



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap - spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen / konfidensiell
Forfatter: Elisabet Bjerkeset Endresen (signatur forfatter)
Veileder: Jorunn Thortveit	
Tittel på masteroppgaven: Læreres profesjonskunnskap i spesialavdeling med autister – en studie av hvordan profesjonskunnskap kan forstås og videreutvikles. Engelsk tittel: Teachers' professional knowledge in special needs department for autism - Development of teachers' knowledge	
Emneord: Profesjonskunnskap Kunnskapsdeling Kunnskapsutvikling Praktiske synteser Autisme Atferdsterapi Traumebevisst omsorg	Antall ord: 29 136 + vedlegg/annet: 1 887 Stavanger, 12. juni 2020 dato/år

Forord

Våren 2020 er noe de fleste av oss vil se tilbake på som en spesiell tid med Covid-19 som preget et helt samfunn og våre hverdager. Vi har sett at samfunnet kan tilrettelegge for store forandringer på kort tid. Dette gjelder også skolesystemet, med skoleledere og lærere som har hvid seg rundt for å undervise elever på nye måter. Det viser at skolesystemet er dynamisk med muligheter for endringer. Jeg er takknemlig for å ha fått muligheten til å studere kunnskapsarbeid i skolen, noe som muliggjør forbedringer. Særlig har det vært interessant å se dette i lys av tilrettelegging for elever med autisme. I mitt møte med skolen har jeg møtt flere elever med autisme som har vekket min nysgjerrighet. Jeg er nå glad for å ha fått kunnskap gjennom studien som jeg selv kan ta med meg i møte med unike elever med autisme.

På denne reisen har jeg blitt oppmuntret av de mange som ville bidra til prosjektet. Jeg vil starte med å takke informantene som deltok i studien. Deres kunnskap og gode verdier tar jeg med meg videre. Jeg vil også takke min veileder, Jorunn Thortveit, for at du har hatt troen på prosjektet mitt og støttet meg med faglige råd gjennom hele prosessen.

Takk til forumgruppen for månedlige videosamtaler, og en stor takk til Gruppe K(ul) som med sin humoristiske tilnærming har gitt emosjonell støtte og glede fra start til slutt. Dere har vært viktige!

Jeg vil også nytte anledningen til å takke alle venner som har støttet meg. En særlig takk til Elsa Marie som ble min største inspirasjon, og Hanna Kristin som ble min gode faglige støtte. Samtidig vil jeg takke alle i familien som tok seg tid til korrekturlesing.

Kjære Simon, tusen takk for den gode, stødige ektemannen du har vært for meg gjennom alle opp- og nedturer i masterstudiet. Takk for at du alltid tilrettelegger det beste for meg og at du har gitt meg gode perspektiver underveis.

Til slutt, den største takk til Gud som har gitt meg alt jeg trenger og mer til.

Elisabet Bjerkeset Endresen,

Stavanger, juni 2020

Sammendrag

Elever med autisme er i dag representert som én prosent av alle elever i norsk skole. Likevel tyder forskning på at mange lærere ikke kjenner seg forberedt til å undervise elever med autisme, og at mange elever får spesialundervisning av assistenter og lærere uten tilstrekkelig kunnskap. Fagfornyelsen har profesjonsfellesskap og skoleutvikling som en del av overordnede prinsipper for elevens læring. Denne masteravhandlingen har undersøkt læreres uttrykte kunnskap om autisme i skolen, i en spesialavdeling. Studien har belyst hvordan denne kunnskapen kan deles og videreutvikles med et videre perspektiv utover spesialavdelingen. Studien ble gjennomført med tre semistrukturerte intervju av lærere i en spesialavdeling med analyseredskaper som koding, meningsfortetting og meningstolkning.

Studiens funn belyste den komplekse kunnskapen om ulike tradisjoner i møte med elever med autisme, hvordan møte den enkelte eleven og tilrettelegging i skolen. Kompleksiteten i læreres kunnskapsbase ble sett på i lys av ulike typer teoretisk og praktisk kunnskap. Dette gir videre noen konsekvenser for hvordan læreres kunnskap kan deles og videreutvikles i profesjonsfellesskapet, både ved valg av type kunnskap og kunnskapskilder. Resultatet i studien kan ses på som et bidrag til lærere for mer kunnskap om elever med autisme, bevisstgjørelse på profesjonskunnskapens kompleksitet, og forståelse av profesjonsfellesskap og kunnskapsutvikling som en del av lærerarbeidet.

Nøkkelord: Profesjonskunnskap, kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling, praktiske synteser, autisme, atferdsterapi, traumebevisst omsorg

Abstract

In the Norwegian school today one percent of all students have autism. Research indicates that many of these students are taught by teachers aids without sufficient qualifications to meet their special needs. The Norwegian government wants to add superior principles for students learning in the new curricula. Two of these principles are professional community and developing schools. I have in my master's thesis studied the knowledge of the teachers working in a department for students with autism. This study has also illuminated how this knowledge is shared and further development in an aspect beyond than the department. The study was conducted with three semi-structured interviews of teachers in a specialized department. Coding, interpreting statements and analyzing the informant's entirety were used to analyze the findings.

The study's findings illuminate the complexity of the different traditions of knowledge when working with autistic students and how the school caters to their special needs. The complexity of the teacher's knowledge was interpreted in light of different types of theoretic and practical knowledge. This can lead to consequences on how teachers can share their own adapted knowledge and together further develop strategies for new kinds of knowledge and resources to enhance knowledge. The results of this study can be looked upon as a contribution to teachers for more knowledge on students with autism, an illumination of the complexity of knowledge accompanying our profession with different types of knowledge, and knowledge in the professional community of teachers and their development as a part of the role of teachers.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract	4
1 Innledning.....	8
2 Teoretisk innramming	11
2.1 Autisme	11
2.1.1 Theory of mind.....	12
2.1.2 Eksekutive funksjonsvansker	13
2.1.3 Svak sentral koherens	14
2.1.4 Sosial motivasjon-teori.....	15
2.2 Tilrettelegging i skolen for elever med autisme	16
2.2.1. Sosial kompetanse, forståelse og kommunikasjon	17
2.2.2 Struktur, organisering og forutsigbarhet.....	18
2.2.3 Stressmestring og emosjonell forståelse.....	19
2.2.4 Kompetanse om autisme.....	20
2.3. To tradisjoner for tilnærming til elever med autisme	20
2.3.1 Atferdsterapi.....	20
2.3.2 Traumebevisst omsorg.....	21
2.4 Profesjonskunnskap.....	23
2.4.1 Kunnskapen er sammensatt	23
2.4.2 Teoretisk og praktisk kunnskap.....	24
2.4.3 Kunnskapsformer	25
2.5 Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling	27
2.5.1 Kunnskapsarbeid	28
3 Metode.....	31
3.1 Kvalitativ tilnærming	31
3.2 Intervju som instrument i datainnsamling	32
3.2.1 Intervjuguide	33
3.2.2 Utvalg og presentasjon av informanter.....	34
3.3 Gjennomføring og analyse av intervjuene.....	34
3.3.1 Analytisk tilnærming	35
3.4 Kvalitetskriterier.....	36
3.4.1 Reliabilitet	36
3.4.2 Validitet	37

