

Tonje Haga

"Selv den minste detalj kan ha stor betydning for barnet"

En kvalitativ studie om pedagogers opplevelse av å tilpasse opplæringen for å sikre inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser og sensoriske vansker

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Rune Voldseth

Juni 2024

Tonje Haga

"Selv den minste detalj kan ha stor betydning for barnet"

En kvalitativ studie om pedagogers opplevelse av å tilpasse opplæringen for å sikre inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser og sensoriske vansker

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Rune Voldseth
Juni 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med dette masterprosjektet har vært å se nærmere på hvordan pedagoger i skolen opplever å tilpasse opplæringen for elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) og sensoriske vansker for å sikre inkludering. Det er en økning i forekomsten av diagnostisering av ASF, noe som stiller krav til økt kunnskap om ulike aspekter av diagnosen. Jeg ønsker dermed med dette prosjektet å sette søkelyset på de sensoriske vanskene som ofte forekommer med diagnosen. For å kunne besvare prosjektets problemstilling har jeg intervjuet fire pedagoger som alle har arbeidet tett på elever med ASF. Formålet med datainnsamlingen har vært todelt; jeg har både sett nærmere på hva pedagogene opplever kan være utfordrende for disse elevene i skolen og hva slags tiltak de opplever fremme både sosialt og faglig utbytte. Det har blitt benyttet en kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i fenomenologi og hermeneutikk, for å kunne besvare følgende problemstilling: *Hvordan opplever pedagoger å sikre inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker gjennom tilpasset opplæring?*

Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske teori har blitt brukt som en paradigmatheori for prosjektet. Teorien viser hvordan menneskelig utvikling er et resultat av en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø. Ved å se empirien i sammenheng med denne teorien, tydeliggjøres sensoriske vansker som et resultat av omgivelsene rundt individet. Dette sees også i sammenheng med the Nordic Relational Model of Disability (Tøssebro, 2004) – et perspektiv som fremhever et relasjonelt syn på begrepet funksjonshemming. I tillegg vil empirien bli knyttet til toleransevindummodellen og bli drøftet opp mot tidligere forskning om tematikken. Begreper som inkludering og tilpasset opplæring står sentralt og vil være gjennomgående temaer i prosjektet.

Resultatene av denne studien viser at sensoriske vansker forstås som en annen opplevelse av sanseintrykk enn nevrotypisk og vansker med å filtrere sanseintrykk. Funnene indikerer at pedagoger opplever tilrettelegging som viktig for at disse elevene skal ha et sosialt og faglig utbytte av å være på skolen. For at en skal kunne inkludere elever med ASF og sensoriske vansker, så må en vite hva slags påvirkning omgivelsene har på eleven og hvordan dette kommer til uttrykk. Informantene opplever det å kartlegge sensoriske vansker som både utfordrende og tidkrevende, men viktig for å kunne bistå disse elevene på mest mulig måte. Å tilpasse opplæringen for disse elevene vil i stor grad dreie seg om å redusere sensorisk stimuli som kan være til hinder for trivsel og læring eller å benytte seg av hjelpemidler som kan minske ubehaget. Det fremkommer også at gode relasjoner mellom pedagog og elev vil kunne ha betydning for elever med ASF og sensoriske vanskers trivsel og læring i skolen. For at pedagoger skal lykkes med inkludering av disse elevene i skolen forutsetter det en bevissthet og anerkjennelse av elevens sensoriske vansker som reelle, hvilket fremhever betydningen av å belyse vanskene som en del av ASF-diagnosen.

Abstract

The purpose of this master thesis has been to examine how pedagogues in school perceive the process of adapting the education for pupils with Autism Spectrum Disorder (ASD) and sensory issues to ensure inclusion. The prevalence of ASD has increased in recent years, which requires better knowledge about the various aspects for the diagnosis. Therefore, with this project I want to highlight how sensory issues are a common difficulty that often occur with the diagnosis. In order to be able to answer the project's research question, I have interviewed four pedagogues who all have experience working with pupils with ASD. The purpose of the data collection has been twofold; I have taken a closer look at what pedagogues perceive can be challenging in school for pupils with ASD and sensory issues and what accommodations they experience can result in well-being and an educational outcome for these pupils. A qualitative approach based on phenomenology and a hermeneutical tradition has been used to answer the following research question: *How do the pedagogues perceive the inclusion of students with ASD and sensory issues through adapted education?*

Bronfenbrenner's (1979) ecological system theory has been used as a paradigm theory for the project. This theory elucidates how human development is a result of a reciprocal interplay between the individual and its environment. By contextualizing the empirical evidence within this theory, sensory issues are believed to be a consequence of the individual's interaction with the environment. This is also seen in relation to the Nordic Relational Model of Disability (Tøssebro, 2004) – a perspective which emphasizes a relational view of the term disability. In addition to this, the empirical evidence will also be linked to the Window of Tolerance and be discussed in relation to previous research on the topic. Inclusion and adapted education will be the key concepts within this study.

The results of this study suggest that sensory issues are understood as a different experience of sensory impressions compared to neurotypical and difficulties with filtering sensory impressions. The findings highlight how the participants promoted the importance of an adapted educational environment to promote well-being and educational outcome. In order to be able to include pupils with ASD and sensory issues in the school environment, it's necessary to be aware of what impact the surroundings have on the pupil. The informants perceive the assessment of sensory issues as challenging and time consuming, however it is important to be able assist these pupils in the best way possible. Adapting the education involves reducing sensory stimuli that can impede learning and well-being or by the use of aids that can reduce discomfort. This study also reveals that good relationships between pedagogue and pupil are significant for pupils with ASD and sensory issues by promoting well-being and educational outcomes. In order for this to be successful, a level of awareness and training is required so that these issues are understood. This highlights the importance of knowledge about how sensory issues impact the autism diagnosis and therefore why it is important in an educational environment.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på studietiden, og starten på et nytt kapittel i livet. Fem år som student ved NTNU i Trondheim har omsider kommet til en veis ende, og har resultert i en mastergrad i spesialpedagogikk. Til tross for at arbeidet med oppgaven har ført med seg tidvis mye frustrasjon, sitter jeg også igjen med en følelse av mestring og stolthet. Det har vært utrolig spennende å ta et dypdykk i den valgte tematikken, og jeg har stor tro på at det har medført erfaringer og kunnskap jeg kommer til å få bruk for videre inn i arbeidslivet.

Først og fremst ønsker jeg å takke de fire informantene som takket ja til å stille opp til intervju. Tusen takk for gode, spennende og lærerike samtaler, og ikke minst for den jobben dere gjør! Denne masteroppgaven hadde ikke eksistert uten dere.

Tusen takk til min veileder Rune Voldseth, for konstruktive tilbakemeldinger og for å være tilgjengelig til å svare på det jeg måtte lure på av stort og smått.

Tusen takk til alle de fine menneskene rundt meg. Takk for den tålmodigheten, støtten og oppmuntringen dere har vist meg gjennom masterskrivingen, og ellers i livet. Takk for at dere alltid har troa på meg, spesielt når jeg ikke har det.

Det føles vemodig å ikke skulle kalle seg student lenger. Det har vært fem utrolig gøyale og lærerike år, og jeg sitter igjen med en takknemlighet overfor for alle vennskapene studietiden har ført med seg. Takk for alle minnene – både sene kvelder og tidlige morgener. Takk for samhold gjennom intense eksamensperioder og masterskriving, hvor vi har heiet på hverandre hele veien frem til mål. En spesiell takk til gjengen på kontoret. Masterskrivingen hadde ikke vært den samme uten dere. En tilfeldig studiegruppe jeg ikke ville vært foruten.

Trondheim, juni 2024

Tonje Haga

Innholdsfortegnelse

Figurer	xiii
Tabeller	xiii
1 Innledning	1
1.1 Aktualisering og begrunnelse av tema	1
1.1 Formål og problemstilling	2
1.2 Avgrensninger	3
1.3 Begrepsavklaringer.....	3
1.4.1 Autismespekterforstyrrelser.....	3
1.4.2 Sensoriske vansker	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	4
2 Tidligere forskning	5
2.1 Sensoriske vansker og ASF i skolen.....	5
2.1 Tiltak og tilrettelegginger	6
3 Teoretisk rammeverk.....	8
3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori.....	8
3.2 The Nordic Relational Model of Disability	10
3.3 Inkludering	10
3.3.2 Tilpasset opplæring	11
3.4 Toleransevindummodellen	12
3.5 Lærer-elev-relasjonen	13
4 Metode	14
4.1 Valg av metode	14
4.1.2 Semistrukturerte intervju	14
4.2 Vitenskapeteoretisk grunnlag	15
4.2.1 Fenomenologi	15
4.2.2 Hermeneutikk.....	15
4.3 Planlegging og gjennomføring.....	16
4.3.1 Prosjektets utvalg og rekruttering av informanter.....	16
4.3.2 Intervjuguide.....	17
4.3.3 Gjennomføringen av intervjuene	18
4.4 Etterarbeidet	18
4.4.1 Transkribering	18
4.4.2 Analyse.....	19
4.5 Forskningsetiske refleksjoner	20
4.6 Kvalitet.....	22

5 Presentasjon av funn og drøfting	24
5.1 Kunsten å kjenne til vanskene	24
5.1.1 Vanskelig å vite hva som er vanskelig.....	24
5.1.2 Annen opplevelse av sanseinntrykk	28
5.2 Håndterbare omgivelser.....	33
5.2.1 Tilrettelegge omgivelsene.....	33
5.2.2 Venne elevene til omgivelsene	37
5.3 Overskudd gir utbytte.....	39
5.3.1. Energi til å tåle hele skoledagen.....	40
5.3.2 Trygge relasjoner i kaotiske omgivelser	43
6 Avslutning	48
6.1 Sammenfattende oppsummering av funn	48
6.2 Prosjektets begrensninger.....	49
6.3 Veien videre	50
Referanseliste	52
Vedlegg	59

Figurer

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Helsedirektoratet, 2015).....	9
Figur 2: Toleransevindummodellen (Nordanger & Braarud, 2014)	12
Figur 3: Illustrasjon av temaer og undertemaer.....	20

Tabeller

Tabell 1: Presentasjon av utvalg.....	17
--	----

1 Innledning

1.1 Aktualisering og begrunnelse av tema

Det overordnede temaet for prosjektet er inkludering gjennom tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et prinsipp nedfelt i opplæringsloven ved § 1-3, hvor det fremgår at opplæringen «skal tilpassast evnene og føretsetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998). Gjennom § 9A-7 i Opplæringslova (1998) fastslås det at alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Det er altså lovfestet at det ikke bare er det faglige innholdet som skal tilpasses, men også omgivelsene hvor opplæringen foregår. Ifølge stortingsmelding 6 (2019-2020) handler inkludering om at alle elever skal føle at de har en naturlig plass i fellesskapet, hvor de kan være seg selv og ha like muligheter til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger. Stortingsmelding 6 (2019-2020) poengterer også at en av forutsetningene for et inkluderende fellesskap er en holdning om at alle, uavhengig av ulikheter, tilhører fellesskapet.

Salamanca-erklæringen (1994) anses for å være en viktig internasjonal pådriver, for å få inkludering som begrep inn i opplæringssystemet. Med denne erklæringen ble inkludering betraktet som noe som gjelder alle elever, i tillegg til at skolen ble holdt ansvarlig for å tilpasse seg mangfoldet av elever (UNESCO, 1994). Erklæringen førte til en tanke hvor det ble vektlagt at en også må ta høyde for barrierer i læringsmiljøet som kan hindre læring og deltagelse (Nilsen, 2023). Ved å skrive under på denne avtalen, har Norge forpliktet seg til å jobbe mot en inkluderende skole. Inkludering har siden den gang stått som et grunnleggende prinsipp og målsetning i utdanningspolitikken i Norge (Nordahl mfl., 2018). Begrepet ble for første gang benyttet i den norske læreplanen ved LK-97, bare noen år etter Salamanca-erklæringen (Det kongelige kirke,- utdannings- og forskningsdepartement, 1996). I arbeidet med å støtte, styrke og ivareta elevene ut fra deres forutsetninger og behov, er det viktig at personalet som jobber tett på elevene har tilstrekkelig kompetanse. I den gjeldende læreplanen LK-20 står det nedfelt at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I 2024 iverksettes en ny opplæringslov vedtatt av stortinget. Begrepet inkludering har da blitt tatt inn i §12-2 om *retten til eit trygt og godt skolemiljø*, i motsetning til den nåværende opplæringsloven. Det fremkommer i denne paragrafen at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring (Opplæringslova, 2023). Dette viser at inkludering er et sentralt og ikke minst lovfestet begrep ved den norske skolen, og som pedagoger er pliktig til å legge til rette for. En annen endring som trer i kraft er § 10-1 *det beste for eleven* (Opplæringslova, 2023). Denne paragrafen fastslår at elevens beste er et hensyn som skal tas høyde for ved alle handlinger og avgjørelser som gjelder eleven. Med utgangspunkt i disse lovbestemmelsene vil det være interessant å se nærmere på hvordan disse prinsippene kommer til syne i arbeidet med elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) og sensoriske vansker.

Det har siden 90-tallet vært en betydelig økning av andelen barn som diagnostiseres med autismespekterforstyrrelser (ASF), både i Norge og andre høyinntektsland (Surén et al., 2019). I Norge benyttes diagnosemanualen ICD-10, men den nye ICD-11 forventes implementert i løpet av de neste årene. ICD-11 anerkjenner sensoriske vansker som en del av diagnosekriteriene for ASF (World Health Organization, 2023), hvilket er en

endring fra ICD-10 hvor sensoriske vansker ikke nevnes spesifikt (World Health Organization, 1992). Dette kan tyde på en økende forståelse av sensoriske vansker som en del av hverdagen og utfordringene for mennesker med ASF. Til tross for dette, er ikke sensoriske vansker et nytt fenomen. Allerede i 1943, når diagnosen først ble beskrevet, ble det rapportert om barn med «autistisk forstyrrelse» som opplevde utfordringer med sensorisk stimuli (Owren & Stenhammer, 2013). Ben-Sasson et al. (2009) peker på at større vansker med sensorisk prosessering enn normalt er noe som forekommer hos 45-95% av mennesker med ASF, hvilket viser hvor utbredt sensoriske vansker er blant mennesker med diagnosen. Sensoriske uregelmessigheter kan dessuten ofte være de første tegnene spedbarn som senere blir diagnostisert med ASF viser (Germani et al., 2014). Likevel er forskningsfeltet knyttet til diagnosen i større grad fokusert på andre aspekter av ASF, slik som den sosiale og kommunikative funksjonen. Det er dermed et forskningsfelt med mye potensial, spesielt i Norge. Selv om forskningen om tematikken er begrenset, er det avgjørende med kunnskap og forståelse om sensoriske vansker, for å vite hvordan møte elevene på best mest måte i skolen.

Drage (2012) trekker frem bevisstgjøring og kunnskap som viktige steg for å kunne bidra til bedre livskvalitet for denne gruppen mennesker. På grunn av den økende forekomsten av personer diagnostisert med ASF, vil det være desto viktigere at menneskene rundt innehar tilstrekkelig kunnskap om kompleksiteten av diagnosen og om hvilke måter det kan komme til uttrykk på for enkeltindividet. Dette må ligge til grunn, for å kunne vite hvordan en kan inkludere disse elevene på best mulig måte i skolen. I løpet av en skolehverdag blir elever eksponert for mange ulike sansestimuli, noe som kan medføre store ubehag for elever som har utfordringer med sensorisk prosessering. Ettersom en elev tilbringer store deler tiden sin på skolen, er det derfor nødvendig at pedagoger har forutsetningene for å kunne tilrettelegge skolehverdagen for disse elevene. Vanskene vil kunne oppleves som store og svært ubehagelige for de som erfarer dem, og vil kunne være til hinder for både læring og trivsel uten de rette tilretteleggingene (Statped, 2022). På bakgrunn av dette har jeg valgt ASF og sensoriske vansker som tema for min masteroppgave. Jeg ønsker å sette søkelys på dette aspektet av ASF og hvordan pedagoger opplever å tilpasse opplæringen, for å kunne sikre inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker i skolen.

1.1 Formål og problemstilling

Hensikten med prosjektet er å undersøke og sette søkelys på hvordan skolen kan fremme inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker ved tilpasset opplæring – noe jeg vil belyse gjennom pedagogers opplevelser av arbeidet. Jeg håper dermed å kunne bidra til å fremheve et tema som er underrepresentert i norsk forskning. På bakgrunn av den økende diagnostiseringen av ASF, vil denne kunnskapen være av stor spesialpedagogisk relevans, for å vite hvordan en kan skape et inkluderende læringsmiljø. Dette gjør at jeg ønsker å sette større fokus på sensoriske vansker som en del av ASF-diagnosen, for å fremme forståelse og bevisstgjøring av vanskene. Som kommende spesialpedagog vil jeg trolig selv også møte på disse elevene i arbeidslivet. Jeg håper dermed at jeg, gjennom dette prosjektet, kan tilegne meg den nødvendige kunnskapen som gjør at jeg føler meg tryggere på å imøtekomme disse elevens behov i skolen. Kunnskap om hvordan tilpasset opplæring kan benyttes for å bedre skolehverdagen for disse elevene, vil dermed være svært interessant å se nærmere på.

På bakgrunn av dette, vil prosjektet ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan opplever pedagoger å sikre inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker gjennom tilpasset opplæring?»

For å besvare problemstillingen på best mulig måte, har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som kan bidra til å belyse tematikken.

1. Hva slags utfordringer opplever pedagoger at elever med ASF og sensoriske vansker ofte kan streve med?
2. Hva opplever pedagogene fungerer av tiltak og tilrettelegginger for å fremme trivsel og læring for elever med ASF og sensoriske vansker?

1.2 Avgrensninger

I både ICD-11 og DSM-5 brukes betegnelsen autismspekterforstyrrelser – et begrep som omfavner tidligere subkategorier, slik som barneautisme, Asperger syndrom, atypisk autisme og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2023). Ved å benytte ASF som begrep tydeliggjøres variasjonen i symptomer og funksjonsevner blant dem med ASF (Helsenorge, 2023). Ettersom sensoriske vansker kan forekomme hos alle grader av autismspekteret og på bakgrunn av utviklingen av begrepet i diagnosemanualene, kommer jeg ikke til å spesifisere diagnosen noe ytterligere enn ASF. Sensoriske vansker er også utbredt blant andre diagnoser, men dette prosjektet er konsentrert rundt sensoriske vansker som en del av ASF-diagnosen. Bakgrunnen for dette valget er å belyse forekomsten av sensoriske vansker blant personer med ASF. Dette gjør at sensoriske vansker vil sees i sammenheng med ASF-diagnosens andre særpreg, men likevel vil aspekter av prosjektet kunne være aktuelt i arbeid med andre diagnoser. Jeg har valgt å intervjuere pedagoger om deres opplevelse av å tilrettelegge for elever med ASF og sensoriske vansker. Dette gjør at det er deres praksis og virksomhet innenfor skolens eksisterende utforming som vil skildres. Dermed vil ikke jeg gå i dybden på den fysiske utformingen av skolen og universell utforming, hvilket også er faktorer som vil kunne ha betydning for inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker.

1.3 Begrepsavklaringer

1.4.1 Autismspekterforstyrrelser

Autismspekterforstyrrelser (ASF) er en nevroutviklingsforstyrrelse som karakteriseres av følgende kjernesymptomer: vedvarende utfordringer når det kommer til sosialt samspill og kommunikasjon, samt repeterende og stereotyp atferd og interesser (World Health Organization, 2023). Martinsen et al. (2016) beskriver diagnosen som en gjennomgripende funksjonshemming, noe som vil si at den har innvirkning på flere sentrale utviklingsområder – slik som persepsjon, kommunikasjon, sosialt samspill, sosial og kognitiv utvikling og utvikling av språk. Disse vanskene kan bidra til at personer med ASF opplever hverdagen som uoversiktlig og uforståelig, og kan derfor medføre komplekse forståelsesvansker (Statped, 2022a). Personer med ASF kan ofte ha vanskeligheter med kommunikasjon, da det å forstå mimikk og kroppsspråk kan være krevende. Utfordringer med sosialt samspill vil også kunne komme til uttrykk ved vansker med å oppfatte sosiale normer og å tilpasse atferden sin i ulike sosiale kontekster. Ettersom diagnosen kjennetegnes av et begrenset atferdsrepertoar, vil dette kunne medføre at personer med ASF har utfordringer med endringer av rutiner. Symptomene vil kunne variere utfra alder, funksjonsnivå og situasjon.

1.4.2 Sensoriske vansker

Sensoriske vansker innebærer at hjernen tolker eller erfarer sanseinntrykk på en annen måte enn det som er normalt (Statped, 2022a). Evnen til å motta, organisere og tolke sensorisk stimuli omtales som sensorisk prosessering (Germani et al., 2014). Stimuli blir fanget opp fra miljøet rundt og omgjort til sensorisk informasjon, som videresendes til hjernen, slik at den kan prosesseres. Disse sanseinntrykkene kan, for personer som innehar slike vansker, oppleves som forstyrrende, ubehagelige og i enkelte tilfeller smertefulle (Howe & Stagg, 2016). Disse stimuliene kan komme gjennom både syn, hørsel, lukt, smak og taktil stimulering, og utfordringene kan være knyttet til enten en eller flere av disse sansekanalene (Galiana-Simal et al., 2020). Det finnes flere ulike måter å kategorisere sensoriske vansker, men jeg kommer til å forholde meg til tre hovedområder: hypersensitivitet, hyposensitivitet og sensorisk-søkende atferd (Burns et al., 2017; Howe & Stagg, 2016).

1.4 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven består av seks kapitler. I dette innledende kapitlet har jeg gjort rede for bakgrunnen og formålet med prosjektet. I tillegg har jeg avklart de mest sentrale begrepene som prosjekter bygger på: autismspekterforstyrrelser og sensoriske vansker. Kapittel 2 presenterer tidligere forskning om elever med ASF og sensoriske vansker i en skolekontekst. Deretter vil jeg i kapittel 3 redegjøre for det teoretiske rammeverket jeg vil benytte for å belyse empirien. I kapittel 4 blir valgene knyttet til metode, samt gjennomføringen av forskningsprosessen begrunnet og forklart. I kapittel 5 blir prosjektets funn presentert og sett i lys av mine egne refleksjoner og det teoretiske rammeverket for oppgaven. Det avsluttende kapitlet består av en sammenfattende oppsummering av funn, samt en redegjørelse av prosjektets begrensninger og veien videre.

2 Tidligere forskning

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere den eksisterende forskningen på området, for å belyse hva slags kunnskap som allerede finnes om tematikken. Jeg vil først redegjøre for hvordan sensoriske vansker kan komme til uttrykk i skolen for elever med ASF og hva slags betydning vanskene kan ha for eleven. Deretter vil jeg gjennomgå hvilke tiltak og tilrettelegginger som kan iverksettes for å bedre skoledagen for elever med ASF og sensoriske vansker.

2.1 Sensoriske vansker og ASF i skolen

Sensoriske vansker forekommer i ulike kategorier. Hypersensitivitet innebærer å være overfølsom for sanseintrykk (Galiana-Simal et al., 2020). Hos personer som er hypersensitive vil selv minimalt med sensorisk stimuli kunne utløse en respons (Baranek et al., 2013; Jones et al., 2020). Dette kan innebære å oppleve store ubehag til lys, lyd, taktil berøring eller annen sensoriske stimuli. Grad av hypersensitivitet vil kunne avta med alderen, der sensitiviteten gjerne vil være størst gjennom grunnskolen (Universell Utforming, 2018). Hyposensitivitet handler om at personen ikke responderer med mindre det er snakk om en stor mengde sensorisk stimuli (Germani et al., 2014). Det kan både være snakk om treg eller manglende respons. Typiske eksempler på dette er dårlig orientering mot lyd og manglende respons på smerte. Å inneha en sensorisk-søkende atferd innebærer at vedkommende opplever en trang eller interesse for visse sanseopplevelser (Ben-Sasson et al., 2009). En slik atferd vil kunne komme til uttrykk ved at personen søker etter visse sanseopplevelser, for å bli sensorisk stimulert, eksempelvis høy musikk. Utfordringer med sensorisk prosessering kan ofte resultere i vansker med læring, sosial fungering, samt regulering av følelser og atferd (Ben-Sasson et al., 2009; Owren & Stenhammer, 2013).

