZFrLPx0G_Xp9gbcJ2WG86Kwn7E3vgE)
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning (NAKU). (2019c, 27. juni). Herre i eget hjem? <https://naku.no/kunnskapsbanken/eksempel-selvbestemmelse>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning (NAKU). (2022, 8. januar). Autismespekterforstyrrelser. <https://naku.no/kunnskapsbanken/autismespekterforstyrrelser>
- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). (2013). Spesialpedagogisk forskning i Norge. Rapport 38. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280501/NIFUrapport2013-38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Norsk Helseinformatikk. (2021, 06. juli). Autisme – prognose. <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/autisme-prognose/>
- Næss, B. K. & Karlsen, V. A. (2018). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (2005). Rett til spesialundervisning (FOR-2005-06-17-660). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Oslo Universitetssykehus. (2012, 1. oktober). Identifisering, diagnostisering og oppfølging/ behandling av førskolebarn med autismespekterforstyrrelser (ASF). En undersøkelse av systemer rutiner og praksis i Helse Sør-Øst. <https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regional-kompetansetjeneste-for-autisme-adhd-tourettes-syndrom-og-narkolepsi-helse-sor-ost/Documents/rapport%20tidlig%20identifisering%20og%20tjenester.pdf>
- Oslo Universitetssykehus. (2013). Regional retningslinje for utredning og diagnostisering av autismespekterforstyrrelser. Regional kompetanse for autisme, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi. [https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regional-kompetansetjeneste-for-autisme-adhd-tourettes-syndrom-og-narkolepsi-helse-sor-ost/Documents/Regional\\_retningslinje\\_utredning\\_ASF.pdf](https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regional-kompetansetjeneste-for-autisme-adhd-tourettes-syndrom-og-narkolepsi-helse-sor-ost/Documents/Regional_retningslinje_utredning_ASF.pdf)

- Oslo Universitetssykehus. (2021). Autisme. <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nyheter/autisme>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. American psychologist.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33, 320–330. doi:10.1177/0741932511410072
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021). Autismespekterforstyrrelser. <https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021). Autisme og inkludering i grunnskolen. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering-i-grunnskolen/?depth=0#5>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021). Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). <https://www.statped.no/ask/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021). Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen. <https://www.statped.no/ask/alternativ-supplerende-kommunikasjon-ask-i-skolen/>
- Surèn, P., Havdahl, A., Øyen, A. S., Schjølberg, S., Reichborn, K. T., Magnus, P., Bakken, L. I. J., Stoltenberg, C. Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. (2019). *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 14(8), 3-13. doi: 10.4045/tidsskr.18.0960

Szatmari, P. (2004). *A mind apart: Understanding children with autism and asperger syndrome*. Guilford Press.

Tetzchner, S. V. (2019). *Barne og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4.utg.). Fagbokforlaget.

Universitetet i Oslo. (2012, 6. juni). Hvorfor velge dette programmet? <https://www.uio.no/studier/program/spesped/hvorfor-velge/>

United Nations. (2019, 7. mai). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. CRPD/C/NOR/CO/1. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fNOR%2fCO%2f1&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fNOR%2fCO%2f1&Lang=en)

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). Tilpasset opplæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 11. januar). Veilederen spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.5/#>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 6. mai). Tilpasset opplæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Uthus, M. (2020, 28. desember). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2242/4939>

Uthus, M. (2020). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole: En intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Volum 6, s. 14-31.



Wehman, P. (2012). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (5. utgave.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M.L. & Schalock, R.L. (2001) Self – Determination and Quality of Life: Implications for special Eduaction Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.  
<https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/8643/Wehmeyer%20%26%20Schalock%202001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>