3.4.3	Overførbarhet	37
3.4.4	Mulige feilkilder.....	38
3.5	Etiske betraktninger.....	38
3.5.1	Fritt samtykke.....	38
3.5.2	Konfidensialitet	39
3.5.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	39
4	Resultater.....	40
4.1	Atferdsterapi og traumebevisst omsorg.....	40
4.1.1	Atferdsterapi som tradisjon i arbeid med autister.....	40
4.1.2	TBO har «tatt tiden».....	41
4.1.3	Kritikk av atferdsterapi.....	42
4.1.4	De jobber selv både med atferdsterapi og TBO i ulik grad.	43
4.2	Forståelse og aksept for eleven.....	44
4.2.1	Ta elevens perspektiv	45
4.2.2	Forståelse for diagnosen	45
4.2.3	Se eleven og dens behov som med alle andre elever.....	48
4.3	Å øve seg.....	48
4.3.1	Hva øver de på?.....	49
4.3.2	Hvordan øver de seg?	50
5	Diskusjon.....	53
5.1	Læreres kunnskap.....	53
5.1.1	Kunnskapen er sammensatt	53
5.1.2	Spenning mellom TBO og atferdsterapi.....	55
5.1.3	Mennesker som sosiale vesener og autister som ikke-sosiale	58
5.1.4	Teoretisk og praktisk kunnskap.....	59
5.2	Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling	64
5.2.1	Viktigheten av kunnskap	64
5.2.2	Hvilken kunnskap er det behov for?.....	65
5.2.3	Kilder til mer kunnskap	66
5.2.4	Kunnskap som er i konflikt med annen kunnskap eller verdier	72
6	Konklusjon	74
6.1	Svar på studiens forskningsspørsmål.....	74
6.2	Kritisk diskusjon av studiens funn	75
6.3	Implikasjoner og videreføring av studien.....	75
	Referanseliste	77
	Vedlegg 1	83
	Vedlegg 2	84

1 Innledning

I skoleåret 2019/2020 er det ca. 49 000 elever som får spesialundervisning i grunnskolen i Norge, noe som er en nedgang på ca. 800 fra forrige skoleår (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig har det skjedd en økning i antall elever som tilhører faste avdelinger (spesialavdelinger); rett over 4300 elever. 92 prosent av elevene som får spesialundervisning er knyttet til en ordinær klasse, mens de resterende 8 prosentene er knyttet til en fast avdeling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 43). Av disse 8 prosentene som er knyttet til faste avdelinger (som videre vil omtales som spesialavdelinger), finnes elever med autisme. Det eksisterer én spesialskole for elever med autisme i Norge i dag, Nordvoll skole (Oslo kommune, 2020). Ellers finnes det egne avdelinger tilrettelagt for elever med autisme. I dag er det ca. én prosent av alle elever på skolen som har en form for autisme (Noer, 2019, s. 50). I Oslo ser de at stadig flere søker seg inn mot spesialskoler, og kapasiteten er sprengt (Holterman, 2018). Ventelister er det også flere av på spesialavdelinger i andre kommuner i landet.

I en svensk studie svarte kun 5,8% av lærerne at de følte seg forberedt til å undervise elever med nevroutviklingsforstyrrelser (som autisme og tourette) etter endt utdanning (Bartonek, Borg, Hammar, Berggren, & Bölte, 2018, s. 10). Den nye læreplanen har et eget prinsipp om profesjonsfellesskap og skoleutvikling i sin overordnede del, som peker på lærerprofesjonen med et felles verdigrunnlag og kunnskapsgrunnlag som skal utøves og utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Masteravhandlingens fokus går fra spesifikk kunnskap om autisme til å gjelde hele profesjonsutøvelsen. Interessecfeltet for studien er i det spesialpedagogiske feltet, men siden kunnskapsbegrepet er sentralt, fører dette meg videre inn i profesjonsteorien og lærerprofesjonen. Formålet med studien er å få innblikk i kunnskap fra et spesialisert felt og bruke dette til å se hva som kjennetegner kunnskapsgrunnlaget som lærerne uttrykker, og videre hvordan dele og utvikle denne kunnskapen. Derfor er mitt forskningsspørsmål i denne studien:

Hvilken kunnskap uttrykker lærerne i en spesialavdeling, og hvordan kan denne kunnskapen deles og videreutvikles?

Den første delen av forskningsspørsmålet vil ha fokus på tilrettelegging for elever med autisme i skolen, og vil forstås gjennom ulike tilnærminger til autisme, praktisk syntese og kunnskapsformer som episteme, techne og fronesis. Det siste spørsmålet i

forskningsspørsmålet har to dimensjoner ved seg; hvordan kan kunnskapen deles og videreutvikles internt i avdelingen og skolen, og videre eksternt utover den lokale skolekonteksten. Dette vil ses i lys av kunnskapsarbeid.

Noen endringer har preget prosessen frem til det nåværende forskningsspørsmålet. Den opprinnelige problemstillingen i startfasen av studien hadde fokus på hvordan skolen kan tilrettelegge for elever med autisme, og videre forskningsspørsmål om hvordan lærerne i spesialavdelingen jobber med dette, hvilke kunnskapsområder som knyttes til denne utøvelsen, og hvordan den deles med resten av skolen. Samfunnstilstanden med Covid-19 gjorde at skoler ble stengt rett før observasjonene skulle i gang, derfor var det ikke mulig å se kunnskapen til lærerne i praksis. Dermed måtte denne dimensjonen vike fra studien, og en ny prosess med noen nye aspekter førte til det gjeldende forskningsspørsmålet.