En studie utført av Jones et al. (2020) presenterer funn som viser hva slags betydning sensoriske vansker har for elever i skolen gjennom intervjuer med foreldre og lærere. Studien viser til at det ofte kan være utfordrende for pedagoger i skolen å vite når sensorisk stimuli er til bry for enkeltelever. Av og til kan dette oppfattes ved at en observerer at en elev holder over ørene, trekker seg tilbake, gestikulerer, utagerer eller selvskader (Dellapiazza et al., 2018; Jones et al., 2020). Det finnes derimot også tilfeller hvor det ikke er like observerbart at en elev påvirkes av sensorisk stimuli fra omgivelsene. Fysisk inkludering av elever med sensoriske vansker vil kunne være utfordrende ettersom enkelte fysiske miljø vil kunne føre til stress, angst og overbelastning (Garrels, 2023). Sensorisk stimuli kan være enklere å håndtere for elever med ASF dersom det innebærer en følelse av kontroll og forutsigbarhet i situasjonen (Jones et al., 2020; Smith & Sharp, 2013). Elever som er hypersensitive kan ofte tåle mer dersom de vet at de kan trekke seg ut av situasjonen. Jones et al. (2020) sin studie viser at situasjoner hvor elevene ikke hadde kontroll på de sensoriske stimuliene de ble eksponert for, slik som uventet fysisk berøring ved gruppearbeid eller når en skal forflytte seg i korridorene, kunne utløse mye stress og ubehag. Dersom berøringen foregikk på elevene sine premisser, ved at elevene var taktile med personene rundt seg i form av omfavne og klemmer, så ble derimot ikke berøringen oppfattet som ubehagelig. Ubegag som oppstår som en konsekvens av sensorisk stimuli i omgivelsene, kan i en skolehverdag ha stor betydning for eleven.

Howe og Stagg (2016) har intervjuet ungdom med ASF om hva slags påvirkning sensoriske vansker har hatt for dem i klasserommet. Hørsel er den sansen som har størst

påvirkning for elever med sensoriske vansker i skolen – etterfulgt av taktil stimulering, lukt og syn (Howe & Stagg, 2016). Til tross for at opplevelsen av sensorisk stimuli i klasserommet i all hovedsak er negativ, viser funnene fra studien at hypersensitivitet i enkelte tilfeller også kan erfares positivt. Et eksempel som blir nevnt er at en elev føler en ofte har kontroll på hva som foregår fordi vedkommende oppfatter sin egen hørsel som svært god. At hypersensitivitet kan oppleves positivt støttes også av Smith og Sharp (2013) som har intervjuet voksne med Asperger om deres sensoriske opplevelser. Deres funn peker på at sensorisk hypersensitivitet kan medføre usedvanlige ferdigheter og talenter. Til tross for dette oppleves utfordringer med sensorisk prosessering hovedsakelig negativt.

Studien til Howe og Stagg (2016) tyder på at sensoriske vansker fører til dårligere læring ettersom det kan gi utfordringer med konsentrasjon. Resultatene som fremkommer av studien til Ashburner et al. (2008) viser at utfordringer med auditiv filtrering, sensorisk hyposensitivitet og sensorisk-søkende atferd kan knyttes til dårligere læringsutbytte for elever med ASF. Jones et al. (2020) peker på at auditive stimuli, slik som brannalarmer, håndtørkere og støy fra andre elever, er den største kilden til ubehag blant disse elevene; dermed også det som oppfattes som mest forstyrrende for læring. Blant deltagerne i studien til Howe og Stagg (2016), så var det ikke alle som rapporterte at deres sensoriske vansker hadde innvirkning på læring. Sensoriske utfordringer knyttet til hørsel var derimot et unntak da alle ga tilbakemelding om at dette påvirker læringen i skolen. Hva som oppleves som vanskelig vil kunne variere utfra situasjon. Dette er noe som fremkommer av studien til Fernández-Andrés et al. (2015) som tar for seg sensoriske vansker i ulike miljøer, slik som skole og hjemmet. Gentil-Gutiérrez et al. (2021) trekker frem at det er viktig å se nærmere på sensoriske vansker i skolen da dette er en arena hvor elevene har mindre kontroll på miljøet og det stilles større krav til læring. Både Jones et al. (2020) og Howe og Stagg (2016) peker også på at sensoriske vansker er noe situasjonelt fremfor et stabilt trekk ved individet. Jones et al. (2020) peker på at resultatene fra deres studie viser at på grunn av de store klassene og begrenset ressurser, anses miljøet i den ordinære skolen å være lite kompatibel med elevens sensoriske behov.

Sensoriske vansker kan også få følger for elevens trivsel i skolen (Howe & Stagg, 2016; Jones et al., 2020). ASF kjennetegnes av utfordringer med sosial samhandling, kommunikasjon og interaksjon. Sensoriske vansker kan føre til at personen med disse utfordringene unngår og trekker seg tilbake fra situasjoner hvor vanskene blir for store (Smith & Sharp, 2013). Det kan altså føre til at eleven isolerer seg, trekker seg unna visse situasjoner eller i verste fall ikke møter opp på skolen – noe som også kan føre til ensomhet. Vansker med sensorisk prosessering kan i tillegg gjøre sosial interaksjon med medelever krevende (Howe & Stagg, 2016). Særlig de yngste elevene med ASF kan i større grad ha utfordringer med hyposensitivitet i form av auditiv stimuli, for eksempel at de har vanskeligheter med å lokalisere hvor lyder kommer fra (Corbett et al., 2016). At elever med ASF ofte kan ha vansker med auditiv prosessering støttes også av Ashburner et al. (2008). Dette kan gjøre at deltakelse i sosial samhandling og lek, situasjoner som allerede kan oppleves som utfordrende for personer med ASF.

2.1 Tiltak og tilrettelegginger

Universell Utforming (2018) fremhever i sin rapport sammenhengen mellom sensoriske vansker og fysisk læringsmiljø. I den forbindelse påpeker de at hensyn knyttet til personer med kognitive og sensoriske vansker ikke blir tilstrekkelig ivaretatt. Rapporten

presenterer ulike tiltak som kan bedre skolehverdagen for disse elevene, men fremhever at det vil være individuelt hvilke tiltak som vil forenkle skolehverdagen for hvilke elever. Generelt vil tiltak som fremmer oversikt, kontroll og trygghet kunne bidra til å redusere belastningen av sensorisk hypersensitivitet for personer med nevroutviklingsforstyrrelser. Det blir også trukket frem at en burde legge opp til å unngå sterke påkjenninger og krav da dette vil kunne forsterke vanskene. For å lykkes med tiltakene er det viktig å sørge for at personene rundt elevene innehar tilstrekkelig informasjon om vanskene, eksempelvis hva som trigger og hvordan dette kommer til uttrykk i atferd. Denne informasjonen vil kunne resultere til en økt forståelse for elevens atferd og dermed også et bedre emosjonelt klima.

Forskning tyder på at fjerning eller reduisering av stimuli og bruk av hjelpemidler er fremgangsmåter som ofte blir brukt for å tilpasse opplæringen for elever med ASF og sensoriske vansker. Dette kan involvere at en forsøker å legge til rette for at eleven har ekstra plass rundt seg dersom vedkommende har vansker med taktil berøring eller at eleven har mulighet til å trekke seg ut fra situasjoner som oppleves som sensorisk utfordrende (McAllister & Maguire, 2012; Sagers, 2015). Tilgjengelighet av grupperom og å legge til rette for mindre grupper vil være praksiser som kan redusere sensorisk ubehag. Universell Utforming (2018) trekker også frem skjerming for sanseintrykk som et tiltak som kan bidra til en mer håndterlig skolehverdag hvor deltakelse og læring er mulig. Her trekkes også sosial skjerming frem som et tiltak, for elever som har behov for avstand eller pauser fra andre mennesker. Eksempler er skjermede innganger og muligheten til å trekke seg tilbake på eget rom. Dette vil kunne hindre eller redusere at elevene havner i situasjoner hvor de blir satt i et negativt lys blant sine medelever på grunn av overbelastning. Dersom kilden til den sensoriske stimulusen eleven opplever som vanskelig ikke lar seg fjerne, kan en benytte hjelpemidler for å forsøke å dempe ubehaget. Nehr Korn (2021) trekker frem bruk av støyreducerende hodetelefoner som et grep som kan bedre skolehverdagen for elever med ASF som har vansker med auditive stimuli.

Et poeng som belyses er at omgivelsene må tilrettelegges elevens behov og utfordringer, for å sikre et inkluderende læringsmiljø som fremmer trivsel og læring. Hypersensitivitet for sanseintrykk forsvinner ikke ved eksponering, og forsøk på tilvenning av sanseintrykk vil derimot kunne ha motsatt effekt (Universell Utforming, 2018). På den andre siden påpeker Martinsen et al. (2016) at det er mulig å redusere reaksjonene på sanseintrykk dersom det skyldes misforståelser eller autistisk oppheng. Dersom det er snakk om misforståelser, kan dette bedre ved systematisk opplæring i trygge omgivelser. Når det kommer til mat, så vil det kunne være mulig å tilvenne vedkommende smaker over tid (Drage, 2012).

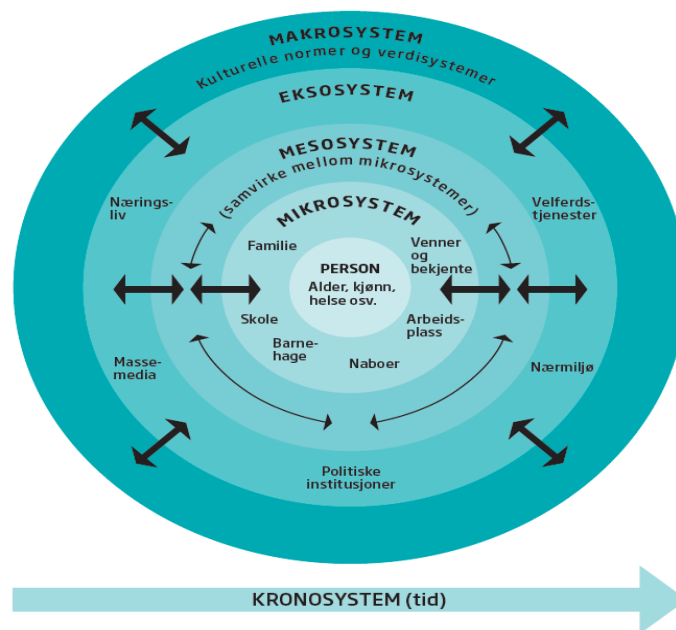
3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere det teoretiske rammeverket for prosjektet. Jeg vil gjennomgå Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske teori, hvilket vil legge føringene for prosjekts kontekstuelle forståelse av sensoriske vansker. Teorien vil fremme et helhetlig perspektiv på tematikken da den tar høyde for hvordan ulike systemer og samspill vil kunne ha innvirkning på eleven. Essensen i Bronfenbrenner (1979) sin teori er hvordan individet samhandler med og påvirkes av miljøet rundt. Bronfenbrenners teori vil bli sett i sammenheng med Vygotsky og hans begrep om den nærmeste utviklingssonen, for å ytterligere belyse betydningen av den sosiale konteksten rundt eleven. Deretter vil jeg redegjøre for The Nordic Relational Model of Disability, som presenteres av Tøssebro (2004), hvilket bygger videre på tankene fra Bronfenbrenner (1979) og Vygotsky (1978). Videre vil jeg gjøre rede for inkludering og tilpasset opplæring, som er prosjekts overordnede temaer. Til slutt ønsker jeg å presentere toleransevindummodellen og teori knyttet til lærer-elev-relasjonen, hvilket vil sammen med den øvrige gjennomgåtte teorien, bli brukt for å belyse og drøfte empirien som fremkommer av prosjektet.

3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori

Bronfenbrenner (1979) har utarbeidet en teori som beskriver hvordan samspillet mellom ulike systemer rundt individet har betydning for menneskelig utvikling. Utvikling blir forklart som en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø, og teorien kan dermed brukes til å forklare hvordan ulike faktorer i miljøet henger sammen og utspiller seg (Helsedirektoratet, 2015). Gjennom Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske teori betraktes ikke individet som passivt, men som en aktiv deltaker som står i en gjensidig påvirkning med miljøet (Kvello, 2022). Teorien omtales som en systemteori ettersom den fremhever betydningen av å flytte oppmerksomheten fra individ til system (Bronfenbrenner, 1979). Et viktig poeng er at mennesket ikke kan forstås utelukkende ut fra miljø eller biologi; det dreier seg tvert imot om en kombinasjon av begge deler.

Bronfenbrenner (1979) sin teori illustreres gjennom en modell som består av fire systemer, men det har i senere tid blitt tilføyd et femte system. Figur 1 viser et eksempel på hvordan modellen kan visualiseres. Jeg vil derimot fokusere på de fire opprinnelige systemene ettersom jeg anser disse som de mest aktuelle for å belyse problemstillingen. Disse systemene er mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Det innerste systemet, mikrosystemet, er det som er nærmest individet. Her finner en sosiale situasjoner hvor individet selv er aktør. Eksempler på miljøer i mikrosystemet er hjemmet og skolen, slik at samspillet mellom lærer og elev vil befinne seg i dette systemet. Mesosystemet omhandler relasjonene mellom disse og oppstår når individet tiltrer et mikrosystem utover kjernefamilien, eksempelvis skole-hjem-samarbeid (Kvello, 2022). Eksosystemet tar for seg instanser og arenaer som påvirker individet, men som vedkommende selv ikke er en del av. Eksempler kan være PPT og BUP. Makrosystemet består av forhold som er langt unna individet, men som likevel har stor innvirkning på individets liv. Slike forhold vil kunne være kultur, ideologi, økonomi og politikk. I en skolekontekst vil dette systemet særlig innebære skolepolitiske lovgivninger og læreplaner. Bronfenbrenner (1979) benytter begrepet økologiske feller for situasjoner hvor et menneske presses til å delta i et miljø som verken er tilpasset vedkommendes forutsetninger eller som individet har forutsetningene til å mestre.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Helsedirektoratet, 2015)

Bronfenbrenner har latt seg inspirere av blant annet Vygotsky. Dette kommer til syne ved Vygotskys (1978) sitt syn på læring som fremhever betydningen samspillet mellom miljømessige og individuelle forhold har for læring. Bronfenbrenner (1979) peker på hvor viktig den sosiale konteksten er for individet. I likhet med dette trekker også Vygotsky (1978) frem betydningen av den sosiale konteksten individet befinner seg i når det kommer til utvikling og læring. Særlig interaksjonene som foregår over en lengre tidsperiode vil kunne ha innvirkning på ens utvikling. Både Bronfenbrenner (1979) og Vygotsky (1978) peker på at for en elev vil samhandlingen mellom lærer og elev være viktig for elevens utvikling. Dette kan sees i sammenheng med Vygotsky (1978) og hans begrep om den nærmeste utviklingssonen. Denne teorien viser hvordan miljøet muliggjør aktiviteter hvor barnet kan utvikle seg både intellektuelt, emosjonelt, sosialt, moralsk og fysisk (Kvello, 2013). Samhandling med personer som er mer kompetente av deg selv, er vesentlig når det kommer til læring og utvikling (Vygotsky, 1978). En elev vil kunne prestere mer i samarbeid med en lærer enn det eleven hadde klart på egen hånd. Gjennom dette begrepet fremheves det relasjonelle mellom lærer og elev som essensielt for at elev skal kunne nå sitt læringspotensial, i likhet med mikrosystemet i Bronfenbrenners (1979) teori. I sammenheng med Vygotsky (1978) sin teori trekker Bronfenbrenner og Morris (1998) forventinger og krav fra miljøet frem som både hemmende og fremmende for individet når de befinner seg i læringsprosesser i den nærmeste utviklingssonen.

Bronfenbrenner (1979) sin teori fungerer som en paradigmatteori for oppgaven. Teorien er formulert på et overordnet nivå, slik at prinsippene som fremkommer av teorien kan ligge til grunn for andre teorier og brukes til å belyse og forstå forskningsfunn. Kvello (2013) peker på en kan hevde at den utviklingsøkologiske teorien blir for overfladisk og generell i beskrivelsen av individets utvikling, men at den likevel kan benyttes for å belyse oppvekstforhold. Tudge et al. (2009) trekker frem at teorien har blitt kritisert for å være for statisk og for en manglende anerkjennelse av individets aktive rolle i egen utvikling, men at dette er et resultat av feilbruk av teorien. Dersom en anvender teorien

på riktig måte, har den potensial til å brukes som et rammeverk for å forstå hvordan ulike faktorer i miljøet kan påvirke individet. Ved å benytte Bronfenbrenner (1979) som rammeverk for prosjektet, oppnås en helhetlig forståelse av hvordan ulike faktorer i miljøet samvirker og hva slags betydning det har for elever med sensoriske vansker.

3.2 The Nordic Relational Model of Disability

Tøssebro (2004) bygger videre på denne tanken om samspillet mellom individ og miljø fra Bronfenbrenner (1979) og Vygotsky (1978) sine teorier. Han presenterer et perspektiv på funksjonshemming som en konsekvens av at samfunnet ikke tilpasset mangfoldet av mennesker. En blind person er ikke funksjonshemmet når vedkommende snakker i telefonen; det er en relasjonell forståelse av begrepet funksjonshemming, hvor det forstås som noe som er i relasjon med omgivelsene. Dette kan sees i sammenheng med sensoriske vansker, spesielt da disse vanskene kan være situasjonelle (Jones et al., 2020). Eleven kan fungere helt fint hjemme, men problemene oppstår først når eleven befinner seg på skolen. På bakgrunn av denne forståelsen, trekker Tøssebro (2004) frem at den politiske utfordringen dermed blir å skape eller å endre omgivelsene, for å skape like muligheter for en større andel av den menneskelige variasjonen. En må altså ta høyde for mangfoldet i utformingen, for å kunne inkludere flest mulig i samfunnet. Tøssebro (2021) reiser i den sammenheng spørsmålet om hvorvidt funksjonshemming er et kjennetegn ved individet eller om det handler om at omgivelsene ikke er tilpasset mangfoldet en finner blant mennesker.

Morken (2012) støtter denne relasjonelle forståelsen av funksjonshemming ved å påpeke at det er noe som må forstås i en samfunnsmessig sammenheng. Funksjonshemming forklares da som et misforhold mellom miljøets krav og de individuelle forutsetningene, og er også den definisjonen som benyttes i politiske dokumenter (NOU 2001: 22). Ved å omtale en funksjonshemming som et misforhold, tydeliggjør en at det er snakk om et relasjonelt fenomen; det er noe som skapes, ikke som oppdages. I likhet med Tøssebro (2004) påpeker Morken (2012) at kontekst er essensielt for om hvorvidt en egenskap ved en person vil kunne betraktes som en funksjonshemming eller ikke. Denne forståelsen av funksjonshemming fremhever altså i likhet med Bronfenbrenner (1979) og Vygotsky (1978) betydningen læreren har for elevens utvikling da det ofte er læreren som setter kravene i miljøet.

3.3 Inkludering

Dalen (2013) påpeker at et viktig aspekt av inkludering i skolen, er å øke den enkeltes forutsetninger for å mestre kravene som stilles. Statped (2022c) forstår inkludering i skolen som det å skape et læringsmiljø som favner mangfoldet som finnes i skolen, og som gir alle en reell mulighet til å delta i både det sosiale og faglige fellesskapet. I likhet med denne forståelsen, trekker også Haug (2021) frem betydningen av både det sosiale og det faglige i hans beskrivelse av begrepet inkludering.

Dersom en skal oppnå inkluderende rammer for trivsel og læring, så peker Haug (2021) på fire ulike forutsetninger som må imøtekommes: *medvirkning*, *utbytte*, *fellesskap* og *deltakelse*. Disse henger alle tett sammen med hverandre. *Medvirkning* handler om at elever og foresatte skal ha mulighet til å gi uttrykk for sine synspunkt og meninger om opplæringen. Pedagogen har best utgangspunkt for å hjelpe elevene, når vedkommende forstår de utfordringene elevene har slik som elevene selv opplever dem. For at en skal lykkes med dette, så er god kommunikasjon vesentlig – og derav *medvirkning*. *Utbytte* går ut på at elevenes opplæring skal være til fordel for dem, ikke bare faglig, men også

sosialt. Dette understreker betydningen av både trivsel og læringsutbytte som viktige aspekter av inkluderingsbegrepet. Å legge til rette for *fellesskap* handler om å sørge for at alle elevene får delta i det sosiale og faglige fellesskapet i klassen. Dette er en forutsetning for at en skal klare å legge til rette for *deltakelse*, hvilket handler om å aktivt ta del i fellesskapet. Det er først da fellesskapet har størst betydning for trivsel og læring, men det er essensielt at det gjøres ut fra elevenes egne forutsetninger. Dermed blir tilpasset opplæring et sentralt begrep, for å kunne sikre inkludering i størst mulig grad.

3.3.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring handler om at skolen skal tilpasse opplæringen slik at elevene får muligheten til å nå sitt potensiale for både faglig og sosial læring, ut fra egne forutsetninger (Nordrum, 2019). I læreplanen beskrives tilpasset opplæring som et prinsipp som skal sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prinsippet fastslår altså at skolen skal sørge for læring for alle elever, og dermed legge til rette for mestring. Dette kan gjøres gjennom tilpasning av for eksempel læringsmiljøet, læremidler og arbeidsformer. Skolen er pliktig til å gi elevene en tilpasset opplæring, men det er på den andre siden ikke en individuell rettighet som elevene innehar. Skolen skal tilpasse undervisningen innenfor de rammene de har til rådighet (Haug, 2021).

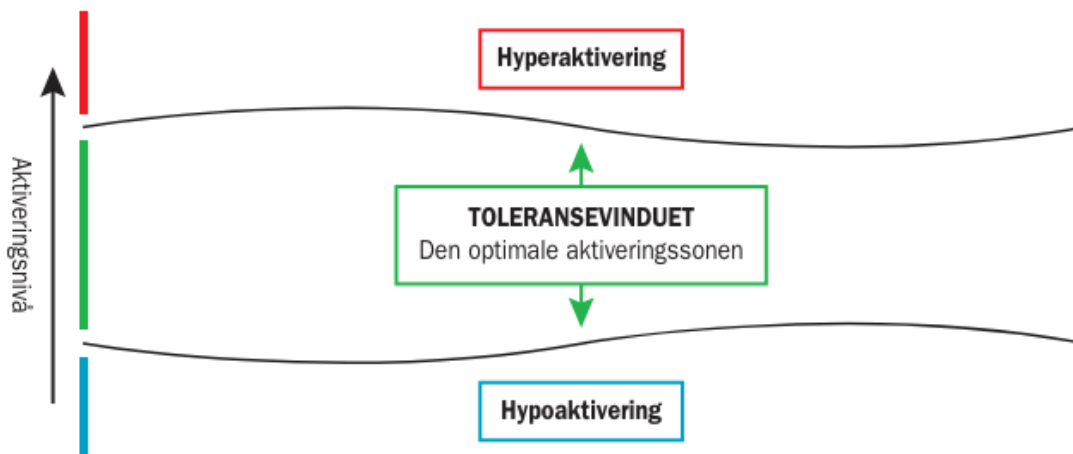
Ifølge Haug (2021), så vil hva som skal for å lykkes med tilpasset opplæring kunne variere ut fra lokale forhold. Dale og Wærness (2003) trekker frem sju kategorier som burde tas hensyn til dersom en skal få til tilpasset opplæring. Det er viktig å kjenne elevene, for å kunne ta høyde for deres forutsetninger og ferdigheter. En må gjøre elevene bevisst på læringsmålene, slik at de vet hva de arbeider mot. Arbeidsoppgavene som gis eleven må være innenfor rimelige tidsrammer når det kommer til nivå og tempo. Organiseringen av skoledagen er også viktig å være bevisst over, da den burde bære fleksibel og variert. En må også tenke over hvor læringen skal foregå, og hva som vil være hensiktsmessig. I tillegg bør arbeidsformene være varierte og appellere til elevene. Til slutt påpekes viktigheten av at eleven får jevnlig tilbakemeldinger på arbeidet sitt, slik at fremgang tydeliggjøres.

Hattie (2009) påpeker i sin metastudie at det i utgangspunktet er lite forskning som støtter at tilpasset opplæring har effekt. Dette kan sees i sammenheng med at klassene ofte er store, og at det dermed er krevende for læreren å skulle tilpasse undervisningen til alle i elevgruppen. Lærerens kapasitet må dermed hovedsakelig benyttes til klasseledelse, samt det å prøve å dra nytte av ulikheter og likheter blant elevene. Hattie (2009) peker derimot på hva som skal til for å lykkes med tilpasset opplæring, selv om dette vil kunne være utfordrende å implementere i praksis. Viktigheten av å tilpasse opplæringen til elevens behov bli da trukket frem som essensielt for å kunne lykkes med tilpasset opplæring, og disse behovene skal være basert på hver enkelt elevs faktiske ferdigheter. I tillegg skal fremgangsmåter og læringsmaterialer benyttes slik at de fører til progresjon for elevene. Tilpasset opplæring krever fleksibilitet ettersom forutsetninger og læringspotensial ikke er statiske størrelser da eleven stadig vil kunne utvikle seg (Hansen & Hanssen, 2021), hvilket kan være krevende å følge opp jo større elevgruppen er. Hattie (2009) trekker frem læreren som den faktoren som har størst betydning for elevenes læring, og vil dermed kunne betraktes som en viktig ressurs i skolen. Mange av kvalitetene som kjennetegner god tilpasset opplæring vil være avhengig av klassestørrelse og lærertetthet for hvorvidt de lar seg implementere eller ikke. Tilpasset

opplæring sett innenfor rammene av toleransevindumodellen vil videre kunne bidra til å forstå hvordan inkludering og tilrettelegging kan styrkes ytterligere.