Forskningsspørsmålet er viktig av flere grunner. For det første er det lærere der ute som jobber og har kunnskap om spesialiserte fagfelt, og det er en viktig verdi at andre lærere får ta del i denne kunnskapen. I dette tilfellet er det lærere som har kunnskap om elever med autisme i skolen, og det er høyst sannsynlig at en lærer i skolen møter på elever med autisme. For det andre er lærerprofesjonen avhengig av å ha kunnskap fra mange ulike felt og i mange ulike kunnskapsformer, og det i seg selv er en viktig del av profesjonen å være bevisst på. Det er viktig for alle lærere å vite hvilke kunnskapsformer som lærerprofesjonen bygger på. For det tredje må vi vite noe om hvordan kunnskap kan deles og utvikles, for at flest mulig lærere kan få best mulig vilkår til å tilrettelegge for læring i skolen for alle elever. Kunnskapen man får gjennom lærerutdanningen holder ikke gjennom hele yrkeslivet, den må vedlikeholdes og videreutvikles.

Masteravhandlingen er strukturert etter kapitler og delkapitler som hver for seg belyser ulike aspekter ved studien. Innledningsvis er det gjort rede for bakgrunn, formål, forskningsspørsmål og studiens aktualitet. Teorien blir presentert som et rammeverk som ligger til grunn for å svare på studiens forskningsspørsmål (kapittel 2). Dette innebærer autisme og ulike tilnæringer til elever med autisme i skolen som en forståelsesramme for å analysere det lærerne uttrykker. Metodekapittelet gir innblikk i studiens forskningsdesign samt kvalitetskriterier og etiske overveielser (kapittel 3). Det gir detaljerte opplysninger om studien for å bedømme om studiens gjennomføring har vært hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmålet, og er viktig for leserens innblikk i alle deler av forskningsprosessen. Videre blir resultatene i studien presentert gjennom min analyse med forskningsspørsmålet i fokus (kapittel 4). Resultatene blir presentert gjennom tre ulike kategorier, som ifølge meg,

rommet mye av datamaterialet. I disse tre kategoriene finnes lærernes uttrykte kunnskap, samt deres uttrykk for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Det er dette sistnevnte som også uttrykkes i mitt forskningsspørsmål som videre blir diskutert i diskusjonskapittelet (kapittel 5). Her blir disse delene delt opp hver for seg, og diskutert i lys av teori om kunnskap og kunnskapsarbeid, med en forståelsesramme av teori om autisme og tilrettelegging i skolen. Konklusjonen vil trekke noen slutninger basert på de funn som fremkom i studien (kapittel 6).

2 Teoretisk innramming

På grunnlag av formålet til studien er det valgt en teoretisk innramming for å besvare forskningsspørsmålet. Teorien innledes først med en grundig utleggelse om diagnosen autisme og ulike måter å forstå den på (delkapittel 2.1). Videre ser jeg på hvilke konsekvenser dette får for tilretteleggingen for elever med autisme i skolen (delkapittel 2.2). Disse delkapitlene trengs for å forstå det som lærerne uttrykker i datamaterialet, og er ikke ment som grunnlag for å sjekke hvor mye eller lite lærerne kan om temaet. Lærernes kunnskap er studieobjektet i denne forskningen, og teorien brukes som en forståelsesramme til å analysere kunnskapen og dets kunnskapsformer. Videre er det presentert to ulike tilnærminger til elever med autisme, atferdsterapi og traumebevisst omsorg (delkapittel 2.3). Dette blir lagt frem på grunnlag av studiens funn, som et bakteppe for å forstå datamaterialet.

I det fjerde delkapittelet blir profesjonskunnskap presentert, i lys av det Grimen (2008) beskriver som sammensatt kunnskap i praktiske synteser (delkapittel 2.4). I de praktiske syntesene finnes ulike kunnskapsformer av teoretisk og praktisk kunnskap. Dette delkapittelet er med for å sette lærernes kunnskap i lys av profesjonskunnskap og videre diskutere lærernes kunnskap mot en mer generell sammenheng i diskusjonskapittelet. Til slutt blir kunnskapsarbeid lagt frem som en teoretisk ramme for hjelp til å besvare siste del av forskningsspørsmålet, hvordan kunnskapen kan deles og videreutvikles (delkapittel 2.5).

2.1 Autisme

Med årene har det kommet betydelig mer kunnskap om autisme og de ulike spektrene av det. Barneautisme, Asperger syndrom, atypisk autisme og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse er ulike diagnoser som inngår under paraplyen autismspektertilstander (AST) eller på engelsk; autism spectrum disorders (ASD) (Bjåstad, Sagstad, & Iversen, 2016, s. 214). Det finnes også andre betegnelser og forkortelser på autisme, men i denne studien er det i hovedsak «elever med autisme» som blir anvendt.

I dag er det ICD-10, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision* (World Health Organization, 1990) som benyttes som kodeverk til blant annet diagnostisk informasjon i Norge. World Health Organization godkjente i mai 2019 den nye versjonen ICD-11 (World Health Organization, 2019), og det er også denne som kommer til å bli tatt i bruk i Norge etter hvert. Mens ICD-10 bruker betegnelsen «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser», har den nye, oppgraderte versjonen brukt fellesbetegnelsen «autismspekterforstyrrelser», i likhet med DSM-5, *Diagnostic and*

Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (American Psychiatric Association, 2013). ICD-11 beskriver ASD slik: «Autism spectrum disorder is characterized by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour and interests» (World Health Organization, 2019, 6A02). De sosiale utfordringene som beskrives her er ofte trukket frem i litteratur om autisme. Videre blir det beskrevet at forstyrrelsen kommer til uttrykk i tidlig barndom, men at symptomene kan vise seg sterkest senere i livet. Dette påvirker ulike forhold i livet; det personlige, det sosiale, familien, pedagogisk tilnærming og arbeid (World Health Organization, 2019). Det er viktig å understreke at autisme er en medfødt nevrologisk utviklingsforstyrrelse, og ikke en sykdom som trenger behandling (Stenberg, 2007; Uggerud, 2016, s. 18). Personer med denne utviklingsforstyrrelsen kan derimot trenge noen tilrettelegginger i miljøet, noe som blir omtalt senere i kapitlet.

Når det kommer til tidligere og nåværende forskning om barn med autisme råder det tre teorier som kan være et bidrag til å forstå vanskene de har: «Theory of Mind», «Executive Dysfunction» og «Weak Central Coherens» (Bjåstad et al., 2016, s. 215). For studiens funn er det hensiktsmessig å ha disse teoriene som en ramme til å forstå lærernes kunnskap om autisme. Den etablerte kunnskapen om ulike måter å forstå autisme på vil gjennomgås her, samt en fjerde forståelsesmåte. Den siste tilhører sosial motivasjonsteori, hvor en nyere studie vil bli presentert.