3.4 Toleransevindumodellen

Toleransevinduet er grensene som angir hvor vi må være for å være best tilgjengelig for læring, både når det kommer til det faglige og det sosiale (Statped, 2022b). Modellen har i utgangspunktet blitt brukt i sammenheng med traumeutsatte barn, men Hoffart og Malmo (2021) påpeker at den også er nyttig i andre kontekster da alle kan havne utenfor sitt toleransevindu. Størrelsen på vårt toleransevindu vil variere utfra blant annet situasjon, tidligere erfaringer og dagsform. Den sosiale konteksten vil også kunne være av betydning ettersom de fleste tåler mer når de er rundt mennesker de er trygge på (Siegel, 2012). Å være innenfor sitt toleransevindu er en forutsetning for å være i stand til å håndtere det som foregår, være mottakelig for informasjon og være til stede i samspill med andre. Faktorer i miljøet vil kunne ha betydning for hvor i toleransevinduet eleven befinner seg. Dersom en befinner seg utenfor sitt toleransevindu, vil det kunne være vanskelig å forholde seg til andre mennesker, krav og forventninger. En kan da enten være over eller under sitt toleransevindu, henholdsvis hyper- og hypoaktivert. Hyperaktivering kjennetegnes av økt uro, aggresjon og utagering; hypoaktivering vil derimot gjenkjennes av nedstemthet, tomhet, dissosiasjon og fjernhet (Statped, 2022b). Figur 2 illustrer hvordan toleransevindu kan forstås som den optimale aktiveringssonen mellom hyper- og hypoaktivering. Denne forståelsesrammen kan være behjelpelig for å se barnet som en del av konteksten det befinner seg i, samt å forstå atferd og kartlegge triggere (Hoffart & Malmo, 2021).



Figur 2: Toleransevindumodellen (Nordanger & Braarud, 2014)

Ifølge Statped (2022a) bidrar de grunnleggende vanskene hos elever med ASF at deres stressnivå vanligvis er relativt høyt. Dette gjør at det ofte kun er små elementer som resulterer i at de når sin tålegrense, slik som for eksempel en genser som klør. For andre kan atferden som skyldes at eleven er utenfor sitt toleransevindu oppfattes som urimelig og uforutsigbar, hvilket tydeliggjør viktigheten av å benytte toleransevindumodellen som

en ramme for å forstå elevens atferd. Gode tilrettelegginger i skolen vil kunne redusere dette stresset som vanskene kan skape, slik at eleven befinner seg innenfor sitt toleransevindu og dermed er i posisjon for læring – noe som illustrerer lærerens betydning for elevens utbytte i skolen.

3.5 Lærer-elev-relasjonen

God kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev er en av faktorene som har høyest betydning for elevenes læring (Hattie, 2009). Moen (2016) peker på at det å oppleve at en har en god relasjon til læreren sin vil kunne være gunstig for både elevens faglige og sosiale utvikling. Det vil kunne gi utslag på både interesse, konsentrasjon og motivasjon for skolearbeidet. Viktigheten av denne relasjonen kan belyses gjennom det psykologiske behovet mennesker har for tilknytning til andre gjennom nære relasjoner (Drugli, 2012). God relasjon og det å kjenne eleven sin godt er en forutsetning for å kunne tilpasse skolehverdagen for eleven, slik at man kjenner til elevenes behov og utfordringer. Når eleven opplever at en har en god relasjon til læreren sin, vil eleven også i større grad kunne åpne seg og det vil være lettere for læreren å få innsikt i hva eleven forstår og ikke (Moen, 2013). Ettersom elever tolker det de observerer, så har lærerens handlinger betydning for hva slags inntrykk de får av læreren (Munthe, 2011). Dersom læreren skal lykkes med denne relasjonsbyggingen må vedkommende aktivt prøve å forstå hva som kreves for at eleven skal ha det så bra som mulig i skolen (Drugli, 2012). Lærer-elev-relasjonen består av et asymmetrisk maktforhold, hvor det er læreren som står ansvarlig for å utvikle og opprettholde relasjonen. Lærerens ansvar for relasjonen stiller krav til lærerens relasjonskompetanse. Juul og Jensen (2003) definerer lærerens relasjonskompetanse som vedkommendes evne til å se hver enkelt elev på elevens egne premisser og tilpasse atferden sin i samspillet med ulike elever. Dette vil være en viktig egenskap for å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev. For å understreke dette poenget, skriver Fallmyr (2020) at relasjonens viktigste funksjon i skolen er at den legger fundamentet for læring og utvikling.

I den forbindelse trekker Fallmyr (2020) frem ni egenskaper som former gode relasjoner mellom lærer og elev: pålitelighet, tydelighet, forutsigbarhet, åpenhet og involvering, anerkjennelse, evne til å skape positive følelser, konflikthåndtering, følelshåndtering og empati. Anerkjennelse og pålitelighet blir trukket frem av flere for å være grunnpilarene i en god lærer-elev-relasjon (Drugli, 2012; Klomsten, 2022; Spurkeland et al., 2016). Anerkjennelse bygger på premisset om at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene i relasjonen (Drugli, 2012). Begge partene av en relasjon ønsker anerkjennelse av den andre, men i en relasjon mellom lærer og elev, er det det kun lærer som sitter med ansvaret for relasjonen (Spurkeland et al., 2016). En lærer som er anerkjennende lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene (Løw, 2009). Det handler om å ha respekt for eleven og vedkommendes opplevelser. Tillitt kan defineres som tiltro til et annet menneskets pålitelighet (Hargreaves, 1996). Det er snakk om en følelse mellom mennesker som har grunn til å stole på hverandre. En lærer kan legge til rette for tillitt gjennom å være forutsigbar og pålitelig, rettfærdig, forståelsesfull og lyttende i samhandling med elevene (Nordahl, 2010). Det vil kunne kreve på innsats og utholdenhet for en lærer å etablere et tillitsforhold med en elev, spesielt dersom en gjentatte ganger opplever å bli avvist av eleven.

4 Metode

Forskningsmetode defineres som fremgangsmåten vi benytter for å besvare eller belyse spørsmålene vi har stilt (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det skal være en koherens gjennom forskningsprosessen, hvilket betyr at metoder og tilnæringer som benyttes vil avgjøres av forskningens tema og formål (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette kapitlet ønsker jeg å gjøre rede for mine metodologiske valg som er tatt gjennom prosessen, for å kunne oppnå idealet om en mest mulig transparent forskning. Jeg vil først redegjøre for valg av metode og det vitenskapsteoretiske grunnlaget for prosjektet. Deretter vil jeg utdype planleggingen og selve gjennomføringen av intervjuene: her vil jeg gå nærmere inn på rekrutteringsprosessen, utforming av intervjuguide og selve gjennomføringen. Videre vil jeg gjøre rede for etterarbeidet i form av transkribering og analyse, før jeg til slutt tar for meg refleksjoner rundt etikk og kvalitet.

4.1 Valg av metode

For å kunne ta gode og hensiktsmessige valg angående metode, så påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at en må ta høyde for studiens *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Hva og hvorfor er allerede redegjort for innledningsvis, slik at jeg nå vil ta for meg studiens hvordan. Formålet med mitt masterprosjekt er å se nærmere på inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker gjennom tilpasset opplæring i lys av pedagogers erfaringer. Jeg ønsker å belyse denne tematikken ved å fremheve hvordan pedagoger i skolen opplever å tilpasse skolehverdagen for elever med ASF og sensoriske vansker. For å besvare prosjektets problemstilling, anser jeg derfor en kvalitativ tilnærming som best egnet. Ifølge Tjora (2021) forholder kvalitative studier seg som regel til et fortolkende paradigme, hvor fokuset ligger på informantenes opplevelser og meninger. Johannessen et al. (2010) peker på at en av grunnene til å velge kvalitative intervju som innsamlingsmetode er at denne metoden egner seg godt til å få frem menneskers egne erfaringer og oppfatninger på grunn av informantenes frihet til å uttrykke seg. På bakgrunn av problemstillingen ønsker jeg gjennom datainnsamlingen å komme frem til empiri som gjenspeiler informantenes egne erfaringer, opplevelser og tanker rundt tilrettelegging av sensoriske vansker. Kvalitative metoder har potensiale til å gi en dypere forståelse omkring forskningstema i motsetning til kvantitative metoder (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ettersom jeg ønsker å se nærmere på opplevelser og erfaringer som ikke lar seg tallfeste, så anser jeg denne som metoden for mest hensiktsmessig, for å kunne besvare studiens problemstilling.

4.1.2 Semistrukturerte intervju

Innenfor den kvalitative tilnærmingen, har jeg valgt å benytte meg av semistrukturerte intervju, også kalt dybdeintervju. Formålet med semistrukturerte intervju er å få tak i beskrivelser av informantens livsverden, med fokus på fortolkning av betydningen av beskrivelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). En ønsker altså å forstå verden fra informantens perspektiv (Dalland, 2020). Et semistrukturert intervju har som regel en plan om hva slags tema som skal dekkes, og gjerne forslag til spørsmål en kan ta utgangspunkt i (Johannessen et al., 2010). Temaene som gjennomgås skal baseres på studiens problemstilling, slik at en får svarene en trenger for å belyse denne. Intervjuet bærer likevel preg av fleksibilitet når det kommer til hvilke spørsmål en ønsker å stille, formuleringer og retning. Det er åpent for at en kan stille oppfølgingsspørsmål og la informantens erfaringer og meninger om tema styre samtalen. På denne måten vil en slik form for intervju inneha en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering

(Johannessen et al., 2010). Semistrukturerte intervju muliggjør nærhet til fenomenet som forskes på, samtidig som det gir fleksibilitet til å gå i dybden på de ulike opplevelsene informantene besitter. Denne typen intervju vil derfor være godt egnet, for å få en dypere forståelse av pedagogenes egne opplevelser og tanker rundt tematikken.

4.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Den vitenskapsteoretiske forankringen som foreligger vil kunne ha betydning for forståelsen jeg som forsker utvikler gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Den kvalitative tilnærmingen befinner seg innenfor et fortolkende paradigme, hvor fokuset ligger på mening og betydning. Derfor vil jeg i dette delkapitlet begrunne og redegjøre for det vitenskapsteoretiske bakteppet som foreligger i prosjektet: fenomenologi og hermeneutikk.

4.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign (Johannessen et al., 2010). Innenfor filosofien peker fenomenologi på læren om «det som viser seg», altså hvordan vi oppfatter eller sanser fenomener. Innenfor kvalitativ forskning betegner fenomenologi en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantens perspektiv, og dermed beskrive verden slik den erfares for vedkommende (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Tjora (2021) ønsker en forsker med et fenomenologisk utgangspunkt å få innsikt i hvordan informanten forstår og opplever sin verden tilknyttet et avgrenset fenomen. Johannessen et al. (2010) skriver at dersom en skal forstå verden, så må en forstå mennesket ettersom det er mennesket som skaper virkeligheten. Formålet med prosjektet mitt er å få innblikk i hvordan pedagoger i skolen opplever arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker. I fenomenologien er det hverdagslivets erfaringer som står i sentrum (Vettenranta, 2005), og dermed tilsier prosjektets problemstilling at studien har en fenomenologisk tilnærming. Dette går også overens med valg av metode da intervju er den vanligste datainnsamlingsmetoden som benyttes ved fenomenologiske studier (Postholm, 2005). Da fenomenologien befinner seg innenfor et fortolkende paradigme, så vil det være vesentlig å ta høyde for forskerens forforståelse innen bearbeidingen av datamaterialet.

4.2.2 Hermeneutikk

Ettersom både transkribering- og analyseprosessen er fortolkningsprosesser, så vil hermeneutikk være sentralt som et bakteppe. Hermeneutikk er en vitenskapsfilosofisk posisjon hvor essensen er at en alltid har med seg en forforståelse i møte med tekst (Kleven & Hjordemaal, 2018). Både personlighet, sosial, kulturell og historisk bakgrunn inngår i denne forforståelsen, og vil kunne prege hvordan noe forstås eller tolkes. En kan ikke løsrive seg komplett fra sin forforståelse, og dermed er det viktig å være bevisst over hvordan denne kan komme til uttrykk i forskningen. Hermeneutikken kan altså bidra til å gjøre meg som forsker mer bevisst over hvordan min egen fortolkningshorisont kan prege forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Med hermeneutikk som bakteppe, så vil det også si at ulike forskere vil kunne tolke fenomener ulikt på grunn av sin forforståelse. Dette strider mot prinsippet om at det kun er én objektiv sannhet, men hermeneutikk som posisjonen tillater derimot et legitimt forståelsesmangfold (Kvale & Brinkmann, 2015). Tanken om at fenomener kan tolkes på ulike måter står dermed sentralt innenfor denne tilnærmingen (Thagaard, 2013). Det er derfor vesentlig at jeg bevisst over og begrunner valgene jeg tar i løpet av hele forskningsprosessen, for å kunne gjøre

forskningen så transparent som mulig, og dermed styrke troverdigheten resultatene frembringer.

4.3 Planlegging og gjennomføring

I dette delkapitlet kommer jeg til å redegjøre for ulike aspekter innenfor planleggingen og gjennomføringen av selve intervjuet. Jeg vil først beskrive rekrutteringsprosessen, før jeg går inn på arbeidet med intervjuguiden og selve gjennomføringen av intervjuene.

4.3.1 Prosjektets utvalg og rekruttering av informanter

For å kunne besvare prosjektets problemstilling, har jeg benyttet meg av et strategisk utvalg for å rekruttere informanter. Ifølge Dalland (2020) betyr dette at en velger informanter utfra bestemte kunnskaper eller erfaringer. Utvalgskriteriene ble satt utfra hva som ble hensiktsmessig, for å kunne svare på problemstillingen på best mulig måte. På bakgrunn av prosjektets tidsbegrensing kunne derimot ikke kriteriene være for avgrensede dersom jeg skulle klare å finne aktuelle kandidater og gjennomføre intervjuene innenfor prosjektets tidsramme. Det viktigste kriteriet var at vedkommende hadde erfaring med å jobbe med elever med ASF som har sensoriske vansker i barneskolen. I tillegg ønsket jeg at vedkommende skulle ha en pedagogisk utdanning, og være ansatt som enten lærer eller spesialpedagog. Jeg ønsket også at aktuelle informanter hadde minst to år jobberfaring fra barneskole, slik at de hadde noen år med erfaring å reflektere ut fra. Til slutt ville jeg rekruttere informanter fra ulike skoler, for å få en større variasjon i perspektiver da forskjellige skoler vil kunne ha ulike praksiser, tilnærminger og tilgang til ressurser.

Jeg siktet meg inn på å rekruttere fire informanter. Dette begrunnes med prosjektets tidsbegrensing, da det skal gjennomføres på ett semester. Både transkribering og analyse er tidkrevende prosesser, og jeg ønsket dermed ikke å ha for mange informanter slik at jeg hadde tid og ressurser til å virkelig gå i dybden av datamaterialet. Postholm (2005) trekker frem at det ved mindre forskningsprosjekt er hensiktsmessig å ta utgangspunkt det minste anbefalte antallet informanter, som hun anslår å være tre. Jeg valgte dermed å ha fire informanter til dette prosjektet. Med forbehold om at informantene når som helst kan trekke samtykket sitt fra prosjektet, så ville jeg sikre at jeg fortsatt endte opp med minst tre dersom én av informantene skulle velge å trekke seg.

Å finne informanter som oppfyller kriteriene har vist seg å være en tidkrevende prosess. Strategien min for å rekruttere informanter har vært å nå ut til rektorer ved ulike barneskoler. I første omgang sendte jeg en e-post til rektorer ved barneskolene i området, slik at jeg kunne gjennomføre intervjuene fysisk. Jeg mottok derimot lite positiv respons og opplevde at de fleste skolene ikke responderte. Jeg fikk svar fra noen rektorer om at de ikke hadde anledning til å stille eller at de dessverre ikke hadde noen som var aktuelle på nåværende tidspunkt. Det var derimot to rektorer som hadde videresendt mailen min til aktuelle informanter som tok kontakt med meg på mail. Da det i ettertid av dette sto stille med rekrutteringen, så valgte jeg å prøve å høre med mitt eget nettverk, også andre steder, for å forsøke å finne flere intervjupersoner. Jeg fikk tak i én informant på dette viset. Til slutt tok jeg kontakt med rektorer på skoler i en annen by jeg hadde planer om å besøke i løpet av semesteret, og fikk kontakt med flere informanter der som gjerne kunne tenke seg å stille. Dermed fikk jeg tak i fjerde, og siste informant. Tabell 1 viser en forenklet oversikt over informantene i utvalget. De vil heretter omtales med fiktive navn, for å ivareta deres anonymitet.

Fiktivt navn	Arbeidsplass	Arbeidserfaring fra barneskole
Elisabeth	Ordinær skole	10 år
Johanne	Ordinær skole	16 år
Hege	Spesialavdeling	25 år
Vilde	Spesialavdeling	3 år

Tabell 1: Presentasjon av utvalg

Alle informantene har en pedagogisk utdanning, og de har alle en kombinasjon av erfaringer som både lærer og spesialpedagog. Elisabeth jobber som spesialpedagog ved en ordinær barneskole og har arbeidet ved skolen i ti år i ulike stillinger. Johanne jobber også ved en ordinær barneskole, og er både timelærer og spesiallærer. Hun har arbeidet i skolen i omtrent 16 år, og har tidligere også vært kontaktlærer. Hege jobber ved en spesialavdeling som spesialiserte seg på autismespekterforstyrrelser. Hun har stilling som spesiallærer og har jobbet i skolen i omtrent 25 år. I likhet med Hege, jobber også Vilde på en spesialavdeling for autismespekterforstyrrelser. Hun jobber som spesialpedagog, og er også kontaktlærer for elevene på tilbudet. Vilde har jobbet på skolen i tre år. Alle informantene er fra ulike skoler, og har til felles at de alle har erfaring med elever med ASF og sensoriske vansker. På bakgrunnen av variasjon i utdanning og stillingstittel, så vil jeg heretter omtale dem som pedagoger. Dette er et begrep som favner denne variasjonen, samtidig som det fremhever deres pedagogiske utdanning.

4.3.2 Intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over temaer og forslag til spørsmål som kan gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen et al., 2010). Den kan benyttes som et hjelpemiddel, for å hjelpe den som intervjuer å holde oversikt over temaene som er ønskelig å ta opp (Dalland, 2020). Da jeg utarbeidet min intervjuguide (vedlegg 3), tok jeg utgangspunkt i Tjora (2021) sin inndeling som består av oppvarming, refleksjon og avrundning.

Jeg startet oppvarmingen med enkle, korte introduksjonsspørsmål. På denne måten ville jeg få innblikk i informantens bakgrunn, noe som ville være relevant for selve prosjektet. Samtidig er dette spørsmål som er enkle for informanten å besvare, noe som vil kunne bidra til å trygge informanten i selve intervjusituasjonen (Tjora, 2021). Refleksjonsdelen av intervjuet valgte jeg å strukturere i ulike tema som jeg tenkte å gå inn på, slik at det skulle bli oversiktlig for begge parter i intervjuet hva slags tema vi prater om. Deretter formulerte jeg forslag til spørsmål under hvert enkelt tema, selv om jeg ikke hadde planer om å låse meg til disse spørsmålene. Når jeg formulerte spørsmålene, var jeg bevisst på å stille dem så åpne som mulig, slik at de ikke skulle lede frem til et bestemt svar, men heller gi informanten muligheten til å fortelle om sine erfaringer akkurat slik de fremkommer (Thagaard, 2013). Jeg satte også opp noen forslag til oppfølgings spørsmål, for å sikre at svarene følges tilstrekkelig opp. Avslutningsvis satte jeg opp noen spørsmål for å avrunde selve intervjuet, slik at det ikke skulle bli en brå slutt. Spørsmålene ville også gi informanten en mulighet til å legge til noen siste refleksjoner, dersom det var noe vedkommende ikke hadde fått muligheten til å få sagt på daværende tidspunkt.

4.3.3 Gjennomføringen av intervjuene

Ifølge Thagaard (2013) kan intervjusituasjonen forstås som et samspill mellom forsker og informant som bidrar til å utvikle kunnskap. Det er en forutsetning for å få informanten til å åpne seg om sine tanker, meninger og erfaringer, at intervjuet foregår i en tillitsfull og fortrolig atmosfære (Thagaard, 2013). Tjora (2021) påpeker også at det er viktig å velge lokasjon for intervjuets ut fra hva informanten vil betrakte som trygge omgivelser, for at de skulle kunne føle seg mest mulig komfortable. Nesten alle informantene har foreslått at jeg kan komme til deres arbeidsplass, for å gjennomføre intervjuet. Dette er en plass de selv har god kjennskap til, og vil dermed kunne oppleves som trygge omgivelser. Jeg var bevisst over at å gjennomføre intervjuet på deres arbeidsplass, vil kunne føles ubekvemt med tanke på anonymitet. Dermed var jeg også åpen for å gjennomføre intervjuet andre steder, men da nesten alle foreslo at jeg kunne komme på deres arbeidsplass på eget initiativ, tolket jeg dette som at dette ikke var et problem. Et av intervjuene ble gjennomført digitalt på grunn av at avstanden var for stor til å kunne gjennomføre det fysisk. Ved gjennomføringen av det digitale intervjuet har informanten selv mulighet til å velge hvor en er mest komfortabel med å gjennomføre intervjuet, noe som kan være en fordel med tanke på å føle seg trygg og komfortabel gjennom selve intervjuet. På den andre siden blir det en større avstand mellom forsker og informant når en ikke får opprettet kontakt ansikt-til-ansikt fysisk, noe som har betydning for relasjonen som oppstår mellom de to partene. På tross av dette følte jeg ikke at den digitale gjennomføringen var til hinder for samspillet mellom meg og informanten. Ved bruk av både bilde og lyd får en likevel opprettet en personlig kontakt, selv om den ikke fullt og helt kan erstatte det fysiske møtet.

Kvale og Brinkmann (2015) peker på at intervjuet starter ved at den som intervjuer definerer situasjonen for informanten. På bakgrunn av dette, så startet jeg å fortelle kort om bakgrunn, formål og tema for masterprosjektet mitt før jeg satte i gang selve intervjuet. Thagaard (2013) skriver at det viktig å ha en god balanse mellom å spørre og lytte, slik at informanten får anledning til å fortelle sin historie. Jeg var derfor bevisst over å ikke avbryte informanten, og heller legge opp til noe stillhet etter informanten hadde pratet, slik at de hadde mulighet til å tilføye noe mer til det som ble sagt før jeg gikk videre. Jeg var også opptatt av å tydelig vise overfor informanten at jeg aktivt fulgte med og var interessert i å høre på det de har å fortelle. Dette uttrykte jeg gjennom blant annet anerkjennende nikk og bekræftende ord og lyder. Jo flere intervjuer jeg gjennomførte, jo mer behersket jeg å frigjøre meg fra intervjuguiden ettersom jeg opplevde å bli tryggere på min rolle som intervjuer og på hva slags informasjon jeg var ute etter. De fire intervjuene hadde hver en varighet på mellom 43 og 58 minutter.

4.4 Etterarbeidet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er de påfølgende fasene i intervjuundersøkelsen etter selve intervjuet transkribering og analyse. Disse to fasene henger tett sammen ved at gjennom transkriberingsprosessen strukturerer en datamaterialet til å kunne utføre analysen. Jeg vil videre gjøre rede for disse to prosessene og hvilke valg og overveielser som er tatt underveis.

4.4.1 Transkribering

Prosedyren hvor den muntlige intervjusamtalen transformeres til skriftlig tekst kalles for transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015). Da det alltid vil være forskjeller mellom skriftlig tekst og muntlig samtale, så må en ta i betraktning at transkribering er en

fortolkningsprosess. Transkriberingen vil av den grunn aldri være helt objektiv da den bærer preg av forskerens egen forståelse og tolkning av samtalen (Tjora, 2021), hvilket fremhever hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ståsted. Dalland (2020) poengterer at i denne prosessen så mister vi vesentlige nyanser, slik som nyanser i stemmen, mimikken i ansiktet og kroppsspråk. Jeg har derfor tatt et bevisst valg om å gjennomføre transkriberingene på egen hånd ettersom det var jeg som var til stede og utførte intervjuene. Selve transkriberingen har også foregått like etter intervjuet, slik at jeg har situasjonen friskt i minnet. Dermed vil jeg kunne besitte bedre kunnskap og inntrykk av kroppsspråk, pauser og tonefall, som vil kunne ha betydning for hvordan en tolker meningsinnholdet. På bakgrunn av dette har jeg valgt å inkludere følelsesuttrykk slik som latter, pauser og sukk, for å få et bedre inntrykk av hva informanten egentlig mener. Jeg har også inkludert tegn slik som «!» og «?», for å kunne markere om utsagnet ble sagt med henholdsvis entusiasme eller usikkerhet. Jeg har forsøkt å transkribere intervjuene så ordrett som mulig, slik at teksten fremkommer mest mulig lik slik det ble fortalt av informanten. Likevel vil det den skrevne teksten avvike noe fra den muntlige dialogen, da jeg har besluttet å transkribere intervjuene på bokmål. Bakgrunnen for valget er å bevare anonymiteten for informantene i størst mulig grad, da dialekt kan betraktes som en personidentifiserende opplysning. Dermed er det enkelte formuleringer og ord som også har krevd mer bearbeiding enn andre, for å kunne ivareta denne anonymiteten, og vil dermed kunne avvike fra den muntlige formuleringen.

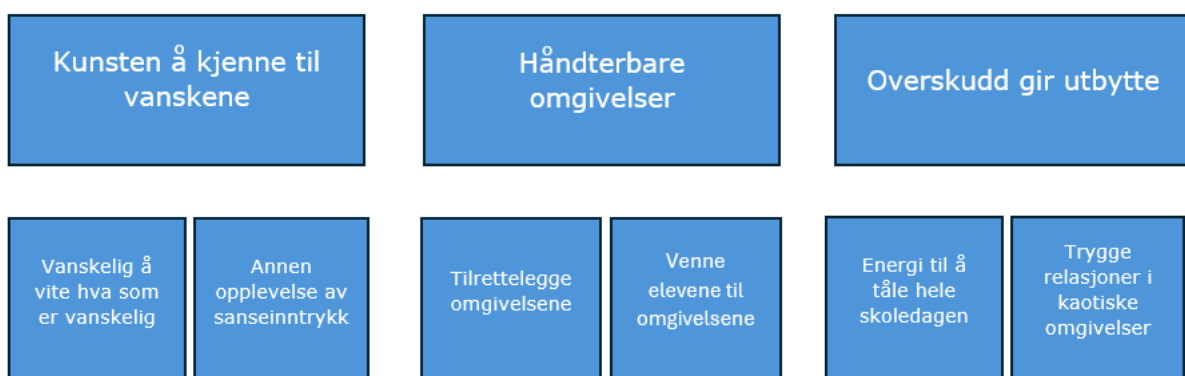
4.4.2 Analyse

Formålet med analysen i kvalitativ forskning er å gi leseren kunnskap om forskningstemaet uten å selv måtte gjennomgå datamaterialet (Tjora, 2021). Analysen er noe som skapes av forskeren og er et produkt av sammenstilling av dataene, forskerens teoretiske kunnskap og erfaringer, samt ferdigheter innad forskning (Terry et al., 2017). Det er med andre ord ikke noe som ligger latent i dataene, og som venter å bli oppdaget. I mitt masterprosjekt har jeg valgt å benytte meg av Braun og Clarkes (2022) refleksevene tematiske analyse (RTA). RTA anerkjenner og vektlegger forskerens rolle i analysen da den oppmuntrer til refleksivitet. Dette går overens med hermeneutikk som vitenskapsteoretisk grunnlag hvor forskerens forforståelse og subjektivitet i forskningsprosessen blir fremhevet. Ifølge Braun og Clarke (2022) er RTA en metode hvor en utvikler, analyserer og tolker mønstre i kvalitative datasett. Formålet med denne analyseprosessen er å utvikle tema gjennom å danne koder i datamaterialet. Deres tilnærming til tematisk analyse fremhever den refleksevene delen av analysen, altså forskerens rolle og subjektivitet i selve analysen. Den analytiske prosessen deles inn i seks faser: å bli kjent med datamaterialet, koding, utvikling av temaer, gjennomgang temaene, definere og navngi temaene samt rapportskrivning. Terry et al. (2017) påpeker at forskeren til en viss grad alltid vil være farget av sin egen kunnskap om tema i tolkningen av datamaterialet, og dermed vil jeg i utgangpunktet ha en deduktiv tilnærming i analysen. Det vil si at analysen i stor grad er formet av et allerede eksisterende teoretisk rammeverk, som jeg tar med meg inn i lesingen av datamaterialet og utformingen av koder og temaer. Braun og Clarke (2022) gjør et poeng ut av at ulike tilnærminger sjeldent er gjensidig utelukkende, så derfor vil det også kunne være innslag av induktiv koding.

I selve kodingen skiller en mellom latente og semantiske koder (Byrne, 2022). Semantisk koding er en deskriptiv analyse av datamaterialet, hvilket vil si at kodingen foregår på et overflattisk nivå slik det fremkommer i transkripsjonen. Latente koder går derimot i dybden og får frem det underliggende meningsinnholdet i datamaterialet. Gjennom det

hermeneutiske utgangspunktet fremheves betydningen av å utforske et dypere meningsinnhold enn kun det som er det innlysende (Thagaard, 2013). Dermed er det naturlig at kodingen jeg har gjort har blitt en kombinasjon av både latente og semantiske koder, utfra hva som har vært hensiktsmessig. På denne måten fanges de åpenbare meningene opp, sammen med det som sies mellom linjene. Hovedvekten har derimot vært på semantiske koder, for å i størst mulig grad få frem informantenes faktiske meninger og erfaringer slik de selv har presentert dem.

Videre i analysen utviklet jeg temaer ved å finne sammenhenger og mønstre utfra de genererte kodene. Denne prosessen består av å sammenstille koder som består av felles kjerneideer og meningsinnhold, som vil kunne bistå i å svare på forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022). Deretter gjennomgikk jeg en kritisk vurdering av de genererte temaene, for å sikre at disse var representative for datamaterialet i tillegg til at de kunne benyttes for å besvare forskningsspørsmålet. Denne fasen fungerer som en kvalitetssikring av analysen og vil kunne føre til at en går frem og tilbake mellom ulike faser flere ganger. Her gikk jeg flere runder med ulike formuleringer og sammenslåinger av tema før jeg kom frem til tre temaer jeg syntes fanget essensen av datamaterialet i relasjon til prosjektets problemstilling: 5.1 kunsten å kjenne til vanskene, 5.2 håndterbare omgivelser og 5.3 overskudd gir utbytte. Hvert av temaene er delt inn i to undertema, for å strukturere funnene ytterligere opp mot forskningsspørsmålene, hvilket er illustrert gjennom figur 3.



Figur 3: Illustrasjon av temaer og undertemaer

4.5 Forskningsetiske refleksjoner

Etiske spørsmål er noe som kan reises gjennom hele intervjuundersøkelsen, og er ikke tilknyttet en bestemt fase (Kvale & Brinkmann, 2015). Pedagogisk forskning hører til under Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). NESH sine retningslinjer pålegger pedagogisk forskning å ta utgangspunkt i en grunnleggende respekt for menneskeverd, noe som innebærer at en ikke skal utsette andre mennesker for alvorlige belastninger samt ta hensyn til frihet og medbestemmelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). I lys av dette presenteres gjerne fire hovedområder som tradisjonelt trekkes frem som sentrale for forskere å reflektere over: *informert samtykke*, *konfidensialitet*, *konsekvenser* og *forskerens rolle* (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Informert samtykke innebærer at informantene vet hva de samtykker til og hva slags rettigheter de har (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle informantene har fått et informasjonsskriv utsendt på e-post med informasjon om prosjektets formål og hva

deltagelsen innebærer for dem (vedlegg 2). Informasjonsskrivet er forsøkt formulert så kort og konsist som mulig, slik at det ikke skal oppleves som overveldende mye informasjon for leseren. Dette har viktig for å sikre at informantene vet hva en takker ja til å prate om i tilfelle dette skulle medføre en følelsesmessig belastning – noe som vil kunne bidra til å minimere *konsekvensene* av deltagelsen for informantene. Jeg har i tillegg informert om innholdet i informasjonsskrivet muntlig før hvert intervju, for å sikre at alle har fått det med seg da jeg ikke har innsikt i hvorvidt informantene har lest skrivet eller ikke. Jeg har da vært bevisst på å tydeliggjøre faktumet at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn for dette og at de kun svarer på spørsmålene de ønsker å svare på. Jeg har også spurt alle om samtykke til lydopptak, og informert om lagringen av dette, samt at det kun jeg er som skal høre og ha tilgang til det. Alle informantene har også fått mulighet til å stille spørsmål og blitt informert om at de alltid kan ta kontakt med meg i etterkant av intervjuet dersom det skulle være noe. Tjora (2021) påpeker at det er viktig å være klar over at forsker-informant-relasjonen ikke er symmetrisk, og det vil dermed være etiske prinsipper en må ta høyde for knyttet til dette. Selv om informantene har fått informasjon angående innholdet av samtykket og retten til å trekke seg, så er det likevel mulighet at de ikke tør å svikte forskeren ved å trekke seg. Dette er altså noe som også må tas i betraktning når det kommer til refleksjoner rundt hvor stor den reelle friheten til informantene er når det kommer til å trekke seg fra studien.

I forskning viser *konfidensialitet* til en enighet med informantene om hva som gjøres med datamaterialet som fremkommer av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Prinsippet om informantens rett til privatliv står da sterkt, og anonymisering blir dermed noe vesentlig jeg som forsker må være bevisst over. Jeg har forsikret alle informantene om at personopplysninger blir anonymisert, slik at det ikke skal være mulig å identifisere dem. Da er det viktig at jeg følger opp dette, og reflekterer rundt hvilke opplysninger som kan bidra til en mulighet for at informantene blir gjenkjent. Dette har jeg spesielt vært bevisst over under transkriberingen, hvor informasjon som for eksempel stedsnavn og navn på andre skoler i området er noe jeg har utelatt. I tillegg gjennomførte jeg transkriberingen på bokmål, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne informantene ut fra dialekt. Anonymisering vil også kunne medføre at deltakelse i prosjektet har minst mulig *konsekvenser* for informantene da det ikke er mulig å kunne koble utsagn, tanker og meninger til spesifikke enkeltpersoner. Alle som deltar i forskning har krav på at personopplysninger blir behandlet konfidensielt (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det innebærer også at forskningsprosjektet mitt meldes inn til Sikt for godkjenning, slik at en sikrer at behandlingen av personopplysninger behandles i tråd med lovverket. Dette ble gjort i begynnelsen av prosessen, slik at jeg tidlig å kunne opprette kontakt med potensielle informanter da denne ble godkjent (vedlegg 1). I denne innmeldingen ble det oppgitt informasjon om prosjektets formål, hva slags opplysninger jeg ønsker å innhente, samt informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide.

Forskerens rolle vil også kunne være avgjørende for hva slags resultater som fremkommer av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet refleksivitet benyttes som en betegnelse på hvordan forskerens personlige interesse og kunnskap kan ha hatt betydning for forskningsarbeidet (Tjora, 2021). Ettersom jeg har valgt å benytte meg av refleksiv tematisk analyse i arbeidet med datamaterialet, vil dette stille krav til etiske hensyn som må tas. Det foreligger en maktdimensjon i analyseprosessen ved at min forforståelse vil kunne ligge til grunn for hvordan jeg tolker informasjon, og hva slags mening jeg tilegner den (Berger, 2015). En av utfordringene ved dette er å finne balansen på hvor dypt tolkningene en utfører skal gå, slik at en ikke risikerer å miste den

betydningen informanten tilga informasjonen. Det er dermed viktig å reflektere rundt sin egen forforståelse og hvordan denne kommer til uttrykk i forskningsprosessen.

Min egen rolle og innflytelse som forsker har jeg også vært bevisst i selve intervjusituasjonen og planleggingen av denne. Under intervjuet eksisterer det et asymmetrisk maktforhold ved at det gjerne forskeren som definerer og leder samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har dermed vært bevisst over formuleringen av spørsmål, slik at disse er så åpne som mulig, for å ikke skulle lede informantene til bestemte svar. Ved å reflektere rundt dette gjennom planleggingsfasen, vil jeg i større grad kunne sikre at det er informantenes faktiske meninger som kommer frem i empirien. Min egen erfaring og bakgrunn ved tema vil også kan ha hatt påvirkning på hva slags tema og svar jeg har valgt å følge opp i samtalen, slik som for eksempel teori og tidligere forskning på området. Vähäsantanen og Saarinen (2012) påpeker at det derimot ikke kun er forskeren som sitter med makt under intervjuet. Informantene sitter også med muligheten til å tilbakeholde informasjon, samt velge hva vedkommende ønsker å dele med forskeren. Det er opp til informantene i hvilken grad en tillater forskeren å komme inn på sin livsverden, slik at dette også er et aspekt som vil kunne ha betydning for forskningsresultatet. Ifølge Berger (2015) kan refleksivitet i forskningsprosessen sikres gjennom transparens rundt valgene som tas, hvilket jeg forsøker å imøtekomme ved å begrunne de valgene jeg har tatt. Dette vil i all sin helhet også kunne bidra til å sørge for kvalitet i forskningen.

4.6 Kvalitet

For å sikre kvalitet i forskningen, finnes det ulike retningslinjer en kan ta utgangspunkt i. Tjora (2021) ser vurdering av kvalitet i forskning i sammenheng med indikatorene *pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet*. I dette delkapitlet ønsker jeg å reflektere over kvalitet i mitt eget forskningsprosjekt i lys av disse tre kriteriene.

Pålitelighet, som også kalles reliabilitet, handler om forskningens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet knyttes ofte til spørsmålet om hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere. Påliteligheten i dette forskningsprosjektet styrkes ved redegjørelsen av sammenhengen mellom empiri, analyse og teori. Tjora (2021) peker på at denne redegjørelsen, som kalles transparens eller gjennomsiktighet, danner grunnlaget for pålitelighet. Thagaard (2013) påpeker at det er utfordrende i kvalitativ forskning å gjenta samme prosjekt og oppnå like resultater. Transparens forblir dermed viktig, slik at en kan oppnå reliabilitet ved å være konkret og spesifikk i redegjørelsen av fremgangsmåter. Ettersom jeg forholder meg til et fortolkende paradigme, vil dette bety at jeg som forsker har stor innflytelse på hvilke resultater som fremkommer av prosjektet. Jeg har dermed vært bevisst på å tydeliggjøre og begrunne alle valgene jeg har tatt, slik at dette blir åpenbart for leseren. På bakgrunn av denne redegjørelsen, vil andre kunne ta stilling til grad av kvalitet i forskningen gjennom innblikket de har fått i prosessen. Dette innebærer at jeg gjennom oppgaven har begrunnet valg av tema, hensikt og formål, valg av metode, samt hvorfor og hvordan denne er gjennomført. I tillegg har jeg også redegjort for det vitenskapsteoretiske ståstedet da dette er noe som kan ha en innvirkning på tolkninger og funn (Dalland, 2020).

Gyldighet, også kalt validitet, viser til hvorvidt resultatene som fremkommer av forskningen, faktisk svarer på spørsmålene som har blitt stilt (Tjora, 2021). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler gyldighet i samfunnsvitenskapene om hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det en ønsker å undersøke. Dette kriteriet er avhengig om valgene tatt i forskningsprosessen kan anses som fornuftige, forsvarlige og om de støtter

opp under konklusjonene (Dalland, 2020). Ettersom jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen, så vil dette kunne styrke prosjektets gyldighet. Prosjektet har som hensikt å skildre pedagogers erfaringer med å tilrettelegge for elever med ASF med tanke på sensoriske vansker, og dermed er intervju en hensiktsmessig metode, for å få innsikt i informantenes tanker og erfaringer rundt dette. Et annet aspekt av gyldighetsbegrepet i forskning er å stille spørsmål om hvorvidt de tolkningene en har gjort er gyldige med tanke på den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). Jeg har forsøkt å innfri dette kriteriet ved å stille informanten bekreftende spørsmål for å sikre jeg har forstått meningsinnholdet riktig. Slik kan jeg i større grad sikre en felles forståelse mellom meg som forsker og informanten, og dermed også styrke studiens gyldighet.

Generaliserbarhet viser til at forskningsresultatene kan gjøres gjeldende for andre situasjoner og grupper enn de som deltok i prosjektet (Dalland, 2020). Gjennom den positivistiske forskningstradisjonen har idealet vært at forskningen skal finne frem til lover om menneskelig atferd som kan generaliseres og universaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan derimot være vanskelig å argumentere for at forskning med et mindre utvalg, kan generaliseres utfra denne forståelsen av begrepet. Gruppen elever som er gjeldende for forskningen består også av et stort mangfold av ulike vansker og behov, slik at hva slags tilrettelegginger og tiltak som burde iverksettes vil avhenge av elevens individuelle behov. Dette gjør det enda mer utfordrende å skulle trekke generaliserte slutninger, og formålet har heller vært å få innsikt i ulike erfaringer pedagoger besitter. En kan derimot snakke om ulike typer generaliseringer i forskningen. Tjora (2021) presenterer konseptuell generalisering som en form for generalisering som benyttes i kvalitativ forskning. Denne formen for generalisering handler om å utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil kunne ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert. Tidligere forskning og teorier benyttes for å sikre relevans utover datamaterialet som er analysert i prosjektet, slik at en kan oppnå både en større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2021). Generaliserbarheten vil altså dreie seg om hvorvidt temaer og konsepter som drøftes videre i oppgaven vil kunne være av relevans for pedagoger i møte med elever med ASF og sensoriske vansker. For å underbygge denne relevansen, så støttes og sees datamaterialet i sammenheng med tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for prosjektet.

5 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for resultatene av studiene og drøfte dem i lys den teoretiske forankringen for prosjektet. Dette vil gjøres gjennom sitater fra informantene som skildrer deres erfaringer. Hovedfokuset vil ligge på den strukturelle delen av det informantene forteller, for å skildre deres opplevelser i henhold til det fenomenologiske utgangspunktet. Jeg vil presentere funnene gjennom de tre temaene som er utviklet gjennom analysen: 5.1 kunsten å kjenne til vanskene, 5.2 håndterbare omgivelser og 5.3 overskudd gir utbytte. Problemstillingen som skal besvares gjennom drøftingen er «*Hvordan opplever pedagoger å sikre inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker gjennom tilpasset opplæring?*». Problemstillingen belyses gjennom to forskningsspørsmål.

1. Hva slags utfordringer opplever pedagoger at elever med ASF og sensoriske vansker ofte kan streve med?
2. Hva opplever pedagogene fungerer av tiltak og tilrettelegginger for å fremme trivsel og læring for elever med ASF og sensoriske vansker?

5.1 Kunsten å kjenne til vanskene

En forutsetning for å kunne tilrettelegge for sensoriske vansker er å vite om vanskene og hva som er vanskelig. Dette vil også avhenge av hvordan en forstår begrepet sensoriske vansker. Det uttrykkes av informantene at de opplever dette som krevende, og at det blir mye prøving og gjetting for å finne ut av vanskene. De rapporterer at det er store individuelle forskjeller i hva slags sensorisk stimuli elevene har vanskeligheter med, men det er likevel fellestrekk som går igjen. Det første temaet vil belyses gjennom to undertema: *vanskelig å vite hva som er vanskelig og annen opplevelse av sanseintrykk.*

5.1.1 Vanskelig å vite hva som er vanskelig

Blant informantene eksisterer det en enighet om at det som er utfordrende med å tilpasse skolehverdagen for elever med ASF og sensoriske vansker ikke nødvendigvis er selve tilretteleggingen. Det som er mest krevende er å vite om omgivelsene er til hinder for elevenes læring og trivsel. Dette er informasjon som burde ligge til grunn for å vite hvordan en skal gå frem for sikre inkludering av disse elevene. Dette uttrykkes av samtlige informanter.

«Med lukt, så føler jeg det kan være vanskeligere når barnet selv ikke sier hva det er, for det er ikke alltid vi opplever luktene så veldig selv. Vi har hatt et barn som for eksempel ikke tålte den ene parfymen til den ene læreren. Du så at hver gang den læreren kom inn i rommet, så steg stressnivået. Han ble frustrert og det var litt vanskelig å finne ut av at det faktisk var lukten av den læreren som gjorde det. Så det tok tid før vi fant ut, for jeg trodde egentlig det var noe læreren sa eller gjorde. Men så var det faktisk parfymen.» (Johanne)

«Særlig det som er vanskelig er jo at å vite om det for eksempel er synsinntrykk som blir for intense. Krøll på klærne ... Konsistenser ... alle de tingene er ikke så åpenbare da. Sånn at der har vi jo heller ikke så tydelige måter å tilrettelegge på. Så da er det jo mer en sånn prøver og feiler litt.» (Vilde)

«Med en annen elev (...) som også er var på lyd da og har vært det hele tiden. Men han har barnemigreene i tillegg, så det er vanskelig å vite hva det er noen ganger.» (Hege)

«Jeg syns ikke det er så vanskelig å tilrettelegge, men det å oppdage hvordan du skal... eller hva du skal tilrettelegge, særlig når de ikke har språk. For du må gjette.» (Elisabeth)

Det fremheves av informantene at de opplever at en ofte kan se at det er noe som plager elevene, men at det derimot kan være vanskelig å vite om det er noe sensorisk som ligger til grunn for atferden. Signalene elevene gir kan være tydelige, men det kan være utfordrende å fange opp hva som forårsaker disse signalene. Slik som Hege nevner kan det av og til være vanskelig å vite om det er sensorisk eller andre fysiske plager, slik som for eksempel barnemigreene. Et essensielt aspekt av inkludering er å øke den enkeltes forutsetning for å mestre kravene som stilles (Dalen, 2013). Både Nordrum (2019) og (Haug, 2021) trekker også frem elevens forutsetninger som viktig ved tilpasset opplæring. I arbeidet med tilpasset opplæring blir det viktig å vite hvor elevens forutsetninger befinner seg og dermed vite hva som kan være og når noe er utfordrende for eleven i ulike situasjoner. Selv om informantene opplever at dette kan være krevende, så kan de nevne ulike tegn på sensoriske vansker de har erfart blant sine elever. Fellestrekket ved disse signalene er at det er en atferd som lar seg lett oppfatte av personene rundt eleven.

«Slår, spytter, dytter, hylar, skriker, sparker.» (Elisabeth)

«Hun begynner å slå seg selv. Hun dunker hodet i bordet eller i oss. Eller hva enn det måtte være.» (Hege)

«Men det aller tydeligste er jo at de går vekk, holder seg for ørene, lukker døra. Viser jo veldig tydelig at det ble for mye.» (Vilde)

«Jeg tenker at det er mye stressrelatert egentlig, at du ser at de blir urolige og ja kortere lunte, tåler mindre, orker mindre.» (Johanne)

Elisabeth og Hege nevner begge at de opplever en utagerende atferd som tegn på at det er noe som plager eleven. Dellapiazza et al. (2018) peker på at dette er vanlig respons på sensoriske vansker blant mennesker med ASF, og er en atferd som tydeliggjør at det er et eller annet som plager eleven. Vilde påpeker at elevene hennes har en fordel ved at de er motorisk sterke, slik at de selv kan vise at det er noe sensorisk som er vanskelig ved å prøve å ta avstand fra det rent fysisk. Johanne trekker frem stress som noe hun opplever ofte oppstår når elevene strever sensorisk, og er en faktor som vil kunne ha innvirkning på elevens atferd og motivasjon. Selv om enkelte av signalene er lette for personene rundt å oppfatte, er det viktig å anerkjenne at det også kan være sensorisk stimuli som er til bry for eleven selv om en ikke utagerer eller trekker seg unna (Jones et al., 2020). Det er muligens lettere å fange opp vanskene når det resulterer i hyperaktivering, fremfor hypoaktivering som kan kjennetegnes av fjernhet (Statped, 2022b). Det er derfor viktig å inneha en bevissthet om at sensoriske vansker ikke alltid like lett kommer til uttrykk for andre enn vedkommende som opplever vanskene.

Vanskene kan likevel være til stor hindring for eleven når det kommer til læring og trivsel i skolen. Vilde anerkjenner at det er vanskelig for oss andre å vite noe om elevenes opplevelse av sensorisk stimuli, noe som kommer frem gjennom følgende sitat:

«Det kan jo fort hende det er mye oftere egentlig enn det som er åpenbart for meg da.» (Vilde)

Til tross for at det ved enkelte tilfeller er åpenbart at det sensoriske er utfordrende for eleven, så kan det likevel være vanskelig å vite hva av sansestimuli som er vanskelig. Episoden Johanne fortalte om hvor en elev reagerte på lukten av parfymen til en lærer er et eksempel på dette, hvor hun først og fremst trodde eleven reagerte på noe hun sa eller gjorde. Hege og Vilde kan også fortelle at det til tider kan være utfordrende å avklare hva slags sensorisk stimuli elevene reagerer på.