2.1.1 Theory of mind

Den første sentrale teorien om autisme tar utgangspunkt i at personer med denne diagnosen ser ut til å ha en fraværende evne til å representere mentale standpunkt (Hulme & Snowling, 2009, s. 292). Det vil si at mennesker med autisme har vansker med å sette seg inn i hva andre tenker, føler, opplever og oppfatter (Bjåstad et al., 2016, s. 215). Det er videre vanskelig å predikere en annen persons atferd (Stenberg, 2007).

En studie ville undersøke om barn med autisme hadde denne ferdigheten å «lese sinn» (å sette seg inn i hva andre tenker). Forskerne presenterte et dukketeater med tilhørende oppgaver. Den ene dukken, Sally, hadde en kurv, mens den andre dukken, Anne, hadde en boks. Sally plasserte en klinkekule i sin kurv, og så forlot hun rommet. Imens hun var borte, tok Anne klinkekulen fra kurven til Sally og plasserte den i hennes egen boks. Spørsmålet som de da stilte til deltakerne i studien, var: «Where will Sally look for her marble?». Hvis de da pekte

på kurven til Sally (og svarte rett på to kontrollspørsmål som viste at de visste hvor den egentlig var, og hvor den var fra starten av), viste de at de hadde greid oppgaven. Hvis de pekte på boksen til Anne (hvor klinkekulen egentlig var), feilet de i å sette seg inn i Sally sin tankegang (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985, s. 41).

Studien viste at 85% av de normalt utviklede barna og 86% av barna med down syndrom mestret oppgaven, mens tilsvarende var det bare 20% av barna med autisme som greide oppgaven (Baron-Cohen et al., 1985, s. 42; Hulme & Snowling, 2009, s. 292). Forskning viser videre til at dette er en forsinket utvikling, og ikke et totalt fravær av å «lese sinn» (Bjåstad et al., 2016, s. 215). Ferdigheten med å «lese sinn» er viktig for å kunne forstå og respondere på andres atferd, og manglende evne til dette kan gjøre at man blir oppfattet som uhøflige og lite hensynfulle (Gjesti & Fjæran-Granum, 2009, s. 14). Denne teorien peker altså på en svikt ved en sosial ferdighet. Den følgende teorien som presenteres fokuserer derimot på en svikt ved kognitive prosesser.

2.1.2 Eksekutive funksjonsvansker

Eksekutive funksjoner er kognitive prosesser som styrer og regulerer egen atferd (Stenberg, 2007). Det innebærer evne til å kontrollere, planlegge og organisere kognitive prosesser ved utførelse av komplekse kognitive oppgaver (Hulme & Snowling, 2009, s. 250). Mental fleksibilitet, evne til inhibisjon, planlegging, arbeidshukommelse, å komme i gang med aktiviteter, og å være fleksibel for endringer er aspekter som blir påvirket av eksekutive funksjonsvansker (Bjåstad et al., 2016, s. 215; Stenberg, 2007). Den prefrontale delen av cortex i hjernen ser ut til å spille en sentral rolle for den eksekutive funksjonen, og personer som blir skadet i denne delen får ofte rigid og repeterende atferd som også finnes hos personer med autisme (Stenberg, 2007). Svekket evne til disse prosessene kan gjøre det vanskelig å planlegge, organisere og komme i gang med arbeidsoppgaver på egen hånd (Gjesti & Fjæran-Granum, 2009, s. 14). På den måten kan man feilaktig bli oppfattet som lat og uvillig. Barn og unge med eksekutive vansker kan ha sterke utfordringer med å tilpasse egen atferd, regulere egne følelser, vente på tur, lese signaler fra andre, ta andres perspektiv og forstå andres atferd (Statped, 2019, s. 3).

Russel, Mauthner, Sharpe og Tidswell (1991) gjennomførte en studie for å teste om barn med autisme har en forstyrrelse i regulering og handling. I den første oppgaven brukte de bokser som ikke var gjennomsiktige, og deltakerne skulle peke på en av dem som motstanderen skulle åpne. Uten at deltakerne visste det, lå det en sjokolade i en av dem. Hvis barna pekte på

boksen uten sjokolade, vant de og fikk sjokoladen fra den andre boksen, men hvis de valgte den som det lå sjokolade i, fikk motstanderen sjokoladen. I neste fase av studien var det gjennomsiktige vinduer på boksene, slik at barna kunne se hvem det var sjokolade i og ikke. Da måtte de ta i bruk kunnskapen fra forrige fase til å peke på den boksen det *ikke* var sjokolade i, for selv å få sjokoladen. Studien fant at barn med en mental alder på 4 år klarte å ta i bruk denne kunnskapen for selv å få sjokoladen, mens barn med autisme med den samme mentale alderen greide det ikke. Det ble også gjort oppfølgende studier om eksekutive funksjoner hos barn med autisme, noe som gav antydninger til vansker med eksekutive funksjonsoppgaver (Hulme & Snowling, 2009, s. 301).

2.1.3 Svak sentral koherens

Den tredje teorien innebærer også kognitive prosesser, men har sitt hovedfokus på at det er persepsjonsvansker som ligger til grunn for autismediagnosen. Uta Frith brukte uttrykket «Weak central coherens» på teorien som videre ble utviklet av henne og Happé (Hulme & Snowling, 2009, s. 302). Sentral koherens omhandler evnen til å kunne se helheten og sammenheng ut av mange deler og videre ha fokus på mønster fremfor detaljene (Bjåstad et al., 2016, s. 215). Istedenfor å samle deler av informasjon til en større enhet, ser man en tendens til at personer med autisme fokuserer på små funksjoner av objekter og situasjoner. Personer med autisme kan ha et sterkt fokus på detaljnivå istedenfor å se helheten og «det store bildet». Barn gjør det veldig bra på mange perseptuelle oppgaver på lavt nivå, noe som antyder at disse har en helt spesiell evne til å prosessere detaljert informasjon (Hulme & Snowling, 2009, s. 302–309). Denne svekkede sentrale koherensen med svekket evne til å se sammenheng og helhetsbilde kan gjøre at mennesker med autisme kan tolke feil av sammenhenger fordi det blir for detaljfokusert (Gjesti & Fjæran-Granum, 2009, s. 14).