«Så det er ikke bestandig det er like lett å vite det nei. (...) Om det er lyden eller om det er at det blir bløtt.» (Hege)

«Men det er vanskeligere å sortere ut hva som er hva. (...) Men om det er smak eller om det er lukt eller om det er kombinasjonen... det er jo vanskelig for oss å sette fingeren på.» (Vilde)

Disse funnene går overens med studien til Jones et al. (2020), hvor det fremkommer at det ofte kan være utfordrende for pedagoger å fange opp disse vanskene og hva vanskene kan knyttes til. Selv om signalene er tydelige om at det er en vanske som ligger til grunn, så trenger ikke dette å si noe om hva som er vanskelig. Dette gjør at det kan være utfordrende å avklare hva slags tilrettelegging eleven har behov for å inkluderes i skolen. Da informantene fikk spørsmålet om de har metoder for å kartlegge disse vanskene, så kan de fortelle at det er lite systematikk i kartleggingen og at de stort sett prøver seg frem og se hva som fungerer. Kartleggingen består av gjetting, men også observasjon og dialog med dem rundt elevene, slik som foresatte. Elisabeth, Vilde og Johanne forteller at de opplever at kartleggingen ofte består av å gjette og prøve seg frem. Dette oppleves som en tidkrevende prosess, så det å kjenne eleven godt er en fordel i dette arbeidet. Dale og Wærness (2003) støtter dette ved å påpeke at det å kjenne eleven er et viktig prinsipp, for å lykkes med tilpasset opplæring. I tillegg forteller informantene at de også opplever at å snakke med hjemmet og observasjon også kan bidra til å få kartlagt elevens sensoriske vansker.

«Det er gjetting, snakke med foreldrene, observasjon, snakke med hverandre, høre med om du har vært borti et problem. Litt sånn... hva har blitt gjort i fjor? (...) Hvis reaksjonen kommer forsinket, to-tre timer. Da må du begynne å tenke. Er det det her nå? Er det det her nå? Nei, det var ikke det her. Skal vi ta det bort dette? Det hjalp ikke. Nei, nå er det... Også det lærer du bare over tid.» (Elisabeth)

«Så da er det jo mer en sånn prøver og feiler litt.» (Vilde)

«Vi har på en måte prøvd og feilet litt. Snakket med hjemmet, snakket med barnet...» (Johanne)

Det som kan være en utfordring med å snakke med hjemmet, er at sensoriske vansker kan opptre situasjonelt. Det vil si at enkelte sanseinntrykk vil kunne oppleves som vanskelig hjemme, men ikke oppleves som et problem på skolen og vice versa. Det kan være situasjoner på skolen som eleven ikke møter på hjemme, slik at foresatte ikke vet at dette er en vanskelig situasjon for barnet deres. Dette støttes av Fernández-Andrés et al. (2015) sin studie om sensoriske vansker i ulike miljøer. Det aller enkleste er når en har mulighet til å kunne ha en dialog med eleven selv. Johanne nevner at dette har hjulpet henne til å finne ut hva som er vanskelig og hvordan en kan tilrettelegge for eleven, men at det ikke alltid er eleven selv klarer å sette fingeren på hva som er utfordrende. Dette funnet støttes av studien til Jones et al. (2020). ASF er som nevnt et spekter med store individuelle forskjeller mellom menneskene med diagnosen. Det er blant annet ikke alle elevene med ASF som har et verbalt språk til å kunne uttrykke seg med. Dette kan gjøre arbeidet med å finne ut av vanskene svært krevende, hvilket er en felles opplevelse for de av pedagogene som jobber tett på nonverbale elever. Johanne påpeker hun opplever at det at eleven har kunnet uttrykke seg verbalt, har vært en stor fordel, hvilket støtter påstanden om at det er mer krevende å skulle finne ut av sensoriske vansker hos elever uten verbalt språk.

«Du har de som klarer å uttrykke seg, og med dem kan du forhandle deg til løsninger. Ja, men hvis du syns det er så ekkelt med regnjakken, så kan vi gå til butikken og prøve ti tusen jakker, så finner du en jakke du liker. Finner vi ikke en jakke du liker, så får du paraply eller du får et eller annet. Men du er nødt til å ha paraplyen når du regner, for du kan ikke være klissbløt. (...) Også har du dem på andre siden av spekteret. De som ikke har noe språk. (...) De som du bruker mye tid og krefter på å finne ut hva det egentlig er.» (Elisabeth)

«Men ellers så er det jo, og kanskje særlig siden det er barn uten noe særlig verbalt språk at det er litt sånn.. Nå er det noe som er vanskelig, men jeg vet ikke om der skjer inne i deg eller om det skjer utenfra.» (Vilde)

«Jeg har ikke hatt elever som ikke har hatt verbalt språk. Så jeg har jo kunnet snakke med alle, så det har jo vært en fordel. Det er jo enda vanskeligere hvis de ikke har språk.» (Johanne)

Johanne kunne fortelle at det finnes ulike kartleggingsmateriell som hun hadde fått anbefalt, slik som for eksempel IVAS¹. Det krever derimot at eleven selv er villig å til å være med på det, noe hun opplevde ikke alltid var tilfellet. Selv om eleven har forutsetningene til å selv kunne fortelle om vansker og behov, kan det likevel være utfordrende for eleven å gi uttrykk for dette. Spesielt vil det kunne være utfordrende da eleven selv ikke alltid er klar over de sensoriske vanskene (Jones et al., 2020). Elisabeth og Vilde, som har erfaring med elever uten verbalt språk, forteller at de opplever det kan være vanskelig å vite om vanskene når elevene selv ikke kan si noe om det. Elisabeth

¹ IVAS er et informasjons- og samtaleverktøy utviklet for personer med Asperger (Statped, 2022a)

uttrykker at med elever med verbalt språk, så er det mulig å komme frem til løsninger i felleskap gjennom dialog. Dette gjør det også enklere å sikre at eleven får muligheten til å medvirke i egen opplæring. Hos non-verbale elever brukes det derimot mye tid og ressurser bare på å finne ut hva som er vanskelig. Det kan dermed være utfordrende å vite hvordan en kan sikre inkludering av disse elevene – inntil en har fått avklart hvordan omgivelsene på skolen kan påvirke eleven.

5.1.2 Annen opplevelse av sanseinntrykk

Hvordan en gjenkjenner sensoriske vansker hos elevene, vil avhenge av hva slags forståelse pedagogen har av begrepet. Forståelsen av sensoriske vansker som vansker med å filtrere sanseinntrykk er noe som går igjen blant informantene gjennom deres opplevelse av å arbeide med elever med sensoriske vansker og ASF. Dette nevnes eksplisitt av både Johanne og Elisabeth. Ettersom informantene selv ikke vet hvordan sensoriske vansker kjennes ut, baseres deres oppfatning på hvordan de opplever det kommer til uttrykk på elevene.

«Hvis det er mye bråk, det sliter jo ut. Det sliter jo ut en vanlig person også, men det sliter jo ekstra mye hvis du ikke klarer å filtrere det ut.» (Elisabeth)

«Spesielt dette med når man er i klasserommet og noen snakker på likt. Så har de strevet med å sile ut hva som er... Ja, de tar innover seg alt og blir på en måte stresset av å være i store grupper.» (Johanne)

Sensoriske vansker blir beskrevet som en sterkere eller annen opplevelse av sanseinntrykk enn det mennesker uten ASF muligens opplever. Dette er en beskrivelse som støttes av definisjonen nevnt innledningsvis om at sensoriske vansker innebærer at hjernen tolker eller erfarer sanseinntrykk på en annen måte enn det som er normalt (Statped, 2022a). Det kan tenkes at slik forståelse tilsier en anerkjennelse av at mennesker uten sensoriske vansker ikke kjenner til opplevelsen av vanskene, da en stiller vanskene opp mot sanseinntrykk oppfattet av mennesker uten ASF. Ettersom pedagogene ikke har tilgang til elevens livsverden, vil informasjon og kunnskap om vanskene være vesentlig for å kunne oppfatte dem, og for å lykkes med tiltakene iverksatt gjennom tilpasset opplæring. Hege og Johanne opplever at sensoriske vansker innebærer en annen opplevelse av sanseinntrykk enn det som er normalt, men uttrykker det gjennom formuleringer som «virker som» og «kanskje». Denne usikkerheten i formuleringen viser til at det vanskelig å vite om det er slik elevene opplever vanskene, men tilsier at det er slik pedagogene opplever at elevene erfarer de sensoriske vanskene.

«Det virker som hun hører de lydene mye bedre enn oss da.» (Hege)

«Da tenker jeg på en måte utfordringer med syn, synsinntrykk og hørsel, og med lukt, berøring og smak. Ja, at de på en måte kanskje opplever det på en annen måte enn vi som ikke har autisme da.» (Johanne)

Alle informantene forteller at det er lydsensitivitet som er den sensoriske vansken de erfarer forekommer oftest blant elever med ASF – eller at det i hvert fall er den vansken som er enklest for dem å oppfatte. Informantene opplever at det kan være snakk om både høy lyd, mye lyd eller spesifikke lyder, og det blir pekt på at det er svært individuelt hva elevene reagerer på. Når det kommer til lydsensitivitet, så trekkes samtlige frem situasjoner med mange mennesker som trekkes frem som utfordrende for eleven av samtlige. Dette illustreres gjennom følgende utsagn fra Vilde.

«Jeg tenker jo alle situasjoner hvor det er mange. Vi har jo noen sånne møtepunkter, samlingsstund, fellesforming og sånn. Som jeg tenker at koster mer hvis man er sensitiv på lyd da. Ja, så sånne ting. Og hvis vi er med ordinærskolen, så er det jo store arrangementer, slik som 17. mai og sånne store ting som jeg tenker helt sikkert er kjempeslitsomt.» (Vilde)

Howe og Stagg (2016) presenterer også hørsel som den sansekanalen som kan påvirke skolehverdagen aller mest, hvilket stemmer overens med informantenes erfaringer. Slik som Vilde påpeker er det gjerne visse situasjoner som pedagogene opplever kan være utfordrende for elevene, og ofte er det snakk om de situasjonene hvor det befinner seg mange mennesker. Dette kan være en konsekvens av at eleven er hypersensitiv for lyd eller at hen har vansker med å filtrere alt av auditive stimuli. Dette kan sees i sammenheng med den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming som trekkes frem av Tøssebro (2021). En elev som er var på lyder har ikke en funksjonshemming i situasjoner hvor det ikke er mye eller høy lyd, det oppstår derimot som et resultat av omgivelsene. Jones et al. (2020) påpeker at den ordinære skolens struktur er lite kompatibel med sensoriske vansker, noe som kan begrunnes med at det ofte vil finne seg mange mennesker på samme sted.

Bronfenbrenner (1979) belyser hvordan faktorer i miljøet henger sammen, og påvirker individet i en gjensidig påvirkningsprosess. Ved å benytte dette systemperspektivet som paradigme for prosjektet, vil vanskene kunne betraktes som en konsekvens av at samspillet som finner sted på mikrosystemet mellom skolen og individets forutsetninger. Både Jones et al. (2020) og Howe og Stagg (2016) peker også på at sensoriske vansker er noe situasjonelt fremfor et stabilt trekk ved individet. Inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker vil derfor i stor grad om å etablere situasjoner hvor disse vanskene ikke oppstår, da inkludering handler om å skape et læringsmiljø som muliggjør deltakelse for alle elever (Statped, 2022c). I den forbindelse vil pedagogens oppgave handle om å sørge for et samspill hvor individets forutsetninger er forenlig med miljøet eleven befinner seg i. Slik som nevnt er situasjon vesentlig for om vanskene oppstår eller ikke; Hege forteller at med den ene eleven hennes, så kan hun i visse situasjoner og med visse lyder oppleve vansker. Derimot gjelder ikke dette all slags lyd, og enkelte lyder vil til og med gi eleven en positiv opplevelse. Hege forteller om en situasjon hvor hun opplevde at brukte av lyder eleven likte fungerte for å overdøve lyden av regnet.

«Så kan vi ha musikk på, for det liker hun godt, å høre på peppa gris. Så det går an å gjøre for å få bort lyden sånn at den ikke høres så godt.» (Hege)

Dette fremhever en forståelse av sensoriske vansker som et komplekst fenomen som er avhengig av flere variabler. Sensorisk stimuli kan ofte enklere håndteres for eleven dersom det foregår på deres premisser, og de har kontroll på situasjonen (Smith & Sharp, 2013). Slik som eksempelet overfor, hvor musikk eleven liker ble brukt for å overdøve lyden av regn. Lyden av regn er et eksempel på en sensorisk variabel som kan oppstå når som helst utenfor elevens kontroll; det blir altså noe ukontrollerbart. Selv om lyd er desidert mest utbredt, kan informantene også fortelle om elever som hypersensitivitet for andre sensoriske stimuli, slik som lys og synsinntrykk. I tillegg til lukt, som tidligere nevnt av Johanne.

«Jeg hadde et barn som reagerte veldig på innredning i rommet. Det var veldig gult. Det var gule vegger og gult gulv. Det ble på en måte veldig krevende for det barnet.» (Johanne)

«Hvis det blir mye lyd, mye lys, mye stimuli. Så blir hun lettere utagerende.» (Elisabeth)

I tillegg kan samtlige informanter fortelle at de har erfaringer med elever og sensoriske vansker når det kommer til mat. Det uttrykkes derimot at det kan være vanskelig å vite hva eksakt dette er knyttet til – om det er konsistens, smak eller lukt. Et fellestrekk er imidlertid at flere av elevene er svært spesifikke når det kommer til hva slags mat de ønsker å spise og ikke. Både Vilde og Elisabeth påpeker at dette ikke nødvendigvis trenger å være et problem eller anses som en vanske i hverdagen. Dette illustreres ved følgende sitater av Vilde og Elisabeth.

«Noen ganger tenker jeg nesten at vi kan problematisere det mer enn det trenger å bli. Fordi det er veldig god helse selv om det er mye mat uten saus. (...) For de har energi og de spiser jo.» (Vilde)

«Det er kanskje ikke det viktigste. For du blir voksen på loff og. Altså det er kanskje ikke det beste for kroppen, men det finnes millionvis av barn som blir voksen av ris og bønner. Så... hun blir voksen hun også.» (Elisabeth)

Sensoriske vansker når det kommer til mat betraktes altså ikke nødvendigvis som en vanske. Funksjonshemming kan defineres om et misforhold mellom forutsetninger og krav i miljøet (Morken, 2012). Dersom kravene som stilles i miljøet er at de får i seg nok mat til å fungere i hverdagen, så vil sensoriske vansker knyttet til mat ikke anses som en vanske, slik som belyst ved Vilde og Elisabeth sine erfaringer. Det vil dermed ikke nødvendigvis ha spesielt stor innvirkning på inkludering av eleven, og en trenger heller ikke å foreta andre tilpasninger enn at eleven har tilgang på maten hen liker. I andre situasjoner kan det dermed betraktes som en større utfordring. Johanne er lærer i mat og helse, og skildrer at det i denne situasjonen kan oppleves som mer problematisk.

«Mat har jeg kanskje merket en del på og i forhold til mat og helse. Jeg er lærer i mat og helse. Og der har det vært litt sånn... ja vi skal tilrettelegge, men den gruppen det barnet er på kan jo ikke la være å ha fire ingredienser som det barnet ikke liker, sant.» (Johanne)

I en slik situasjon kan det dermed bli vanskelig for eleven å tilfredsstille kravene som stilles i miljøet, og den sensoriske anormaliteten vil kunne beskrives som en funksjonshemming. Johanne forteller at elevens sensoriske vansker kan gå utover medelevenes sitt læringsutbytte i mat og helse dersom det er få matvarer eleven med ASF tolererer. Slik at det å skulle inkludere eleven med ASF og sensoriske vansker i disse timene, vil kunne gå på bekostning av andre elever. Dette reiser et dilemma om til hvilken grad en skal tilpasse opplæringen for eleven med ASF, da det i enkelte tilfeller kan oppleves som utfordrende å skulle legge opp til at alle elever i gruppen får et utbytte.

En annen utfordring som informantene opplever elevene kan streve med er uoversiktighet. Enkelte av informantene forteller at de opplever at det kan bli vanskelig å forholde seg til uforutsigbare mønstre i omgivelsene når det kommer til sensorisk stimuli. Jones et al. (2020) viser til forutsigbarhet og struktur som viktige komponenter for å tilrettelegge skolehverdagen for elever med ASF. Dette vil være avgjørende for om de skal kunne delta i det sosiale og faglige fellesskapet. Tilpasset opplæring vil derfor kunne dreie seg om å legge opp til en forutsigbar undervisning med tydelig struktur, og minst mulig sensorisk stimuli i miljøet. Utfordringer knyttet til uoversiktighet kan skildres gjennom dette sitatet fra Elisabeth som forteller hvordan hun opplever at eleven oppfatter omgivelsene med tanke på uoversiktighet i miljøet.

«Også mye bevegelser, mye ting som skjer. Og da er det ikke sånn repetitive bevegelser på noe som sitter og spinner rundt. En klokke som tikker, men mange folk som går rundt. For det er ikke noe mønster i det. Det er ikke noe som du klarer å zoome ut. For det endrer seg hele tiden. (...) også hvis det bare er repetitivt, så klarer mange å zoome ut fordi det... det hører til bakgrunnen. En klokke som tikker hører til bakgrunnen.» (Elisabeth)

Selv om det trekkes frem ulike sensoriske vansker, så er det i all hovedsak hypersensitivitet som påpekes av informantene. Dette samsvarer med Jones et al. (2020) som påpeker at det gjerne er enklere å oppfatte hypersensitivitet enn hyposensitivitet. Hypersensitivitet gir gjerne tydeligere signal fra elevene om at nå er det noe som er vanskelig i form av en reaksjon på stimuliene. Hyposensitivitet kjennetegnes derimot av at det ikke utløser en respons eller at det en behøver en større mengde stimuli for å avgi en reaksjon. Dermed blir det også mindre synlig for personene rundt eleven, i tillegg til at det kan også være vanskeligere å selvrapporere om disse vanskene for personene det gjelder. Informantene fikk likevel spørsmål om de hadde erfaring med elever som var hyposensitive, og både Vilde og Johanne kunne komme med eksempler. Eksempelene gjaldt elever som tilsynelatende ikke reagerte på smerte. Manglende reaksjon på smerte kan trolig være den enkleste formen for hyposensitivitet for oss å oppfatte ettersom en selv kan sette seg inn i situasjonen og tenke seg til at det vil kunne gjøre vondt.

«Ja, det er jo elever som helt åpenbart gjør ting man ville tenkt var vondt. (...) Det er mange som liker å gå barbeint, hvis det der kaldt eller det er grus, det er ingen reaksjon.» (Vilde)

«Jaa, det har jeg hatt. For eksempel en som aldri gråt. Han kunne stå med fingeren klemt i en dør og han gråt ikke.» (Johanne)

Hyposensitivitet, i form av manglende respons på smerte, trenger ikke nødvendigvis å ha direkte påvirkning på læring. Det fortelles av Vilde at det kan resultere i at det oppstår en vanskelig situasjon fordi de ikke forstår hvorfor de ikke kan gå barbeint i minusgrader, og at eleven på bakgrunn av dette ikke kommer i posisjon for læring. Dersom eleven derimot allerede er i denne posisjonen, hadde det ifølge hennes erfaringer ikke så stor betydning for læring. Hyposensitivitet i form av manglende eller treg respons på lyder vil trolig ha større betydning for læring. Det vil derimot også kunne være vanskeligere å fange opp, da det ikke trenger å være åpenbart for pedagogen at eleven ikke får med seg det som blir sagt.

Det var ikke like mye erfaringer med sensorisk-søkende atferd. Hvorvidt det skyldes manglende bevissthet om hva denne kategorien innebærer eller om informantenes elever ikke passer inn i kategorien vil være vanskelig å vite. Gjennom informantenes erfaringer ble sensoriske vansker skildret som en annen opplevelse av sanseintrykk enn det som betraktes som normalt, og gjerne sterkere, i tillegg til vansker med å filtrere sanseintrykk. Dette vil kunne tilsa at det eksisterer en forståelse av sensoriske vansker som hovedsakelig sansevarhet eller hypersensitivitet. Hege kunne derimot fortelle om en elev som hadde en sensorisk-søkende atferd når det kom til tråd. Eleven var veldig opphengt i akkurat denne taktile stimuleringen, og fant tråder der det var tråd å finne.

«Også var det en jeg hadde før som var veldig opptatt av tråd for eksempel. (...) Han kunne begynne å styre og ordne med tråden (...) altså det å holde på med den, trekke den ut, ta den av, knyte og ja. Det ble på en måte et problem da, men hva det akkurat var er jo litt vanskelig å si da. Men det ble jo litt trøbbel. Han kom seg ikke videre for eksempel. Fikk han lov, så kunne han holde på med den resten av dagen.»

En intens interesse i tråd trenger ikke nødvendigvis å kategoriseres som en vanske, men i dette tilfellet kunne det bli problematisk da eleven ikke kom seg videre. Gentil-Gutiérrez et al. (2021) påpeker at sensoriske vansker ofte oppstår i skolen da det i dette miljøet stilles større krav til læring. Dette er et poeng som kan sees i sammenheng med funksjonshemming som et misforhold mellom elevens forutsetninger og kravene i miljøet (Morken, 2012). Ettersom elevens sensorisk-søkende atferd resulterte i at eleven ikke var i stand til å fokusere på andre elementer enn tråd, ble det vanskelig for eleven å skulle være mottakelig for læring. I en situasjon hvor det ikke stilles noen krav til eleven, slik som fritid som eleven styrer selv, vil ikke denne atferden nødvendigvis betraktes som en utfordring eller en vanske. Hvorvidt sensoriske vansker kan betraktes som en funksjonshemming vil altså kunne være avhengig av kontekst. Dette støttes av Smith og Sharp (2013) som peker på at enkelte anser sin sansevarhet som et talent eller en

ferdig, mens mye forskningen på sansevarhet i skolen tyder på at kan føre til ubehag, stress og utagering, og dermed dårligere læringsutbytte (Ashburner et al., 2008; Howe & Stagg, 2016; Jones et al., 2020). Dette funnet viser at enkelte aspekter av utfordringer med sensorisk prosessering kan oppfattes som negativt i visse situasjoner, men positivt eller nøytralt i andre.

Slik som tidligere nevnt, så kan sensoriske anormaliteter også i enkelte tilfeller oppleves som noe positivt av de som erfarer dem (Howe & Stagg, 2016; Smith & Sharp, 2013). Gjennom empirien som er generert av denne studien, er det derimot utfordringene som har blitt trukket frem. Ettersom fokuset er på tilpasset opplæring, er det naturlig at det er sidene som er utfordrende som blir skildret av informantene. I tillegg tilsier begrepet sensoriske vansker at fokuset ligger på det som er vanskelig, fremfor de eventuelle positive sidene. Derfor er det mulig at det også er positive sider ved å oppfatte sanseinntrykk på en annen måte, selv om det ikke vil bli drøftet videre i dette prosjektet.

5.2 Håndterbare omgivelser

Når pedagogen vet hva eleven strever med av sensorisk stimuli, så blir neste steg å sørge for at eleven befinner seg i omgivelser eleven håndterer. Gjennom datamaterialet fremkommer det at det finnes to forståelser av tilrettelegging av sensoriske vansker. Denne forståelsen vil dermed ligge til grunn for hvordan pedagogen velger å arbeide. Hos de fleste informantene finner en derimot elementer av begge forståelsene. Den ene forståelsen dreier seg om at eleven ikke skal stå i ubehaget som det sensoriske kan medføre, slik at en gjør sitt beste å tilrettelegge omgivelsene. Den andre forståelsen går ut på at en tenker at en kan venne eleven til å tåle sensoriske stimuli bedre. Hvordan en tilrettelegger vil dermed avhenge av hva slags forståelse en har om hvorvidt tilvenning har effekt. Dette temaet vil belyses gjennom følgende undertema: *tilrettelegge omgivelsene og venne elevene til omgivelsene*.

5.2.1 Tilrettelegge omgivelsene

§ 12-2 i den nye opplæringsloven fastsetter at skolemiljøet skal fremme inkludering, trivsel og læring (Opplæringslova, 2023). Slik som påpekt i 5.1 kan miljøet på skolen være hemmende for elever med sensoriske vansker, og det blir dermed viktig å gjøre tilpasninger i miljøet slik at eleven skal kunne få et utbytte av skolehverdagen. Dette er nedfelt i lovverket ved § 9A-7 hvor det fastslås at elevene har rett til en arbeidsplass tilpasset deres behov. Tilpasset opplæring dreier seg om at også omgivelsene hvor undervisningen skal tilpasses elevenes behov, ikke kun det faglige innholdet. Dale og Wærness (2003) påpeker også at pedagogen burde være bevisst over hvor det er hensiktsmessig at undervisningen foregår, for at en skal lykkes med tilpasset opplæring. Informantene forteller at de prøver å fjerne kilden til sensorisk stimuli som er vanskelig for eleven i den grad det lar seg gjøre, noe som støttes av flere studier (McAllister & Maguire, 2012; Siggers, 2015; Universell Utforming, 2018).

Når Hege fortalte om eleven som hadde en sensorisk-søkende-atferd til tråd, så fortalte hun at de ansatte var bevisste på at en ikke skulle ha noe tråd tilgjengelig for denne eleven. Fjerning av stimuli var en strategi som også ble brukt for å hjelpe elever som var hypersensitive, slik som med en elev som reagerte på lys. Hege opplevde at med eleven

som reagerte på lys, så var det hensiktsmessig å unngå situasjoner hvor det var mye skarpt lys. Hun fortalte at de forsøkte å skjerme eleven fra lys ved bruk av ytterbekledning, men at hun opplevde at dette kunne være krevende da eleven selv ikke alltid ønsket å bruke det. Dette illustrer at eleven er en aktiv deltager i sin utvikling og i spillet med omgivelsene, slik som poengtert av Bronfenbrenner (1979). Hege opplevde også at det å være bevisst på hvor eleven befinner seg i forhold til lyset også har hjulpet eleven – noe som er et eksempel på at en kan tilpasse arbeidsplassen elevens behov.

«Ja, hvis det er veldig mye lys, så trenger han ikke å være så ute så lenge for eksempel. Vi har holdt på å øve med det med solbriller og caps, men det er heller ikke så lett. Når han ikke er så ivrig på det (ler). Så da er det jo det å ikke være så mye ute når det er skarp sol da. (...) For tidligere hadde han rom på denne siden bevisst, sånn at han ikke skulle reagere på sola da. Også har det på en måte gått bra med solskjerming da.» (Hege)

Skjerming er en strategi som nevnes av samtlige, og er spesielt egnet for elever som er var på lyder og lys. Dette begrunnes med at en da får fjernet eller dempet det som eleven opplever som ubehagelig, men også på bakgrunn av hvordan eleven kan oppfattes av medelever hvis vedkommende er overstimulert i klasserommet. Elisabeth erfarer at det er lettere å ha kontroll på hva slags stimuli eleven reagerer på når en befinner seg i et mindre rom, samtidig som elevens utbrudd skjerms fra elevens medelever.

«Når hun sitter og huler, så skal ikke hele skolen følge med på det. Det er jo også lettere å ta bort ting som du vet hun reagerer på når hun er i et lite rom.» (Elisabeth)

Skjerming foregår som regel ved at eleven får muligheten til å trekke seg ut på et eget rom. Hege og Vilde som jobber ved skoler med egen autismeavdeling forteller at hver enkelt elev på dette tilbudet har egne rom, slik at skjerming ofte er en enkel tilrettelegging å utføre i praksis. Elisabeth og Johanne forteller at grupperom ofte blir benyttet for elever med ASF og sensoriske vansker for å kunne tilrettelegge for dem. Dette er likevel i større grad avhengig av at det finnes ledige rom. Johanne knytter dette til ressurser ved at en er avhengig av å ha grupperom tilgjengelig og en voksen som kan være med barnet, for å kunne gjennomføre slike tilrettelegginger.

Elisabeth forteller at det kan oppfattes som trist at eleven sitter på et eget rom, men at det er til det beste for eleven. Elevens beste er et aspekt som fremkommer av den kommende opplæringsloven, hvor dette har fått en egen paragraf (Opplæringslova, 2023). Å befinne seg innenfor sitt toleransevindu, vil kunne anses som elevens beste da det er en forutsetning for å håndtere omgivelsene og være mottakelig for både sosial og faglig læring (Statped, 2022b). Det kan derfor tenkes at det ikke nødvendigvis er mer inkluderende at eleven skal sitte inne i klasserommet med resten av klassen dersom dette fører til et stort sensorisk ubehag som bidrar til at eleven havner utenfor sitt toleransevindu. Ifølge Statped (2022a) det ofte kun små elementer som behøves for at

elever med ASF skal nå sin tålegrense ettersom disse elevene ofte har et relativt høyt stressnivå. For en elev som er hypersensitiv for lyd, vil et klasserom med mange andre elever dermed kunne betraktes som en økologisk felle ifølge Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske teori. Dersom eleven presses til å sitte inne i et rom med mye lyd, vil dette være en situasjon hvor eleven ikke har forutsetningene til å mestre. Slike situasjoner vil ofte kunne forekomme i skolen, slik at det da gjelder for pedagogen å øke elevens forutsetninger til å mestre miljøet. Elisabeth har opplevd at det å ta med eleven på et eget rom, vil kunne redusere opplevelsen av skolen som en økologisk felle for denne eleven. På denne måten endrer hun elevens miljø, til noe elevene har forutsetningene til å mestre.

Det er en enighet blant alle informantene om at tilretteleggingen har stor betydning for elevene med sensoriske vansker. Dette støttes av Statped (2022a) som påpeker at gode tilrettelegginger i skolen vil kunne redusere stress som forekommer av elevens sensoriske vansker. Det er ofte snakk om kun små justeringer i omgivelsene som kan ha store betydninger når det kommer til elevens trivsel og læring i skolen. Opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring fastslår at opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Ifølge læreplanen kan dette gjennomføres gjennom tilpasninger av blant annet læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvilket støtter at en skal tilrettelegge omgivelsene til elevene fremfor at elevene skal tåle omgivelsene. Viktigheten av tilpasset opplæring for disse elevene skildres gjennom følgende sitater fra Johanne og Hege når de får spørsmålet om hva slags betydning det har for eleven.

«Noen ganger er det små justeringer som skal til for at barnet har det bra og er rolig og klarer å ta imot læring. Så jeg tenker at tilrettelegging er avgjørende egentlig, for at barnet skal få en fullverdig skoledag. (...) Selv den minste detalj kan ha stor betydning for barnet.» (Johanne)

«Jeg tenker jo at det er litt viktig, jeg da. For ellers kan det jo bli vanskelig å få gjort ting og det blir ikke en god hverdag for henne da, eller for den eleven. I hvert fall det med lydene da. (...) For da blir en jo så opptatt av lyden og seg selv. Går inn i seg selv på en måte. Og vi får ikke kontakt med henne og sånt, innimellom når det er veldig mye.» (Hege)

Både Johanne og Hege peker på betydning tilretteleggingen har for læring for disse elevene. En av forutsetningene for at elevene skal være i posisjon for læring, er at de er innenfor sitt toleransevindu. Heges opplevelse skildrer at det er vanskelig å nå inn til eleven når den sensoriske belastningen blir for stor, noe som kan tyde på at eleven er utenfor sitt toleransevindu. I skolen blir det pedagogens ansvar å sørge for at omgivelsene ikke er til hinder for læring dersom en skal inkludere eleven. Utbytte trekkes frem som en av forutsetningene for inkludering av Haug (2021). Et poeng som også fremgår i LK-20 hvor det står nedfelt at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017), samt §12-2 i opplæringsloven (Opplæringslova, 2023). Dette er dokumenter som også vil kunne ha betydning for disse elevene, noe som fremheves gjennom makrosystemet hos Bronfenbrenner (1979). Dette er styringsdokumenter og lovverk som i teorien skal gjennomsyre pedagogenes virksomhet, hvilket i praksis vil si at det skal resultere i at de

arbeider mot inkludering og læring i skolen. Dette kommer til syne gjennom informantenes skildringer om betydningen tilretteleggingen har for disse elevenes trivsel og læring i skolen.

For å ta elevens trivsel og sosial tilhørighet til klassen i betraktning når en tar eleven ut av klassen, så kan en legge til rette for mindre grupper. Både Johanne og Elisabeth som jobber med elever i den ordinære skolen forteller at dette er noe de er bevisste over. Både for å skape et sosialt felleskap for eleven, men også med tanke på hvordan eleven blir oppfattet av sine medelever. Fellesskap er en av forutsetningene for inkluderende rammer i skolen (Haug, 2021). Elevene kan være en del av fellesskapet ved å kun være i klasserommet, men Haug (2021) trekker også frem betydningen deltakelse i fellesskapet har for inkludering. En kan se dette i sammenheng med følgende utsagn fra Johanne og Elisabeth.

«For hvis vi for eksempel har en spilløkt med brettspill, så gjør jeg det også sånn at gruppen til barnet med autisme spiller på grupperommet. Så slipper det å sitte fem andre grupper å spille rundt, for da kan det bli for mye og da er det ikke kjekt å spille med den personen. For da blir en sint og frustrert, så egentlig være litt ute, men også være så mye inne som de klarer tenker jeg.» (Johanne)

«Hvis vi vet at det forstyrrer deg veldig å sitte her å høre på så mye lyd, og så mange folk rundt deg som det... da kan kanskje du få lov til å trekke deg unna og så kan vi ta med noen andre elever heller. Sånn at det ikke blir en negativ greie. For det er jo ingen som blir bedre venn med andre folk av å sitte å være overstimulert i et klasserom.» (Elisabeth)

Her fremkommer det at en benytter små grupper som en form for tilrettelegging, for å kunne inkludere elevene i det sosiale fellesskapet. Elisabeth påpeker også at det å være utenfor sitt toleransevindu, vil kunne sette eleven i et dårlig lys for sine medelever. Sosial skjerming er et av tiltakene Universell Utforming (2018) trekker frem i sin rapport. Det å legge til rette for mindre grupper for disse elevene vil derfor både være skjerming for sensorisk stimuli og sosial skjerming på samme tid, hvilket er en måte å tilpasse omgivelsene opplæringen forgår i, slik som påpekt i § 9A-7 (Opplæringslova, 1998). Vilde og Hege forteller at de også tilrettelegger for sosiale aktiviteter dersom de opplever at elevene viser interesse for andre elever. Hege opplever at det flere måter for disse elevene å være sammen på. Hun erfarer at det å delta i felles aktiviteter uten å nødvendigvis kommunisere direkte med hverandre kan være sosiale aktiviteter flere av elevene trives godt med. Dette vil også kunne være en form for deltakelse i fellesskapet på elevenes premisser.

Når det ikke er mulig å fjerne kilden til det sensoriske som oppleves som vanskelig for eleven, så forteller informantene at de ofte tar i bruk hjelpemidler som kan bedre opplevelsen for eleven. Dette støttes av Nehr Korn (2021) som påpeker at støyreducerende hodetelefoner kan bedre skolehverdagen for elever med ASF. På denne måten øker pedagogen elevens forutsetninger for å mestre kravene som stilles, hvilket er et viktig aspekt av inkludering i skolen (Dalen, 2013). Elisabeth har erfaring med bruk av hjelpemidler ved utfordringer med taktile stimuli. Hun fortalte om en elev som hadde utfordringer med lim på fingrene. Eleven fikk da benytte seg av hansker når klassen skulle bruke lim, slik at han unngikk følelsen av limet på fingrene. Elisabeth opplevde at

dette gjorde muliggjorde deltakelse i kunst- og håndverktimene for eleven. Dette er en tilpasning av opplæringen som sikrer inkludering i form av å imøtekomme Haug (2021) sin forutsetningen om deltakelse. Det fremkommer av informantene at hjelpemidler benyttes i aller størst grad når det kommer til lydsensitivitet. Vilde forteller at hennes elever får benytte hørselvern når de selv føler for det, og at dette er noe som skal være tilgjengelig. På Johanne sin arbeidsplass har de hodetelefoner med støyreduksjon som eleven kan bruke for å koble av når det trengs. På denne måten kan eleven ta en pause fra omgivelsenes påkjenning, men fortsatt være fysisk til stede i klasserommet. Dette vil kunne være et grep for å sikre inkludering gjennom inkludering i fellesskapet.

Ved at eleven selv har muligheten til å beslutte når en har behov for å benytte seg av hjelpemiddelet, vil en dessuten kunne sikre medvirkning i opplæringen – en av de andre forutsetningene for inkludering som trekkes frem av Haug (2021). Dette grepet kan også muliggjøre at elever uten verbalt språk får medvirke i sin egen opplæring. Dersom for eksempel hodetelefonene eller hørselvernet er tilgjengelig for elevene, kan de selv beslutte når de ønsker å benytte seg av dem – noe som både Johanne og Vilde erfarer har fungert fint ved deres skoler. En slik situasjon viser hvordan eleven selv tar aktiv del i spillet med omgivelsene, ved å selv finne måter å redusere det sensoriske ubehaget.

5.2.2 Venne elevene til omgivelsene

Flere av informantene uttrykker en forståelse om at en over tid kan venne elevene til å tåle mer sensorisk stimuli enn utgangspunktet. Dette forutsetter derimot at det foregår i trygge omgivelser og på elevenes premisser, slik at det ikke skal resultere i svært ubehagelige opplevelser for eleven.

«Vi får ikke til å fjerne alle de vanskelige lydene, det går ikke. Så de må på en måte venne dem til seg og lære seg hva det er for noe. Også er det jo litt avhengig av dagsformen som jeg sa, hvor mye hun takler. Så det er ja. Vi får ikke til å endre på alt eller å fjerne alt. Når det kommer til lyd i hvert fall.» (Hege)

«Men parallelt utfordrer eller øver barnet til å tåle litt. Det vil på en måte ikke forsvinne, men det kan endres over tid. Barn kan bli vant med, men ta det i tempoet til barnet, ta det i samråd med foreldrene og barnet, sånn at vi vet hva vi kan øve på. For man kan øve på en del av disse tingene, men det går ikke automatisk vekk, men det kan bli bedre.» (Johanne)

Johanne opplever ikke at vanskene nødvendigvis forsvinner av tilvenning, men at det kan resultere i at elevene tåler mer enn det de opprinnelig gjorde. Heges erfaringer tilsier at det er ikke alt av sensorisk stimuli en får fjernet, og det dermed blir enklere for eleven dersom en kan tåle dem bedre. Dette poenget fremheves også av Elisabeth som forteller at dersom en skal fungere i et samfunn, så er det visse sensoriske stimuli en må forholde seg til, slik som for eksempel lyder. Johanne, som også er lærer i mat og helse, kan fortelle at det i denne undervisningen kan være hensiktsmessig å prøve å øve opp eleven til å kunne håndtere flere ulike matvarer ettersom det kan gå utover elevens gruppe i faget. Det er likevel viktig at dette skal foregå i trygge former, slik at det ikke skal oppleves som ubehagelig for eleven. Johanne påpeker også at enkelte matvarer må en akseptere at eleven ikke vil spise, slik at det skal skje på elevenes premisser for å lykkes.

Hege forteller at når det kommer til lyder, så kan det å hjelpe eleven få oversikt, gjøre at eleven tåler dem bedre. Dette støttes av Universell Utforming (2018) som peker på at oversikt vil kunne redusere belastningen av sensorisk hypersensitivitet. Martinsen et al. (2016) skriver at det er mulig å redusere reaksjoner på sanseinntrykk ved systematisk opplæring dersom det er snakk om misforståelser. Det er derimot vanskelig for pedagogen å vite hva elevens reaksjon kommer av når eleven ikke har det verbale språket til å kunne fortelle om det selv. Hege skildrer et spesifikt eksempel hvor de forsøkte å arbeide mot at en elev skulle tåler lyder bedre gjennom å skape oversikt. Hun uttrykker derimot at hun er usikker om hvorvidt det har effekt.

«Vi skal da høre på lyder på pc-en og at hun da får se bildet. Så vi skal jobbe med det, sånn at hun får lært seg å kjenne det på en måte. (...) Vi har også et sånn symbol, der det er lydsymbol. Så vi prøver litt med det, «ja nå er det mye lyd», men vet ikke om det hjelper så mye da.» (Hege)

Både Hege, Elisabeth og Johanne forteller at de har erfart situasjoner hvor de har opplevd at tilvenning fungerer. Spesielt når det kommer til mat har de erfart at dette kan ha effekt, men også det det kommer til det taktile. Drage (2012) støtter at en sakte tilvenning av smak er mulig, slik at dette er noe som kan legges til rette for. Hege trekker frem et eksempel på tilvenning til solbriller og caps, mens Elisabeth nevner tilvenning av nye klær. Disse eksemplene er med non-verbale elever, slik at det da er vanskelig å vite om det er det sensoriske som er vanskelig eller om det er noe annet, slik som påpekt i 5.1. Elisabeth uttrykker for eksempel en usikkerhet om det at eleven ikke ønsker å bruke visse klesplagg skyldes sensorisk ubehag eller om det er et resultat av elevens rutiner. En forståelse av tilrettelegging for sensoriske vansker basert på tilvenning kan sees i sammenheng med spørsmålet reist av Tøssebro (2021): er funksjonshemming et kjennetegn ved individet eller handler det om at omgivelsene ikke er tilpasset mangfoldet? Ved å forsøke å endre elevens forutsetninger fremfor omgivelsene, kan det tyde på at sensoriske vansker oppfattes som et kjennetegn ved individet. Ifølge Statped (2022c) handler derimot inkludering om å skape et læringsmiljø som favner mangfoldet i skolen, hvilket fremmer et syn på at funksjonshemming handler om at omgivelsene ikke er tilpasset mangfoldet. Dette viser at det synet på funksjonshemming vil kunne styre pedagogens praksis. Det er likevel viktig å poengtere at selv om de forteller om tilvenning som en strategi, så er det først og fremst tilrettelegging av omgivelsene som er fremgangsmåten de alle opplever som mest hensiktsmessig.

Vilde har derimot ikke erfart at tilvenning har fungert, og forholder seg til forståelsen om at en ikke skal la eleven stå i noe en opplever som ubehagelig. Hun erkjenner at hun opplever at det eksisterer to ulike forståelser, men at hun selv tar avstand fra tilvenning. Hun uttrykker at det er viktig å anerkjenne at en ikke vet noe om elevenes opplevelse av vanskene, og at det viktig å ha respekt for dem. Vilde opplever at dette fører til læring og trivsel, noe som går overens med forståelsen av inkludering som omhandler både et faglig og et sosialt aspekt (Haug, 2021; Statped, 2022c).

«Ja, og ikke noe man skal endre på. Eller jobbe med fordi da tåler de mer. (...) Og vi opplever jo også at da vil de være med på ting, de opplever mestring og de har gode relasjoner og de vil være på skolen.» (Vilde)

Universell Utforming (2018) støtter Vilde sin forståelse av tiltak til elever med ASF og sensoriske vansker. De poengterer at i all hovedsak skal pedagoger tilpasse omgivelsene for eleven; de skal ikke tilvenne eleven det som er vanskelig. Vilde forteller at hun opplever at hennes elever bare blir frustrerte dersom de blir utsatt for ubehag, og at det resulterer i at de ikke får utført det de egentlig skulle. Det fører altså verken til trivsel eller læring gjennom hennes erfaringer, og strider derfor med inkluderingsbegrepet. De andre informantenes erfaringer tilsier at det ikke fører til læring akkurat der og da, men at det på sikt kan føre til bedre læring og trivsel da eleven tåler omgivelsene bedre. Det poengteres derimot at et viktig aspekt at det ikke skal oppleves som ubehagelig for eleven, men at det må foregå i trygge former for at det skal ha en hensikt. Selv om en prøver å tilvenne eleven sensorisk stimuli, så skal ikke eleven sitte igjen med følelsen av at det er ubehagelig å være på skolen.

Målet med tilvenning kan tolkes som å oppnå en utvidelse av elevens toleransevindu. På denne måten vil det da kunne føre til at eleven tåler mer, og at det dermed skal mer til før eleven blir hyper- eller hypoaktivert. Dersom pedagogene skal legge til rette for tilvenning, bør en da påse at en ikke utsetter eleven for stimuli langt utenfor elevens tålegrenser. Ettersom størrelsen på toleransevinduet vil variere ut fra blant annet dagsform, er det viktig å kjenne eleven godt, for å kunne vite hvor grensene går den dagen. Jo større elevens toleransevindu er, jo mer tilgjengelig er eleven for sosial og faglig læring (Statped, 2022b). Ifølge Universell Utforming (2018) kan hypersensitivitet hos enkelte endres over tid. Dette er derimot ofte som følge av alderen fremfor et resultat av tilvenning. De påpeker også at elever med ASF og sensoriske vansker ofte er mest sensitive når de er i grunnskolealder, slik at ofte kan avta når de blir eldre. Dermed vil toleransevinduet kunne bli større, jo eldre de blir når de har nådd en viss alder. Det blir også pekt på av Universell Utforming (2018) at hypersensitivitet ikke forsvinner med tåletrening. Det kan dermed tyde på at de erfaringene informantene har med tilvenning som fungerer da dreier seg om noe annet enn sensoriske vansker, slik som for eksempel rutine som er et av diagnosens særpreg. Dette er også et poeng som nevnes av informantene; det er ofte en viss usikkerhet ofte det dreier seg om noe sensorisk eller noe annet.

5.3 Overskudd gir utbytte

Selv om informantene har ulike oppfatninger angående tilvenning, deler de alle erfaringen om at overskudd fører til utbytte. Informantenes opplevelser skildrer at det er viktig å sørge for at eleven har overskudd til å holde ut skoledagen, for at de skal kunne ha et sosialt og faglig utbytte av å være på skolen. I arbeidet med dette mål pedagogene bistå elevene med tilpasninger slik at de tåler skoledagen. Overskudd kan også sikres gjennom å skape trygghet gjennom relasjoner. Dette delkapitlet vil belyses gjennom de to undertemaene *energi å tåle hele skoledagen* og *trygge relasjoner i kaotiske omgivelser*.

5.3.1. Energi til å tåle hele skoledagen

Når informantene har pratet om tilrettelegging for elever med sensoriske vansker, har det gjerne vært i sammenheng med et narrativ om det å tåle skoledagen. Å tåle skoledagen vil innebære at eleven har energi til å kunne oppnå et utbytte av å være til stede på skolen og holde ut hele dagen. Samtlige informanter påpeker at sensoriske vansker tapper elevene for energi, noe som gjør det krevende å være mottakelig for læring. Alle informantene forteller at sensoriske vansker har innvirkning på læringsutbyttet. Det som er til felles ved erfaringene er at informantene opplever at elevene får dårligere fokus, konsentrasjon og blir svært slitne. Dette illustreres gjennom følgende sitater.

«Det suger krefter, energi og konsentrasjon. Og energi og konsentrasjon er det du trenger for å sette deg inn i en oppgave.» (Elisabeth)

«Jeg tenker jo at det er jo sikker ganske slitsomt å ha det sånn. At man helt sikkert bruker mye energi på å bare ikke gjøre noe på en måte. Bare for å forholde seg til verden (...) hvis man må bruke all energien sin på å orke å eksistere, så har man ikke så mye overskudd til å lære seg noe nytt.» (Vilde)

«Også blir hun veldig sliten etterpå. (...) Så da er det jo ikke så lett å begynne å jobbe med noe med engang etterpå heller. Så det tar litt tid før hun er klar for noe annet da.» (Hege)

Det trekkes frem at elevene blir svært slitne av sensorisk stimuli, og at det dermed kan være utfordrende å ha overskuddet til å ta imot læring. Dersom en skal sikre inkludering, så er utbytte av undervisning en forutsetning (Haug, 2021). Det blir dermed viktig å tilpasse undervisningen slik at elevene ikke blir for slitne til å ha noe som helst utbytte av skoledagen. En må som pedagog dermed ta stilling til hvor mye og hva eleven skal ta del i av aktiviteter, for at eleven skal holdes innenfor sitt toleransevindu gjennom skoledagen. Johanne forteller at hun opplever at aktiviteter må tilrettelegges eller unngås, for at eleven skal ha energi til å holde ut hele skoledagen.

«Da er det ikke alltid at de barna skal være med på alt. Hvis det er noe de strever veldig med, så kanskje avtal alternative ting akkurat da, bare sånn at de skal holde ut resten av dagen på en måte.» (Johanne)

Johanne forteller her at de forsøker å legge opp til alternative opplegg, for at eleven skal ha overskuddet til å holde ut skoledagen. Tilpasset opplæring kan gjennomføres gjennom å tilpasse omgivelsene læringen skal foregå i, samt arbeidsformer (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Eksemplet trukket frem av Johanne viser dermed hvordan tilpasset opplæring kan utføres i praksis, for å sørge for at eleven har et utbytte av å være på skolen.