I en Block Design-studie skulle deltakerne konstruere et gitt mønster fra 2-9 tredimensjonale terninger. Her var det viktig å gi et utfordrende mønster slik at de i størst mulig grad ble tvunget til en detaljert visuell analyse. I noen av tilfellene var mønsteret de skulle lage, delt opp på bildet i like mange deler som mønsteret skulle utgjøre. Dette profitterte de typisk utviklede barna på, mens de med autisme presterte i lik grad som når mønsteret på bildet ikke var delt opp. (Hulme & Snowling, 2009, s. 302). Selv om flere lignende studier peker mot at barn med autisme kan ha en svekket sentral koherens, er det også en del studier hvor barn med autisme oppnår like resultater som typisk utviklede barn. Derfor er det knyttet usikkerhet til denne teorien med variasjoner av unormale målinger av persepsjon (Hulme & Snowling, 2009, s. 309).

De tre teoriene som til nå har blitt presentert, har vært rådende i sin forståelse av autisme. Det finnes også en fjerde forståelsesmåte, som baserer seg på sosial motivasjonsteori. Denne vil bli presentert nedenfor, med en nyere studie som kan belyse noen trekk ved autisme.

2.1.4 Sosial motivasjonsteori

Sosial motivasjonsteori mener at manglende sosiale ferdigheter blant personer med autisme er en konsekvens av (snarere enn årsak til) svakere sosial interesse (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin, & Schultz, 2012, s. 231). Hvis man da ikke har den sosiale motivasjonen, blir det også vanskeligere å tilegne seg sosiale ferdigheter som theory of mind, lek, delt oppmerksomhet og pragmatisk språk (Gale, Eikeseth, & Klintwall, 2019, s. 1). Dette kommer vi tilbake til, men først presenteres tre studier som samlet ble publisert i 2019. Gale et al. (2019, s. 1) testet hypotesen at barn med autisme foretrekker ikke-sosiale stimuli. I studiene deltok 28 barn med autisme og 41 normalt utviklede barn. Apper på nettbrett ble brukt for å se om barna søkte seg mot sosiale stimuli eller ikke-sosiale stimuli. Barna fikk velge mellom filmsnutter av abstrakte geometriske mønstre eller filmsnutter av fjeset til unge voksne. Resultatene fra studie 1 viste at barna med autisme responderte bedre på ikke-sosiale stimuli (69,1%), mens for de typisk utviklede barna var det omtrent lik respons på sosiale og ikke-sosiale stimuli (52,9% på ikke-sosiale stimuli). Barna med autisme hadde redusert respons på sosiale stimuli, mens responsen på ikke-sosiale stimuli ble opprettholdt. De typisk utviklede barna responderte etter hvert svakere på begge stimuliene (Gale et al., 2019, s. 4).

Ved studie 2 var de sosiale stimuliene byttet fra mennesker til hunder. Likevel er resultatene noe lignende. Barna med autisme responderte 69,9 % på ikke-sosiale stimuli, mens typisk utviklede barn responderte 52 % på dette. Her også ble barn med autisme mer mett av sosiale stimuli, mens typiske utviklede barn ble mer mett av ikke-sosiale stimuli. Barna med autisme viste heller økt interesse for ikke-sosiale stimuli, og de typisk utviklede barna viste økt interesse for sosiale stimuli. For å utelukke at valgene ble tatt bare for å unngå sosiale stimuli, ble det i den tredje studien presentert filmer alene med ikke-sosiale stimuli. Også her valgte barna med autisme å se snuttene (67,9 % mot 49,7 % av de typisk utviklede barna), og jobbet hardt for å trykke seg frem til å se filmene. Dette viser at det var ikke bare unngåelse av sosiale stimuli ved å måtte ta et valg, men at de søker etter ikke-sosiale stimuli. Resultatene viser altså samlet sett at barna med autisme foretrakk filmer med ikke-sosiale stimuli (Gale et al., 2019, s. 4–5).

Hvis også spedbarn søker etter ikke-sosiale stimuli mer enn sosiale stimuli, kan dette resultere i at sosial kommunikasjon og sosiale interesser ikke utvikler seg som normalt. Dette kan vise seg med stereotyp og repeterende atferd (Gale et al., 2019, s. 1). Her er vi altså tilbake til essensen i teorien om at manglende motivasjon fører til manglende sosiale ferdigheter. Man kan for eksempel tenke seg til at et spedbarn med autisme foretrekker de geometriske mønstrene på genseren til moren istedenfor ansiktsuttrykkene hennes. Hvis det til stadighet skjer i lignende situasjoner, kan det bli forsinkelser i sosiale ferdigheter og eventuelt forsterkning av stereotyp atferd (Gale et al., 2019, s. 6).

Atferd henger altså sammen med sosial motivasjon. Chevallier et al. (2012, s. 234) peker på at personer med autisme har forstyrrelser ved «social orienting», «seeking and liking» og «social maintaining». Svikt i social orienting kan vise seg i mindre øyekontakt, sosial tilbaketrekking, mer fokus på andre objekter enn menneskelige karakterer og mindre interesse for sosiale lyder og talelyder enn andre typer lyder. Svikt i seeking and liking handler om at de ikke finner like mye glede i nære relasjoner som typisk utviklede. Mange voksne med autisme rapporterer at de ikke har nære venner, men føler seg heller ikke særlig ensomme. Videre blir det også rapportert om mindre preferanser til samarbeid og lavere sannsynlighet for å spontant hjelpe andre. Svikt i social maintaining kan for personer med autisme vise seg i at de ikke er så opptatt av å opprettholde sitt eget omdømme og strategier ved for eksempel å presentere seg selv. Videre har de få spontane bevegelser ved gjensyn og avskjeder, og viser sjelden sosiale følelser (Chevallier et al., 2012, s. 234).

Som en kommentar til slutt kan man si at sosial motivasjon, i likhet med Theory of mind, kommer til kort i å forklare de ikke-sosiale sviktene ved autisme, siden de i hovedsak fokuserer på det sosiale. Her kan eksekutive funksjonsvansker og svak sentral koherens hjelpe oss i å forstå svikt i kognitive prosesser. De ulike måtene å forstå diagnosen autisme på får konsekvenser for hvordan det tilrettelegges for elever med autisme i skolen. Dette blir hovedtema for neste delkapittel.

2.2 Tilrettelegging i skolen for elever med autisme

De fire teoriene presentert ovenfor får noen didaktiske konsekvenser som vil vise seg i de ulike temaene nedenfor. Det kan være utfordrende å dele opp i kategorier på grunn av at de ulike aspektene vil vise seg i ulike deler av skolehverdagen. Nedenfor kommer vi innom sosial kompetanse, forståelse, kommunikasjon, struktur, organisering, forutsigbarhet, stressmestring og emosjonell forståelse som nøkkelord for tilretteleggingen. Til slutt pekes det

også på aspektet med kompetanse om autisme for ansatte som en viktig del av tilretteleggingen for elever med autisme i skolen, særlig på grunn av dets fremtreden i datamaterialet.