Det trekkes frem av informantene at dagsform har stor innvirkning på elevenes tåleevne. Dette funnet støttes av Statped (2022b) som påpeker at toleransevinduet vårt påvirkes av dagsform. Elisabeth forteller at dersom hun merker at eleven har en dårlig dag, så blir

det desto viktigere å la eleven trekke seg tilbake. Hvis eleven allerede er sliten, så trenger en ikke å oppsøke situasjoner med mye sensorisk stimuli. Hege også forteller at faktorer slik som søvn kan ha innvirkning på hvor mye eleven tåler. Samtale med hjemmet kan i slike situasjoner gjøre det enklere for pedagogene å vite hvor grensene går denne dagen. Bronfenbrenner (1979) trekker frem samarbeidet mellom skole og hjem som en faktor som har betydning for elevens læring og utvikling ved mesosystemet. Gjennom dette samarbeidet kan pedagogen innhente informasjon om eleven som vil kunne ha betydning for hvordan møte eleven på best mulig måte. Haug (2021) trekker også frem skole-hjem-samarbeid som en viktig forutsetning for inkludering.

Alle informantene forteller om viktigheten av å gi elevene pauser når den sensoriske belastningen blir for stor. Det er ikke alt av sensorisk stimuli pedagogene kan kontrollere, slik at da blir det viktig å gi pauser, for å ha energien og overskuddet til å kunne håndtere miljøet. Johanne kan fortelle om en elev som strevde med en spesifikk lærer, slik at eleven ble svært utslitt av å være i samme rom med vedkommende. Foruten å gi pauser, så opplever Johanne at å lage avtaler med eleven også kan bidra til holder ut skoledagen. Dialog og avtaler med eleven vil dessuten være en måte å la eleven medvirke i egen opplæring, slik som Haug (2021) påpeker er vesentlig for inkludering. Dettles fortelles gjennom følgende sitat fra Johanne.

«Jeg har også erfart at de har vansker med en bestemt lærer. At bare læreren kommer inn i rommet, så trigger det sånn at barnet blir helt utslitt. (...) Vi kan jo ikke sparke en lærer fordi han ikke tåler han heller. For han gjør jo ikke noe galt, så da blir det jo på en måte avtaler med eleven, gi dem pauser.» (Johanne)

Foruten å ta hensyn til hvor mye eleven tåler, finnes det også tiltak som kan bedre elevens evne til å håndtere skolehverdagen. Det blir påpekt at kontroll over situasjonen kan medføre at eleven tåler sensorisk stimuli bedre (Jones et al., 2020; Smith & Sharp, 2013). Denne påstanden støttes av informantene. Elisabeth har opplevd at følelsen av kontroll kan ha positiv innvirkning på eleven med tanke på sensoriske vansker. Hun forteller at det å tydeliggjøre overfor eleven at det eksisterer et annet alternativ, at eleven trenger ikke å tvinge seg gjennom det, kan resultere i at en kan tåle mer. I forbindelse med tilpasset opplæring påpeker Hattie (2009) at det er viktig å benytte fremgangsmåter som fører til progresjon for eleven. I dette tilfellet vil det å ha en plan B, et annet alternativ, tilgjengelig for eleven kunne være den nødvendige fremgangsmåten som resulterer i utbytte. Ved å gi eleven kontroll til å kunne ta valg knyttet til egen opplæring slik som Elisabeth forteller, vil en dessuten også være la eleven medvirke i egen undervisning. Dette vil kunne bidra til å sikre inkludering av eleven i skolen, slik som uttrykt av Haug (2021). Pedagogen gir på denne måten eleven et valg, og lar eleven selv kjenne på hvor mye hen kan strekke seg til å tåle ved denne anledningen. Dette illustreres ved følgende sitat, som viser at denne er en fremgangsmåte som kan benyttes uavhengig av det verbale utgangspunktet hos eleven.

«Det å vite at jeg har en plan B, jeg trenger ikke å tvinge meg gjennom dette her, gjør at de ofte kan tåle litt mer. Og til og med med de som ikke har språk, og ikke

har mental kapasitet til å tenke ut, de vet jo at i kroppen at det er en annen mulighet.» (Elisabeth)

For at eleven skal ha et utbytte av å være på skolen, forutsetter dette at undervisningen foregår på elevenes premisser med tanke på dagsform og tåleevne. Utover det faglige utbyttet, er det også et poeng at eleven skal ha et sosialt utbytte av skolen, og ikke minst trives med å være der for å kunne være inkludert (Haug, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017; Statped, 2022c). Et sosialt utbytte krever også at eleven har energi til å kunne håndtere de sensoriske stimuliene i omgivelsen, for å være mentalt til stede i den sosiale situasjonen. Dette kan sees i sammenheng med toleransevindummodellen, som viser at det å skulle være i posisjon for sosial deltagelse forutsetter at vedkommende befinner seg i den optimale aktiveringssonen (Hoffart & Malmo, 2021). Informantene er bevisste over at det ofte må tilrettelegginger til for at elevene skal føle seg som en del av klassen. De kan fortelle at de er opptatt av å legge til rette for aktiviteter som både skal være en hyggelig opplevelse for eleven med ASF og sensoriske vansker, men også for medelevene. Johanne forteller følgende eksempel om hvordan hun kan legge opp til dette.

«Noe som for eksempel gagnar klassen, slik som å gjøre klar pinjataen istedenfor limbo. Sånn at de føler de gjør noe for klassen. Vi har kanskje tatt de på oppdrag med noen andre elever sånn at de ikke skal være helt alene.» (Johanne)

Johanne forteller videre at hun synes det er viktig å legge til rette for felleskap for elevene, for eksempel gjennom felles opplevelser. Ofte vil små grupper da kunne være hensiktsmessig å legge til rette for da det vil medføre mindre sensorisk stimuli å forholde seg til for eleven. På denne måten vil elevene kunne tåle å forholde seg til andre mennesker, i tillegg til at det vil bli enklere for medelever å forholde seg til eleven med ASF da vedkommende ikke er hyperaktivert. Både Corbett et al. (2016) og Ashburner et al. (2008) trekker frem at vansker med auditiv prosessering kan gjøre deltagelse i sosial samhandling krevende for elever med ASF. Dette tydeliggjør viktigheten av tilpasset opplæring, for at disse elevene skal kunne delta i det sosiale felleskapet, slik som Johanne forteller. Johanne påpeker også at det er viktig å stoppe i tide før det går galt, altså før eleven blir hyperaktivert av omgivelsene. På denne måten vil alle personer i situasjonen kunne sitte igjen med en hyggelig opplevelse.

Å sørge for at elever med ASF og sensoriske vansker holder ut hele skoledagen vil ofte kreve tilpasset opplæring. Begge informantene som jobber i ordinær skole forteller at de har gode erfaringer med at åpenhet om elevens vansker til medelever skaper forståelse, og at dette gjør det lettere å utføre tilretteleggingen i praksis.

«Og det som hjelper veldig er å resten av klassen bevisst på at dette er en elev som har autisme. Så det har vi merket. (...) Hvis de er informerte, så er det ofte lettere å få dem til å forstå at det er viktig å hjelpe hverandre med litt arbeidsro. Og hvorfor han kanskje får lov til å sitte litt annerledes, til å trekke seg ut eller hvorfor han får ha en annen stol. Litt sånn der.» (Elisabeth)

«Åpenhet fra dag en og å ufarliggjøre annerledeshet på en måte. Da blir det lettere, de forstår mye mer hvorfor ting blir tilrettelagt rundt det barnet når de vet hvorfor.» (Johanne)

Deres erfaringer tilsier at det er lettere å tilrettelegge rundt eleven i klassen når medelevene forstår hvorfor. Ved at medelever har forståelse for elevenes vansker, kan det også bli enklere å akseptere dem i fellesskapet. Dette vil også kunne sees i sammenheng med stortingsmelding 6 (2019-2020) som påpeker at viktig aspekt av inkludering, er at elevene skal føle har en naturlig plass i fellesskapet uavhengig ulikheter. Det å ufarliggjøre annerledeshet vil kunne være et steg mot å skape et læringsmiljø som favner mangfoldet som finnes i skolen, slik som blir påpekt av Statped (2022c) er en forutsetning for inkludering. Det vil også kunne være enklere å gjennomføre tilretteleggingene som trengs for at elevene skal kunne holde ut skoledagen med et utbytte. Dersom en skal lykkes med å iverksette tiltak som gir eleven et utbytte, forutsetter dette at pedagogen kjenner eleven godt, slik at vedkommende blant annet vet hva og hvor mye som trigger.

5.3.2 Trygge relasjoner i kaotiske omgivelser

Alle informantene påpeker at lærer-elev-relasjon er viktig for elever med ASF og sensoriske vansker. Dette støttes av Moen (2016) som påpeker at god relasjon mellom lærer og elev vil kunne være gunstig for både faglig og sosial utvikling for eleven. Både Bronfenbrenner (1979), Vygotsky (1978) og Hattie (2009) trekker frem den sosiale konteksten som sentral når det kommer til læring og utvikling, og tilegner derfor læreren stor betydning.

Samspelet mellom pedagog og elev befinner seg på Bronfenbrenner (1979) sitt mikrosystem, hvilket synliggjør eleven som aktør i denne relasjonen. Selv om eleven aktivt tar del i relasjonsbyggingen, foreligger ansvaret på pedagogen (Spurkeland et al., 2016). Viktigheten av å etablere gode relasjoner skildres gjennom informantenes opplevelse om at elevene kan tåle mer med voksne de er trygge og stoler på. Siegel (2012) støtter denne påstanden, da han påpeker at en person kan tåle mer dersom de er med personer de er trygge på og knytter det til toleransevinduet. Tillitt anses av flere å være en viktig komponent i lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012; Spurkeland et al., 2016), hvilket derfor vil danne et grunnlag for trygghet i relasjonen. Dette støttes av Elisabeth, Vilde og Johannes opplevelser om betydningen av relasjon og relasjonsbygging.

«Det er litt vanskelig å forklare, men det er en sånn tillitsgreie om at hvis jeg er sammen med deg, så klarer jeg å roe meg. Fordi at jeg stoler på deg, at du roer meg ned når jeg er der. Det er...det er litt rart å forklare, for de har jo ikke språk. Og de tenker jo sikkert ikke sånn. Men det er sånn relasjonsbygging som er viktig med de kjente voksne.» (Elisabeth)

«Også tenker jeg også at det handler om relasjon. At hvis du opplever at du ikke får hjelp eller at du får hjelp, at det er noen som prøver å forstå, noen som prøver å tilrettelegge, at det også blir et menneske du stoler på og vil være sammen med

og vil lære fra. Sånn at det motsatte tror jeg gjør det vanskeligere å lære fra noen du ikke føler du kan stole på da. Så jeg tenker at det er nesten like viktig, å oppleve at du blir tatt på alvor.» (Vilde)

«Så jeg tenker relasjonsbygging er kjempeviktig med disse barna, for de trenger tid for å på en måte stole på deg ja, og ja. Det tar tid å se de små signalene som vi må fange opp for å få det til egentlig.» (Johanne)

Elisabeth forteller at hun opplever at elevene virker roligere dersom de er med trygge og kjente voksne. Hun føler det er et tillitsbånd som ligger til grunn for dette. Vilde opplever også at elevene kan lære mer fra voksne de stoler på, noe som kan oppnås gjennom å anerkjenne, prøve å forstå og hjelpe elevene med det som er vanskelig. Munthe (2011) fremhever betydningen av lærerens handlinger for hva slags inntrykk eleven får av læreren, slik at det at pedagogen aktivt prøver å forstå og hjelpe vil være positivt for relasjonen mellom dem. Dette støttes av Løw (2009) som peker på at en anerkjennende lærer går inn for å forstå og akseptere elevene sine. Foruten tillitt, er også anerkjennelse en viktig forutsetning for god relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Slik det fremkommer av informantene vil det kunne kreve både tid og innsats å kartlegge hvordan omgivelsene påvirker elevene. Johanne påpeker også betydningen av tillitt, i tillegg til viktigheten av å kjenne eleven for å kunne fange opp de små signalene. Det blir fremhevet av Spurkeland et al. (2016) at det krever tid, å skulle etablere et tillitsforhold med en elev, slik at det da er en stor fordel å følge samme elev over flere år. Dette støttes av Johanne som forteller at hun har hatt elevene sine over flere år, slik at hun kjenner dem godt. Hun uttrykker at dette gjør det lettere å lese dem når de blir stresset, og tyde at det er noe eleven strever med i omgivelsene.

Dersom en skal lykkes med å anerkjenne vanskene, er det viktig å ha bevissthet om dem og vite at de eksisterer som reelle vansker. Det uttrykkes av informantene at de tror de fleste som arbeider tett på elever med ASF vet at det finnes, men at det er varierende kunnskap blant dem som ikke jobber med disse elevene. Det er med andre ord enkeltpersoner som besitter mye kunnskap om denne tematikken, men generelt på skolen er det ikke nødvendigvis alltid kunnskapen er tilstrekkelig. Dette uttrykkes av Johanne og Vilde gjennom følgende sitater.

«Generelt tenker jeg at det her er ganske stor bevissthet og respekt for at det er sånn. (...) Veldig lite tror jeg i ordinær. Det er det jo mye mer en tanke om at alle må gjøre det samme og dette må være likt. Og det skjønner jeg fordi man har mange barn.» (Vilde)

«Jeg tror at de som har jobbet tett med barn med autisme skjønner og forstår. (..) Jeg tenker jo at skolen er for dårlig på det. I hvert fall for dårlig kunnskap. De tenker at bare gjør det på tross enn at det faktisk er reelt, tror jeg. (...) Jeg tror det er viktig at vi har respekt for disse vanskene. For det er reelle og store vansker for de det gjelder.» (Johanne)

Vilde, som jobber på en autismeavdeling, erfarer at det er bevissthet og respekt for disse vanskene, men påpeker at situasjonen antageligvis ikke er den samme i ordinærskolen. Dette kan bekreftes av Johanne som uttrykker at de som jobber med disse elevene har

forståelse for de sensoriske vanskene, men at dette ikke nødvendigvis gjelder de som ikke jobber like tett på disse elevene. Johanne forteller videre at dette kan være utfordrende når det er mange ulike vikarer innom, og at det de ikke alltid får informert dem nok om vanskene til eleven. For elever med ASF er rutiner og forutsigbarhet viktig, i tillegg til å være en måte for pedagogen å legge til rette for tillitt på (Fallmyr, 2020; Nordahl, 2010). Å legge til rette for forutsigbarhet vil dermed være en viktig del av å tilpasse opplæringen for å sikre inkludering, noe Johanne påpeker også vil komme andre elever til gode. Rutiner og forutsigbarhet kan derimot være krevende å opprettholde dersom eleven stadig må forholde seg til nye personer. Dette bidrar til at det kan bli svært vanskelig for eleven når det er ukjente voksne til stede. Å forholde seg til mange ulike voksne dersom det er mye vikarer i omløp vil også kunne gjøre det utfordrende å etablere tillitt mellom den voksne og eleven. Det er viktig for elever med ASF og sensoriske vansker å ha trygge relasjoner til de voksne; både for å kjenne til elevens toleransevidu, men også fordi elevene kan tåle sensorisk stimuli bedre hvis de føler seg trygge på den voksne. Dette kan være utfordrende i den ordinære skolen med tanke på ressurser, da det ofte hender at bemanningen ikke strekker til. Dette bekreftes av både Elisabeth og Vilde når de får spørsmål angående ressurser knyttet til tilrettelegging av sensoriske vansker.

«Det er mer bemanning, og det er ikke akkurat den der sensoriske biten, den er jo ikke så intens og stor at du ikke klarer å tilrettelegge for den. Men i det store og det hele, hvis du egentlig trenger å trekke deg ut sammen med en voksen... Men han andre med traumer slår seg vrang, så står du i kulda. (...) Vi har ikke råd til å ha en ekstra voksen hvis det trengs, men det har dem på spesialskolen.» (Elisabeth)

«Jeg tror det er kjempevanskelig i ordinær, selv om det kan jo være barn som er like sensitive der. Men jeg tenker at vi har det. Men det å skulle tilhøre en klasse... det er færre voksne, det er mye mer styrt timeplan, du må gjøre det samtidig med klassen... det tror jeg er kjempevanskelig.» (Vilde)

Hege og Vilde forteller at på deres arbeidsplass så har elevene 1-1, slik at de alltid har en voksen på seg gjennom skoledagen. Dette kan derimot være utfordrende å dekke i den ordinære skolen da det er langt flere elever som skal følges opp. Elisabeth uttrykker at selve tilretteleggingen ikke er den vanskelige delen, men det krever at omstendighetene rundt muliggjør at det er en voksen tilgjengelig til å kunne følge opp eleven. Dette er ikke alltid tilfellet da det eksisterer mange ulike behov i ett klasserom som skal tas hensyn til, og fleksibiliteten blir derfor mindre.

Fleksibilitet blir presentert som essensielt for at pedagogene skal kunne tilpasse opplæringen (Dale & Wærness, 2003; Hansen & Hanssen, 2021), noe som tilsier at det vil kunne være enklere å få tilpasset opplæringen elevens individuelle forutsetninger på spesialavdelinger. Haug (2021) påpeker derimot at dette vil variere ut fra lokale forhold, slik at dette nødvendigvis ikke vil være en forutsetning på alle skoler. På den andre siden tilsier informantenes erfaringer at fleksibilitet er noe som vil være gunstig for å tilpasse skolehverdagen for disse elevene, da deres forutsetninger for læring vil variere ut fra dagsform og hvilke sensoriske stimuli som befinner seg i omgivelsene. Hattie (2009) påpeker også at den manglende effekten av tilpasset opplæring vil kunne skyldes at

lærere har ansvaret for store klasser. Dette støttes av studien til Jones et al. (2020), hvor funnene tyder på at store klasser og begrensede ressurser er utfordringer den ordinære skolen står overfor som vil kunne ha betydning for elever med ASF og sensoriske vansker. Ifølge Bronfenbrenner (1979) vil dermed skolen kunne oppleves som en økologisk felle for elever med ASF og sensoriske vansker da miljøet ikke er tilpasset elevens forutsetninger. På bakgrunn av dette kan en tenke seg til at tilpasset opplæring har større effekt på spesialavdelinger, hvor det er flere voksne på færre barn. Tilpasset opplæring krever fleksibilitet, noe som tilsynelatende er begrenset i den ordinære skolen, og dermed muligens kan bidra til å forklare den manglende støtten fra forskningen. tilpasset vedkommendes forutsetninger eller som individet har forutsetningene til å mestre

Ressursene på spesialavdelingene i form av 1-1 muliggjør tiltak som kan være utfordrende å få gjennomført i den ordinære skolen. Et eksempel som trekkes frem av både Vilde og Hege er at de opplever det å ta friminutt ut fra elevens forutsetninger som et tiltak som bedrer elevens trivsel. Ofte vil dette være når det er mindre elever og støy i skolegården, fremfor den fastsatte timeplanen når alle andre elever også er ute. Vilde påpeker at hun tenker at slike tilpasninger vil kunne være mer utfordrende å gjennomføre i ordinærskolen. 1-1 vil dessuten kunne føre til bedre forutsigbarhet for eleven, samt at det blir enklere å bygge gode relasjoner når det er én person som tilbringer mye tid sammen med eleven – spesielt dersom det foregår over en lengre periode, slik som poengtert av Bronfenbrenner (1979).

Studiens funn tyder på at det relasjonelle båndet mellom pedagog og elev er en forutsetning for å vite hvordan tilpasse opplæringen, slik at eleven skal kunne få utbytte av undervisningen. Vygotsky (1978) fremhever relasjonens betydning for læring ved sitt begrep om den nærmeste utviklingssonen. Elever med ASF og sensoriske vansker sitt faglige potensial vil kunne variere utfra påvirkningen av omgivelsenes stimuli. Johanne har tidligere påpekt at det vil kunne være utfordrende å vite hvordan legge til rette for at eleven skal nå sitt faglige potensial ettersom elevene er så ulike. Dette krever at en må bli godt kjent med hver enkelt elev, for å vite hvordan tilpasse opplæringen til elevens individuelle forutsetninger og behov. Ettersom det er snakk om et stort spekter med svært mange ulike mennesker, så vil en aldri få nok kunnskap og en derfor avhengig av å lære hver enkelt å kjenne. Poenget om at sensoriske vansker er svært individuelt er noe som også skildres av Vilde.

«Fordi det er så individuelt, så opplever jeg jo at når vi blir kjent med elevene så klarer vi å tilpasse sånn at det ikke er noen synlige vansker eller at det ikke blir verre i hvert fall. At vi klarer å tilpasse til dem så mye som mulig.» (Vilde)

Vilde forteller også at det å bruke tiden på å bli kjent med eleven er en styrke, og fremhever at hun opplever at hun klarer å tilpasse i den grad at eleven ikke har noen synlige vansker. Hun påpeker at det likevel er mulig at eleven påvirkes av omgivelsene i negativ grad uten at det fanges opp av dem, noe som bekreftes av Jones et al. (2020). Ifølge Moen (2013) er det større sannsynlighet for at eleven åpner seg opp til pedagogen dersom det foreligger en god relasjon mellom partene. Det å bruke tid på relasjonsbygging og lære eleven å kjenne, vil dermed kunne resultere i at eleven føler seg trygg nok til å fortelle læreren om vanskene – dersom eleven har et verbalt språk til

å uttrykke seg med. Å kjenne eleven godt vil derfor være viktig for hvorvidt de sensoriske vansker oppstår som en funksjonshemming. Vanskene vil etableres idet det forekommer et misforhold mellom elevens forutsetninger og kravene i miljøet (Morken, 2012). I skolen er det pedagogen som stiller krav til eleven, slik at det blir viktig at vedkommende kjenner eleven og vanskene godt, slik at kravene som stilles kan tilpasses elevens forutsetning i ulike situasjoner.

For å sikre inkludering forutsetter dette også sosial tilhørighet, hvilket kan sees i sammenheng med forutsetningene om deltakelse og fellesskap (Haug, 2021). Både Vilde og Hege opplever at den sosiale tilhørigheten i skolen ved noen tilfeller kan dekket av de voksne som jobber der. Deres erfaringer tilsier at det ikke er alle elever med ASF som viser interesse for andre elever.

«Og noen liker oss voksne best (ler). De vil helst være sammen med voksne.»
(Hege)

«Sosial tilhørighet blir jo også ofte med de voksne her. Så det er vi jo opptatt av. At de voksne er sammen med dem og er opptatt av at de har gode relasjoner. Mange barn her har jo ikke venner på den måten. De fleste andre har jo bare venner, så vi fyller ganske mange funksjoner i livet deres tenker jeg.» (Vilde)

Dette fremhever viktigheten av å ha gode relasjoner mellom pedagog og elev. Slik som Vilde peker på, vil de voksne rundt fylle mange funksjoner rundt individet. Pedagogen befinner seg ifølge Bronfenbrenner (1979) på mikrosystemet, hvor en også finner andre relasjoner og roller som står individet nært. Ettersom disse relasjonene har betydning for utvikling og læring er det viktig å innfri disse rollene på en adekvat måte. Pedagogen kan for enkelte elever også fungere som en venn, hvilket belyser viktigheten av en god relasjon mellom den voksne og eleven i skolen. Relasjonskompetanse handler om å tilpasse atferden sin i samspillet med ulike elever (Juul & Jensen, 2003), noe som tilsier at pedagogen bør se an hver enkelt elevs behov. Enkelte vil kunne ha utbytte og behov for sosial samhandling med medelever, mens andre trives aller best med de voksne, slik som blir beskrevet. Dette kan sees i sammenheng med Nordrum (2019) som skriver at tilpasset opplæring handler om at skolen skal tilpasse opplæringen slik at elevene kan nå sitt potensiale for sosial læring ut fra egne forutsetninger. Ved enkelte tilfeller vil elevens forutsetninger for sosial læring kunne være gjennom samhandling med den voksne. Betydningen sosial interaksjon har for læring er noe som fremheves av Vygotsky (1978), hvor læreren anses som særs viktig for læringsprosessen. Dersom eleven ikke viser interesse for andre elever, vil derfor sosial læring fortsatt kunne finne sted gjennom samhandling med pedagogen – slik at en elev fortsatt kan ha et sosialt utbytte, men utfra sine premisser.

6 Avslutning

Dette kapitlet vil gjennomgå en sammenfattende oppsummering av funn, før jeg redegjør for prosjektets begrensinger. Til slutt vil jeg presentere veien videre i form av pedagogiske implikasjoner og forslag til fremtidig forskning.

6.1 Sammenfattende oppsummering av funn

Problemstillingen som skal forsøkes besvart gjennom en sammenfattende oppsummering er som følgende: «*Hvordan opplever pedagoger å sikre inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker gjennom tilpasset opplæring?*». Denne vil belyses gjennom prosjektets to forskningsspørsmål.

1. Hva slags utfordringer opplever pedagoger at elever med ASF og sensoriske vansker ofte kan streve med?
2. Hva opplever pedagogene fungerer av tiltak og tilrettelegginger for å fremme trivsel og læring for elever med ASF og sensoriske vansker?