2.2.1. Sosial kompetanse, forståelse og kommunikasjon

Læreplanen for 2020 er klar på at skolen skal bidra til sosial læring for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2020). Theory of mind og sosial motivasjonsteori vil gi konsekvenser for tilrettelegging for sosial kompetanse, forståelse og kommunikasjon. Forsinket utvikling i å «lese sinn» gir føringer for å tilrettelegge for elever med autisme med særlig fokus på sosial kompetanse, forståelse og kommunikasjon. Barn med autisme har vansker med det sosiale samspillet og å registrere sosial mening (Bjåstad, 2011). Siden de da risikerer å bli oppfattet som egosentrisk, kan læreren fungere som «tolk» for eleven. Læreren kan hjelpe eleven med å forstå kommunikasjon og kontekstuelle forutsetninger for å unngå konflikter og misforståelser (Bjåstad et al., 2016, s. 226–227). Kommunikasjonen må være tydelig og presis i språket, og det er en fordel å bruke visuell støtte. Det kan være hensiktsmessig å forklare sosiale regler og planlegge på forhånd (Martinsen, 2019).

Den verbale og nonverbale kommunikasjonen kan være utfordrende for mange personer med autisme (Bjåstad, 2011). Barn med autisme tenker ofte konkret og bokstavelig, og har vansker med å forstå det usynlige og implisitte (Håland et al., 2018, s. 9). Verktøy som «Tegneseriesamtaler», «Sosiale historier» og «Mine sirkler» kan være nyttige. Det er store forskjeller i hvor godt språket til barn med autisme er (Martinsen, 2019). Derfor må en tilrettelegge ut fra individets behov. Tegn til tale kan i mange tilfeller være en styrke til språket for barn med autisme hvor en ikke har godt språk. Språkopplæringen bør først og fremst ha som mål at eleven kan kommunisere sine behov og ønsker. Ved elever som har lettere typer autisme og bedre språk, er det hensiktsmessig å fokusere på forståelse. Man kan for eksempel øve på abstrakte ord og mening i ord, som igjen vil kunne styrke språket (Martinsen, 2019). For å prøve å unngå misforståelser og konflikter, kan man informere og skape forståelse blant medelevene om forståelses- og kommunikasjonsvanskene til eleven med autisme (Håland et al., 2018, s. 11). Videre bør læreren være bevisst på at ens egen kommunikasjon er tydelig og konkret, med korte, tydelige beskjeder og forklaringer, og gjerne bruke visuell støtte i kommunikasjonen.

Siden sosial motivasjonsteori mener manglende sosiale ferdigheter blant personer med autisme er en konsekvens av svakere sosial interesse, bør man ifølge denne teorien forsøke å

øke sosial oppmerksomhet som kan lede til sosial kognitiv ytelse, og videre sosiale ferdigheter. For å øke relevansen til sosiale stimuli hos personer med autisme, kan man bruke deres interesser, sterke sider og det de mestrer for å gjøre aktiviteter (Bjåstad et al., 2016, s. 226; Chevallier et al., 2012, s. 235). Gale et al. (2019) snur på måten å tilnærme seg problemet på: «Rather than attempting to change this interest in non-social stimuli, one approach could be to focus on understanding the individual's interest in non-social stimuli and for non-ASD people to accept this interest» (Gale et al., 2019, s. 6).

Elever med autisme møter mange barrierer de skal stige over hver dag, og det må derfor være forståelse og rom for dette. Man kan nemlig ikke kreve at eleven skal være den fleksible, det må pedagogen være (Peeters, 1997, s. 40–41). Man kan snu på flisa, og Uggerud (2016) sier det slik: «Det er ikke bare barn med autisme som har en begrenset evne til å forstå og fortolke, det har også vi i møte med dem» (Uggerud, 2016, s. 47). Og det er her spesialpedagogen (som er den fleksible part) skal forsøke å forstå elevene og ikke omvendt. De kan for eksempel ha behov for å være litt alene eller trekke seg tilbake, og da kan læreren gi rom for dette (Statped, 2020).

2.2.2 Struktur, organisering og forutsigbarhet

Videre kan man tilrettelegge med struktur, organisering og forutsigbarhet, særlig med tanke på teorien om eksekutiv funksjonssvikt. Ved endringer er det viktig at eleven får informasjon om dette i god tid. Læreren eller en annen støtteperson kan også fungere som en «ytre eksekutiv funksjon» ved å strukturere og organisere skolearbeid gjennom konkrete, visuelle planer som er tilpasset eleven (Bjåstad et al., 2016, s. 224). Elevene med autisme kan profitere på en konkret og detaljert dagsplan som en god rammestruktur. Dagsplanen kan være presentert ved fysiske objekter, bilder eller grafiske tegn. Dette kan være med på å gi barnet oversikt, forutsigbarhet og trygghet. Som en struktur i en gitt situasjon kan det være greit for elevene å ha en aktivitetsplan som viser hva som skal skje og hva som forventes av dem i ulike situasjoner (Martinsen, 2019).

Videre kan hjelp til å organisere, gjentakelse, redusert arbeidsmengde, presentasjon fra detaljer til helhet og tett oppfølging være svært hensiktsmessig for struktur og forutberegnelighet. Håland et al. (2018) mener dette kan «reduere aggressiv atferd, dempe stress, hjelpe på igangsetting- og motivasjonsvansker, og gi eleven muligheter for selvstendig arbeid» (Håland et al., 2018, s. 6). Ved svekket sentral koherens kan organisering i fag være til god hjelp. Faglig tilrettelegging kan videre være å tilpasse og visualisere lærestoff og

oppgaver (Bjåstad et al., 2016, s. 225). Man kan repetere stoff eller forberede seg på et tema i en mindre gruppe for å stille bedre forberedt i den ordinære undervisningen. Hvis eleven blir for detaljfokusert kan det være vanskelig å se helheten i en stor oppgave. Dermed kan læreren bryte ned oppgaver til små deloppgaver, og gi eleven «oppskrifter» på fremgangsmåter for å kunne komme i gang.

2.2.3 Stressmestring og emosjonell forståelse

Personer med autisme opplever mer stress enn andre (Håland et al., 2018, s. 19), og stressorer utløses ofte i situasjoner hvor man føler man ikke har kontroll. Medfødt engstelig temperament viser seg å henge sammen med engstelse og angstproblematikk for barn med autisme (Kaland, 2009). Derfor er det særlig viktig at man finner ut og blir kjent med hvilke faktorer som utløser stress for eleven, og at de blir beskyttet mot en overbelastning av stressorer. Videre bør de også lære seg ulike former for stressmestring hvor man fokuserer på å gjenkjenne stress, og strategier for å mestre stress (Bjåstad et al., 2016, s. 228–229). Angst er også en del av diagnosen PDA, *Pathological Demand Avoidance*, som mer og mer blir sett på som en del av autismespekteret (Autismeforeningen, 2018). Det innebærer angst for å miste kontroll, som igjen vil gjøre at de er unnvikende til krav og forventninger av andre og av seg selv. Friminuttene er ofte uten tydelig struktur, og det kan føre til stress for elever med autisme. Da kan man tilrettelegge ved å lage planer for friminuttene, få hjelp og støtte i sosial lek, og rom for å få være for seg selv hvis de trenger det (Håland et al., 2018, s. 27–28).

Teorien om svak sentral koherens peker på persepsjonsvansker, og nesten tre fjerdedeler av barn med AST opplever ubehag av ulike sansestimuli (Martinsen, 2019). Dette kan være lukt, lyder, smak, lys og berøring (Bjåstad, 2011; Uggerud, 2016, s. 81). Gode tiltak som styrker strukturering, god kommunikasjon og sosial deltakelse er også hensiktsmessig fordi det kan redusere stress som igjen øker toleransen for de ubehagelige sanseintrykkene. Videre trengs det å skjerme elevene ved overstimuli for å dempe stress (Håland et al., 2018, s. 18). Alle elever har nemlig rett til å få tilpasset det fysiske miljøet, og det er spesifisert barn med spesielle behov i Opplæringsloven §9 A-7: «Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira. Skolen skal innreiast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar» (Opplæringsloven, 1998, §9 A-7). Det viser at vi må tilrettelegge for elever med autisme som har disse spesielle behovene.

2.2.4 Kompetanse om autisme

Uggerud hevder at allmenn spesialpedagogisk teori ikke er tilstrekkelig for å forstå barn og unge med autismspekterforstyrrelser, men man trenger å tilegne seg spesiallitteratur (Uggerud, 2016, s. 17). Videre må man også ha kunnskap om at det er store variasjoner innenfor autismspekteret fra ett barn til et annet, samtidig som ett og samme barn også kan bevege seg i ulike deler av spekteret i løpet av livet. «Man kan simpelthen ikke bli "ekspert" på autisme» (Uggerud, 2016, s. 17). Derfor er det svært viktig å skaffe seg kunnskap og kjennskap til det enkelte barnet for å tilrettelegge i skolen. Opplæringsloven § 5-1 viser til at opplæringstilbudet skal legge vekt på utviklingsutsiktene til eleven (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Da må man kjenne til autisme og den enkelte eleven for å kunne tilrettelegge opplæringstilbudet.

I fokuset på kompetanse om autisme, belyser Uggerud at «det aller første kravet som må stilles, må være at man møter mennesker med AST og deres symptomer med ydmykhet; man kan gjøre mye skade ved å tro at man har større kompetanse enn man reelt sett har» (Uggerud, 2016, s. 51). Og her vises det til at autisme er så komplekst at alminnelig lærerkompetanse og spesialpedagogisk kompetanse kommer til kort. Kompetansen må omhandle eleven selv, og da trengs det langvarig bygging av tillit (Uggerud, 2016, s. 56).

Til nå har det blitt sett på hvordan autisme kan forstås og tilrettelegges for i skolen. Til slutt i fremleggningen av temaet autisme, blir to tilnærminger i møte med autister presentert. Datamaterialet viste et gjennomgående tema om disse to tilnærmingene i møte med elever med autisme. Derfor ble det et naturlig valg å inkludere disse for en bedre forståelse for informantenes kunnskap.

2.3. To tradisjoner for tilnærming til elever med autisme

2.3.1 Atferdsterapi

Atferdsterapi har sin bakgrunn fra behaviorismen, som kan vises tilbake til slutten av 1800-tallet med Ivan Pavlov sin forskning (Säljö, 2017, s. 38). Behaviorismen stiller spørsmål om hvordan atferd oppstår, og hvordan den forandrer seg. Det har videre utviklet seg til to hovedprinsipper som er vesentlige og som skjøt fart på 1960- og 70-tallet; klassisk betinging og operant betinging. Den førstnevnte er knyttet til Pavlov og viser til at når man blir utsatt for en betinget stimulus, skjer en reaksjon som utgjør en betinget respons, såfremt det er en naturlig forbindelse mellom disse (Säljö, 2017, s. 39–40). Dette prinsippet brukes som atferdsterapi ved fobier og tvangshandlinger, hvor det fokuseres på eksponering (Holden,

2004). Operant betinging knyttet til B.F. Skinner, omhandler hvordan atferd som forsterkes, har en tendens til å bli gjentatt (Säljö, 2017, s. 41). Fra denne tankegangen kommer det som kalles atferdsanalyse, men som mange kaller for atferdsterapi. Målet i atferdsanalyse er å øke forekomst av ønskede handlinger ved hjelp av forsterkende konsekvenser (Holden, 2004).

Det har vært rettet mye kritikk mot atferdsanalyse på grunn av metodene som blir brukt. «Atferdsanalyse ble for noen synonymt med ufrihet, tvang og straff» (Holden, 2004). Holden mener kritikken er forståelig i og med at atferdsanalysen i en del tilfeller har blitt brukt ukritisk, og at hensynet til resultater ble viktigere enn at metodene stod i forhold til problemet. Derfor er han opptatt av at holdningene til atferdsanalyse skal baseres på kunnskap istedenfor skjev informasjon og spesielle erfaringer (Holden, 2004). Skjerve legger også til at kritikken er berettiget mot det som ofte har vært en «enkel og stereotyp anvendelse av operante prinsipper, uten en forutgående analyse» (Skjerve & Reichelt, 2019). De peker altså på at analysen må være grundig og til grunn for de tilpassede tiltakene for at det skal brukes riktig.

Denne atferdsanalysen er også blitt brukt som anvendt atferdsanalyse (ABA), og ABA-forum (2011) referer til over 50 studier fra 70-tallet frem til 2013 som viser effekt av ABA-behandling til barn med autisme. En annen forkortning er TIOBA, som står for «Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse» (Olaff & Eikeseth, 2015, s. 39). TIOBA er en opplæring for barn som har utfordringer med ulike ferdighetsområder som sosialt, språk, lek, kommunikasjon og stereotyp atferd. Det betegnes også som en evidensbasert behandlingsform for barn med autisme.