Studiens empiri er samlet inn gjennom semistrukturerte intervju med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Analysen av datamaterialet har resultert i tre temaer som til sammen gir en helhetlig presentasjon av studiens funn i relasjon til problemstilling og forskningsspørsmål. De tre temaene som er utarbeidet gjennom analyseprosessen er *kunsten å kjenne til vanskene, håndterbare omgivelser og overskudd gir utbytte*.

Det første temaet, *kunsten å kjenne til vanskene*, kan knyttes til det første forskningsspørsmålet. Det første undertemaet, *vanskelig å vite hva som er vanskelig*, skildrer at pedagogene opplever det som krevende å skulle kartlegge vanskene. Det kan ofte være åpenbart at det er noe som plager eleven, men det kan være vanskelig å vite hva dette ubehaget kan knyttes til. Informantene opplever at kartleggingen ofte består av gjetting og å prøve seg frem tiltak som kan bedre skolehverdagen for eleven. Disse funnene tyder på at tilpasset opplæring kan knyttes til å lete etter utløsende årsaker til det sensoriske ubehaget for eleven med ASF. Spesielt utfordrende oppleves det i arbeidet med nonverbale elever, hvor en ikke har mulighet til å prate med eleven selv. Observasjon og dialog med personene rundt eleven vil da være viktig. Det andre undertemaet, *annen opplevelse av sanseintrykk*, belyser hvordan sensoriske vansker forstås og hvordan pedagogene opplever det kan komme til uttrykk på eleven. Funnene viser at sensoriske vansker i stor grad forstås som hypersensitivitet. Selv om informantene opplever at sensoriske vansker opptrer svært individuelt, så erfarer de at lydsensitivitet forekommer oftest, eller i hvert fall er enklest å oppfatte.

Håndterbare omgivelser belyser to ulike forståelser av tilrettelegging av sensoriske vansker. Undertemaet *tilrettelegge omgivelsene* viser at informantene i så stor grad det lar seg gjøre, forsøker å tilpasse omgivelsene i henhold til elevens vansker. De opplever at å fjerne kilden til det sensoriske ubehaget, ofte vil kunne være den beste løsningen for å tilpasse opplæringen til elevens forutsetninger. I de tilfellene hvor den sensoriske kilden ikke lar seg fjerne, så har informantene opplevd at bruk av hjelpemidler for å redusere den sensoriske belastningen, vil kunne fremme trivsel og læring. Inkludering handler om å tilpasse opplæringen, for å etablere situasjoner hvor eleven vil holdes innenfor sitt toleransevidu, for at hen skal være mottakelig for sosial og faglig læring. Det fremkommer også utfra informantenes opplevelser at det kan være enklere å utføre visse tilpasninger på spesialavdelinger enn i ordinærskolen, på grunn av større fleksibilitet. Informantene forsøker i den grad det lar seg gjøre å legge til rette for at

eleven skal være i klasserommet, men opplever at det av og til vil være hensiktsmessig å legge til rette for mindre sensorisk stimuli ved bruk av grupperom og mindre elevgrupper. *Venne elevene til omgivelsene* presenterer en forståelse av at en kan venne eleven til å tåle mer enn sitt utgangspunkt. Informantene som nevner tilvenning som en strategi, opplever at det er viktig at dette foregår innenfor trygge rammer og på elevenes premisser. Det er dermed lite forskning og litteratur som støtter opp denne påstanden, slik at det kan tenke seg at det er en mulighet for at den opplevde effekten muligens skyldes at vanskene ikke stammer fra sensorisk stimuli.

Siste tema er *overskudd gir utbytte*. Informantene opplever at tilpasset opplæring for å sikre inkludering, vil kunne handle om å legge til rette for at eleven har *energi til å tåle hele skoledagen*. De erfarer at sensoriske vansker tapper dem for energi, slik at det blir krevende for elevene å ha overskuddet til å skulle lære seg noe nytt. Elevenes toleransevidu vil kunne variere ut fra dagsform, noe som forutsetter å kjenne eleven godt og samarbeid med hjemmet, for å kunne vite hvor dagens tålegrenser går. For å sørge for at eleven har energi til å holde ut hele skoledagen, opplever informantene at det er viktig å gi pauser når den sensoriske belastningen blir for stor. *Trygge relasjoner i kaotiske omgivelser* vil også kunne bidra til et større overskudd for eleven, da informantene opplever at eleven tåler omgivelsene bedre med personer de er trygge på. Tillitt, anerkjennelse og bevissthet om vanskene påpekes som viktige komponenter i relasjonsbyggingen, både gjennom det teoretiske rammeverket og informantenes erfaringer. Betydningen av denne relasjon blir blant annet fremhevet ved at den kan bidra til å skape en følelse av sosial tilhørighet for eleven. Gode relasjoner vil dessuten kunne gjøre det lettere for pedagogen å lese eleven, samt vite hva og hvor mye som trigger. Dette vil kunne gjøre det enklere å vite hvordan tilpasse opplæringen i henhold til elevens forutsetninger og behov, slik at eleven har overskuddet til å oppnå et utbytte.

Både Bronfenbrenner (1979) og Tøssebro (2004) legger føringer for prosjektets forståelse av sensoriske vansker som et resultat av samspillet mellom individ og miljø. I lys av denne forståelse viser studiens funn til at vanskene oppstår som en konsekvens av krav og forutsetninger som stilles i miljøet på skolen, hvilket ikke er kompatibelt med elevens forutsetninger. Inkludering vil dermed kunne dreie seg om å øke elevens forutsetninger til å mestre kravene som stilles. Resultatene av denne studien viser at informantene ikke nødvendigvis opplever selve tilpasningen av opplæringen som utfordrende, men at det kan være krevende å iverksette riktige tiltak for hver enkelt elev. Tilretteleggingene som informantene opplever fungerer, støttes av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Tilpasset opplæring forutsetter derimot nok bemanning, slik at dette er en utfordring som oppleves blant informantene i den ordinære skolen. Informantene erfarer også at det generelt i samfunnet er behov for mer kunnskap, bevissthet og forståelse for sensoriske vansker, for å i større grad kunne sikre inkludering. Felles for alle informantene er at de opplever *kunsten å kjenne til vanskene, håndterbare omgivelser* og at *overskudd gir utbytte* som viktige komponenter for å sikre inkludering av elever med ASF og sensoriske vansker gjennom tilpasset opplæring.

6.2 Prosjektets begrensninger

Selv om studiens funn belyser viktige aspekter, vil jeg videre redegjøre for hvilke begrensninger som foreligger i prosjekter. Med prosjektets metodiske valg tatt i betraktning, er det viktig å påpeke at ulike forskere vil kunne ha kommet frem til ulike funn. Prosjektet bærer preg av min rolle som forsker, noe som er redegjort for i kapittel 4. På grunn av prosjektets tidsrammer har jeg kun hørt fire pedagogers erfaringer, noe

som er et snevert utvalg å skulle trekke generaliserte slutninger fra. Dette gjør at prosjektets generaliserbarhet vil være begrenset. Jeg har intervjuet to pedagoger fra ordinær skole og to pedagoger fra spesialavdeling, noe som gjør utvalget mindre homogent og vil derfor også kunne påvirke generaliserbarheten. På den andre siden har det vært interessant å få innsikt i erfaringer fra begge parter da funnene fra studien tilsier at selve erfaringene er relative like uavhengig arbeidsplass. Den største forskjellen mellom ordinær skole og spesialavdeling er tilgang på ressurser, noe som bekreftes av samtlige informanter. Å intervjuer pedagoger fra både den ordinære skolen og spesialavdeling har også gitt muligheten til å få innsyn i pedagogers opplevelse med elever fra en større del av autismspekteret. Ettersom funnene mine i stor grad samsvarer med teori og tidligere forskning på området, er det likevel mulig å tenke seg til at funnene vil kunne gjøre seg gjeldende for andre enn de som har deltatt i prosjektet. Dette sees i sammenheng med Tjora (2021) og hans begrep om konseptuell generalisering, hvor teori og tidligere forskning benyttes for å sikre at funnene har relevans utover det analyserte materialet. Prosjektets formål har dessuten i større grad handlet om å belyse og skape bevissthet rundt sensoriske vansker som en del av ASF-diagnosen enn å genere funn som kan gjøres gjeldende for alle.

Prosjektet har avgrenset seg til å omhandle sensoriske vansker i skolen, og på bakgrunn av at sensoriske vansker kan betraktes som situasjonelt og relasjonelt, så er det først og fremst i skolekontekst funnene vil kunne gjøre seg gjeldende. Da det finnes lite norsk forskning om sensoriske vansker hos elever med ASF i skolen, har det vært svært interessant å ta et dypdykk i den eksisterende litteratur og forskning på området og se det i sammenheng med egen empiri. Det er pedagogenes opplevelser som har stått i søkelyset for dette prosjektet, slik at elevenes egne opplevelser av skolehverdagen med sensoriske vansker vil kunne avvike fra det som blir beskrevet.

6.3 Veien videre

Slik som det blir beskrevet av informantene er det viktig å anerkjenne at en ikke vet noe om opplevelsen og betydningen disse vanskene har for de elevene det gjelder. Dette gjør at det vil kunne være interessant å se nærmere på sensoriske vansker i skolen gjennom elevenes egne erfaringer, for å sette ytterligere et kunnskapshull i norsk forskning. Slik som påpekt av Tøssebro (2004) vil den politiske utfordringen bli å skape eller endre omgivelsene, for å skape like muligheter for en større andel av den menneskelige variasjonen. Det ville derfor vært interessant å se enda nærmere på tematikken i forbindelse med universell utforming.

For at inkludering av eleven skal sikres, så forutsetter dette både et sosialt og faglig utbytte. Studiens funn tyder på at det å støtte elevene med ASF og sensoriske vansker gjennom forutsigbarhet, struktur, trygge relasjoner, kunnskap og anerkjennelse av vanskene vil være viktige steg i prosessen med å skape et inkluderende læringsmiljø. Foruten dette er det også viktig å sørge for et skolemiljø som er kompatibelt med elevens forutsetninger – enten gjennom tilpasning av miljøet eller ved å styrke elevens forutsetninger til å mestre omgivelsene, slik som gjennom bruk av hjelpemidler. Å tilpasse opplæringen krever at pedagogen vet hva slags utfordringer og behov eleven innehar.

Informantene opplever at kartlegging av sensoriske vansker er krevende, spesielt når det gjelder elever uten verbalt språk. Gjennom intervjuene, var det kun IVAS som ble trukket frem som kartleggingsmateriell en kunne benytte i arbeidet med disse vanskene. Bruk av IVAS forutsetter derimot at elevene har et verbalt språk til å uttrykke seg med,

og det kan virke som om det er lite kunnskap om systematisk kartlegging for nonverbale elever da det gjerne blir mye gjetting og feiling. Disse funnene kan tyde på et behov for mer kunnskap og støtte om hvordan best mulig kartlegge disse vanskene, for å kunne tilpasse opplæringen elevens behov.

Kunnskapsnivået og bevisstheten rundt sensoriske vansker hos elever med ASF er varierende. Ved å sette større fokus på denne tematikken vil det også kunne være enklere for ansatte i skolen å forstå elevens atferd og anerkjenne vanskene som reelle. Forståelsen av sensoriske vansker blant informantene tilsier at det er snakk om en annen opplevelse av sanseinntrykk og vansker med å filtrere disse. Dette tyder på at en forståelse av sensoriske vansker som hypersensitivitet er utbredt. Dermed vil det å utvide forståelsen av begrepet sensoriske vansker til mer enn bare hypersensitivitet være hensiktsmessig for å øke forståelsen rundt vanskene. Sensoriske vansker er ikke noe som utelukkende gjelder elever med ASF, slik at det vil være viktig på generell basis å inneha kunnskap om hvordan omgivelsene både kan fremme og hemme læring og trivsel hos elever. Det er vansker som ville kunne fremstå nokså usynlige for utenforstående, men som vil kunne ha svært stor betydning for dem som opplever det – selv den minste detalj kan ha stor betydning for barnet.

Referanseliste

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5* (Bd. 5). American Psychiatric Association.
- Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2008). Sensory Processing and Classroom Emotional, Behavioral, and Educational Outcomes in Children with Autism Spectrum Disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, 5, 564-573.
<https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.564>
- Baranek, G. T., Watson, L. R., Boyd, B. A., Poe, M. D., David, F. J. & McGuirde, L. (2013). Hyporesponsiveness to social and nonsocial sensory stimuli in children with autism, children with developmental delays, and typically developing children. *Development and Psychopathology*, 25(2), 307-320.
<https://doi.org/10.1017/S0954579412001071>
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B. & Eynat, G. (2009). A Meta-Analysis of Sensory Modulation Symptoms in Individuals with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*, 39, 1-11.
<https://doi.org/10.1007/s10803-008-0593-3>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5. utg., Bd. 1, s. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.
- Burns, C. O., Dixon, D. R., Novack, M. & Granpeesheh, D. (2017). A Systematic Review of Assessments for Sensory Processing Abnormalities in Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 209-224.
<https://doi.org/10.1007/s40489-017-0109-1>
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56, 1391-1412.
<https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Corbett, B. A., Muscatello, R. A. & Blain, S. D. (2016). Impact of Sensory Sensitivity on Physiological Stress Response and Novel Peer Interaction in Children with and without Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Neuroscience*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00278>

- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen : rom for alle - blikk for den enkelte*. Cappelen akademisk forl.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning - til elevens beste?* Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Dellapiazza, F., Christelle, V., Blanc, N., Miot, S., Schmidt, R. & Amaria, B. (2018). Links between sensory processing, adaptive behaviours, and attention in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Psychiatry Research*, 270, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.09.023>
- Det kongelige kirke,- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Drage, J. (2012). Sensorisk overfølsomhet – en skjult tilstand ved nevropsykiatriske tilstander og forstyrrelser. *Innsikt*, 2, 8-9. <https://www.touretteforeningen.no/sfiles/6/22/2/file/sensorisk-overfølsomhet-innsikt-nr.-2-2012.pdf>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., Sanz-Cervera, P. & Tárraga-Mínguez, R. (2015). A comparative study of sensory processing in children with and without Autism Spectrum Disorder in the home and classroom environments. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 202-212. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.034>
- Galiana-Simal, A., Vela-Romero, M., Romero-Vela, V. M., Oliver-Tercero, N., García-Olmo, V., Benito-Castellanos, P. J., Muñoz-Martinez, V. & Beato-Fernandez, L. (2020). Sensory processing disorder: Key points of afrequent alteration in neurodevelopmental disorders. *Cogent Medicine*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331205X.2020.1736829>
- Garrels, V. (2023). Barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 221-240). Universitetsforlaget.
- Gentil-Gutiérrez, A., Cuesta-Gómez, J. L., Rodríguez-Fernández, P. & González-Bernal, J. J. (2021). Implication of the Sensory Environment in Children with Autism Spectrum Disorder: Perspectives from School. *Int J Environ Res Public Health*, 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147670>
- Germani, T., Lonnie, Z., Bryson, S., Brian, J., Smith, I., Roberts, W., Szatmari, P., Roncadin, C., Sacrey, L. A. R., Garon, N. & Vaillancourt, T. (2014). Brief Report: Assessment of Early Sensory Processing in Infants at High-Risk of Autism

- Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 44, 3264-3270.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2175-x>.
- Hansen, M. & Hanssen, N. B. (2021). Tilpasset opplæring for elever med rett til spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, 2, 1-11. <https://psykisk-kommune.no/tilpasset-opplaring-for-elever-med-rett-til-spesialundervisning/19.195>
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring*. Samlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helsenorge. (2023, 11. august). *Autisme*. Helsenorge.no.
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/#symptomer-pa-autisme>
- Hoffart, M. & Malmo, T. R. (2021). Toleransevindumodellen i skolen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 58(8), 689-693.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2021/08/toleransevindumodellen-i-skolen>
- Howe, F. E. J. & Stagg, S. D. (2016). How Sensory Experiences Affect Adolescents with an Autistic Spectrum Condition Within the Classroom. *J Autism Dev Disord*, 46, 1656-1668. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2693-1>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Jones, E. K., Hanley, M. & Riby, D. M. (2020). Distraction, Distress and Diversity: Exploring the Impact of Sensory Processing Differences on Learning and School Life for Pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101515>
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2022). Livsmestring i skolen. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 377-388). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring (LK20)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori: personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139-158). Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. (2022). Transaksjonsmodellen for barns utvikling og Bronfensbrenners bioøkologiske teori. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 31-50). Fagbokforlaget.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning: facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk forl.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD): Utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal Akademisk.
- McAllister, K. & Maguire, B. (2012). Design considerations for the autism spectrum disorder-friendly Key Stage 1 classroom. *Support for Learning*, 27(3), 103-112. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01525.x>
- Moen, T. (2013). Soisiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer - en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Munthe, E. (2011). Betydningen av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 137-150). Høyskoleforlaget.
- Nehrkorn, A. A. (2021). *Noise-cancelling headphones as an intervention to maintain classroom time spent on-task for students with autism spectrum disorder* [Doktorgradsavhandling, University of Nevada]. ScholarWorks. <https://scholarworks.unr.edu//handle/11714/7937>
- Nilsen, S. (2023). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.

- Nordahl mfl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 51(7), 530-537. <https://doi.org/10.13140/2.1.4060.7361>
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 91-106). Cappelen Damm Akademisk
- NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger*. Sosial- og helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Owren, T. & Stenhammer, T. (2013). Når ordinære omgivelser hindrer og hemmer: sensoriske vansker hos personer med autismspekterdiagnose. *Psykologi i kommunen*, 5, 37-50.
- Postholm, M. B. (2005). Kvalitativ metode generelt og tre tilnærminger spesielt. I M. B. Postholm (Red.), *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (s. 33-54). Universitetsforlaget.
- Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), 35-45. <https://doi.org/10.1177/1365480214566213>
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind* (2. utg.). Guilford Publications.
- Smith, R. S. & Sharp, J. (2013). Fascination and Isolation: A Grounded Theory Exploration of Unusual Sensory Experiences in Adults with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 891-910. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1633-6>
- Spurkeland, J., Lysebo, M. O. & Pedlex. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Statped. (2022a, 13. oktober 2022). *Autismespekterforstyrrelser*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/>

- Statped. (2022b, 15. juni). *Barn og elever med ADHD*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/toleransevindue-og-affektregulering/>
- Statped. (2022c, 1. august). *Hva er inkludering?* <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichbord-Kjennerud, T., Magnus, P., Landsjøåsen, J. B. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 14. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I C. Willig & S. W. Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (2. utg., s. 17-37). SAGE Publications.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder* (4. utg.). Gyldendal.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. & Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Tøssebro, J. (2004). Introduction to the special issue: Understanding disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 3-7. <https://doi.org/10.1080/15017410409512635>
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Universell Utforming. (2018). *Universell utforming av skoler for elever med kognitive og sensoriske vansker*. Universell Utforming AS. https://universellutforming.no/uploads/OiAmEqSn/Universell_utforming_skoler_kognitive_sensoriske_vansker_01.06.2018_rev.pdf
- Vettenranta, S. (2005). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I M. B. Postholm (Red.), *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (s. 159-175). Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13, 493-510. <https://doi.org/10.1177/1468794112451036>

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. World Health Organization.

World Health Organization. (2023, 1. januar 2023). *ICD-11 - International Classifications of Diseases 11th Revision*. World Health Organization.

<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

08.01.2024

Referansenummer
104005

Vurderingstype
Automatisk

Dato
08.01.2024

Tittel

Tilrettelegging av sensoriske vansker

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Rune Voldseth

Student

Tonje Haga

Prosjektperiode

15.01.2024 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Sensoriske vansker i skolen»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i mitt forskningsprosjekt om autismespekterforstyrrelser og sensoriske vansker i forbindelse med mitt mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk ved NTNU. Formålet med prosjektet å sette søkelys på de sensoriske utfordringene denne elevgruppen innehar og få frem hvordan en kan tilrettelegge for disse elevene. Forskningsspørsmålet prosjektet tar utgangspunkt er derfor som følger: «Hvordan kan skolen tilrettelegge skolehverdagen for elever med autismespekterforstyrrelser og sensoriske vansker?».

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med ansatte i skolen som kan bidra ved å fortelle om sine erfaringer med å tilrettelegge for elever med autismespekterforstyrrelser og sensoriske vansker, slik som lærere og spesialpedagoger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i forskningsprosjektet, så innebærer det at du samtykker til å fortelle om dine egne erfaringer med å tilrettelegge for disse vanskene gjennom et intervju. Det vil bli brukt lydopptaker under intervjuet. Lydopptaket vil bli transkribert og anonymisert. Det vil ikke kunne være mulig å identifisere deg i den ferdige masteroppgaven da alt av informasjon vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan når som helst trekke tilbake samtykket ditt uten å oppgi noen grunn til det.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Rune Voldseth
Veileder

Tonje Haga
Student

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 1. juni 2024. Opplysningene vil anonymiseres når prosjektet er ferdigstilt. Alt av personopplysninger og lydopptak vil bli slettet når forskningsprosjektet avsluttes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Tonje Haga (student)

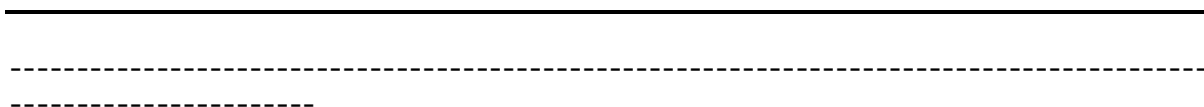


- Rune Voldseth (veileder)



Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: **personverntjenester@sikt.no** eller på telefon: **73 98 40 40**.



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Sensoriske vansker i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju om tilrettelegging for elever med autismespekterforstyrrelser og sensoriske vansker
- at prosjektet behandler personopplysninger om meg

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

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning

- Hva er din utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hva er din nåværende stilling?

Tidligere erfaringer og kunnskap

- Hvilke erfaringer har du med elever som har autismespekterforstyrrelser?
 - o Hvor lenge har jobbet med dem? I hvilke sammenhenger? 1på1?
- Hva tenker du ligger i begrepet sensoriske vansker?
 - o Opplever du at du har tilstrekkelig med kunnskap om disse vanskene? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva er dine erfaringer med elever med sensoriske vansker?

Utfordringer

- Hva tenker du kan være utfordrende for elever med autismespekterforstyrrelser og sensoriske vansker i skolen?
 - o Hvordan kommer dette til uttrykk?
- Hva slags sansestimuli har du erfart at disse elevene ofte kan ha mest utfordringer med?
- Hvilke situasjoner kan være krevende for disse elevene?
 - o Kan du gi noen eksempler?
 - o Hvorfor tenker du at disse situasjonene kan oppleves som spesielt utfordrende?

Sosial tilrettelegging og trivsel

- Hvordan tilrettelegger du/dere for at elever med autismespekterforstyrrelser og sensoriske vansker opplever sosial tilhørighet i klassen?
 - o Kan du gi eksempler?
- Hva slags utfordringer har du opplevd knyttet til dette?
- Hva slags tilrettelegging har du opplevd fungerer godt?
- Hvordan har du erfart at disse elevene opplever friminutt?
 - o Hva kan være vanskelig? Hvordan tilrettelegge?
- Hvilken betydning tenker du denne tilretteleggingen har for elevenes trivsel i skolen?
 - o Kan du gi eksempler?

Faglig tilrettelegging og læringsutbytte

- Hvordan tilrettelegger du/dere for elever med autismespekterforstyrrelser og sensoriske vansker i undervisningssituasjoner?

- Hva slags utfordringer har du opplevd knyttet til dette?
- Hva slags tilrettelegging har du opplevd fungerer godt?
- Hvilken betydning tenker du tilretteleggingen har for elevens læringsutbytte?
- På hvilken måte kan sensoriske vansker ha betydning for elevens læringsutbytte?
 - o Kan du gi eksempler?

Skolen, arbeidsplass og kollegaer

- Opplever du at skolen har nok ressurser til å tilrettelegge for elever med sensoriske vansker?
 - o Hvis ikke, hva slags tilrettelegginger kunne du ønsket at dere hadde ressurser til å gjennomføre?
- Hva tenker du om bevisstheten rundt sensoriske vansker på din arbeidsplass?
 - o Opplever du at du mottar støtte fra kollegaer angående tilrettelegging for sensoriske vansker?
 - På hvilken måte?

Avsluttende refleksjoner

- Hva er det mest utfordrende med å tilrettelegge for sensoriske vansker?
 - o Hvorfor?
- Hva tenker du kan gjøres annerledes med tanke på tilrettelegging for disse elevene?
- Har du noen andre refleksjoner rundt hvordan skolen kan tilrettelegge for sensoriske vansker hos elever med autismspekterforstyrrelser?
- Har du noen spørsmål til meg eller noe mer du ønsker å tilføye før vi avrunder intervjuet?