Med den ene tilnærmingen fra behavioristisk bakgrunn, stammer den neste tilnærmingen fra humanistisk psykologi som var et motsvar mot den tradisjonelle behavioristiske tankegangen på 1960-tallet (Teigen, 2020). Utgangspunkter er personens indre tanker og følelser, og ser på mennesket som en med fri vilje (Imsen, 2014, s. 40).

2.3.2 Traumebevisst omsorg

Howard Bath regnes som traumeomsorgens far, grunnleggeren av traumebevisst omsorg (TBO). Han peker på tre viktige grunnpilarer som omsorgen skal baseres på; trygghet, relasjoner og følelsesregulering. Trygghet er grunnleggende for barns utvikling, og er med i kjernen til utviklingsteorier fra både Maslow, Erikson og Bowlby. Barn som har opplevd komplekse traumer føler seg utrygge, og dermed blir det vesentlig at de får en trygg havn (Bath, 2008, s. 19). Positive relasjoner skal være til hjelp for traumatiserte barn hvor hjernen ofte assosierer voksne med negative emosjoner. Da er målet å restrukturere hjernens

assosiasjoner så de kan oppleve positiv emosjonell respons til voksne. Positive relasjoner har vist seg i forskning å være svært viktig for barn på mange områder, for eksempel er det nødvendig for utvikling og motstandsdyktighet (Bath, 2008, s. 19–20).

Traumer for barn medfører dysregulering av emosjoner og impulser, og dermed er den tredje grunnpilaren opptatt av følelsesregulering. Bath indikerer at en viktig del av dette arbeidet er selv å modulere og regulere sine følelser (Bath, 2008, s. 20). Samregulering brukes for å møte barnet på følelsene de har (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 13), og når et barns følelser blir kaotisk skal den voksne hjelpe til å reflektere og regulere følelsene sammen med barnet. Da må en selv også være regulert.

TBO er en verdiforankret tilnærming med utgangspunkt i traumer som påvirker barns utvikling og fungering (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 10). Berliner og Kolko (2016) mener at prinsippene som er brukt i TBO også er essensielle prinsipper for god omsorg til alle mennesker, og ikke bare spesifikt for mennesker med traumer. Han peker videre på et behov for å utvikle en generell definisjon som kan bli operasjonalisert på tvers av ulike felt istedenfor å forbeholdes traumeintervensjoner (Berliner & Kolko, 2016, s. 169).

Bath selv har rettet kritikk mot en ukritisk bruk av traumeteori. Han påpeker at alt handler ikke om traumer: «The unbridled enthusiasm seems to be leading to an overreach» (Bath, 2017, s. 2). Han anerkjenner altså at det finnes en stor entusiasme for traumeteori som på flere vis har gitt den tidligere dominerende tilknytningsteori innenfor traumeterapi en sekundær rolle. Likevel advarer han mot at det *bare* brukes TBO for alle fysiske, sosiale og psykiske vansker. Bath snakker selvfølgelig ut fra et traume-perspektiv, men dette viser bare at bruk av TBO som en ensidig metode ikke er bra utenfor traumeterapi heller. Han gir dessuten eksempler på at det å jobbe med barn med autisme utsatt for traumer ser helt annerledes ut enn å jobbe med andre barn med traumer, og at det her må tas hensyn til struktur, forutsigbarhet og sansesensitivitet (Bath, 2017, s. 4). Dette følges opp med «being trauma-informed is not enough» (Bath, 2017, s. 4).

Frem til nå er temaer knyttet til autisme blitt gjennomgått, som en forståelsesramme for funnene. Her har det blitt sett på hva autisme er med definisjon og hvordan det kan forstås med ulike etablerte teorier. Videre har disse forståelsesmåtene belyst hvordan man kan tilrettelegge for elever med autisme i skolen, og til slutt ble to tilnærminger, atferdsterapi og TBO, presentert på grunnlag av en tydelig fremtreden i datamaterialet. De to neste delkapitlene går over på et helt annet tema, nemlig profesjonskunnskap og kunnskapsarbeid.

Denne teorien er valgt for hjelp til å besvare forskningsspørsmålet om læreres kunnskap og deres kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Dette skal være til hjelp for å forstå og belyse lærernes kunnskap og kunnskapsformer og deres sammenhenger, samt hvordan dette gir føringer for hvordan den deles og utvikles.

2.4 Profesjonskunnskap

2.4.1 Kunnskapen er sammensatt

Grimen (2008) har gått inn i forholdet mellom profesjoner og kunnskap, og har tre teser som han forsvarer i sin tekst. Disse er at kunnskapsbaser til ulike profesjoner i stor grad er heterogene, at de er teoretisk fragmentert og at det som integrerer kunnskapselementene er praktiske synteser (Grimen, 2008, s. 71). Hva dette betyr, vil beskrives videre her.

Hvis alle kunnskapsbasens elementer kommer fra én vitenskapelig disiplin eller det samme kunnskapsfeltet, kan vi si at kunnskapsbasen er homogen. Grimen mener derimot at profesjoner som regel har kunnskap fra mange ulike felt, og at de dermed er *heterogene* (Grimen, 2008, s. 72). Han forsvarer videre andre tese ved at kunnskapen i profesjonen er *teoretisk fragmentert*, med lite eller ingen integrasjon mellom kunnskapselementene. Det at kunnskapen er heterogen er en naturlig forklaring på svak integrasjon, men kunnskapen kan også være teoretisk fragmentert innen ett og samme kunnskapsfelt. Yrkesutøvelsen har nemlig et praktisk siktemål, noe som leder videre til den tredje tesen.

Hvis det ikke er sterk grad av integrasjon i teorikunnskapen, må vi se på hva det er som skaper integrasjon i profesjonen. Og Grimen mener her at sammenhengene i profesjonskunnskapen er integrert av de krav som den praktiske yrkesutøvelsen stiller, som han kaller *praktiske synteser* (Grimen, 2008, s. 74). I en teoretisk syntese ville det vært en omfattende teori som binder elementene sammen, eller som Grimen sier det; skaper meningsfylte sammenhenger. Mens i en praktisk syntese er det den praktiske yrkesutøvelsen som binder sammen heterogen og teoretisk fragmentert kunnskap til å inngå i en meningsfull helhet. «Forskjellige brokker av kunnskap er satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle deler i yrkesutøvelsen forstått som en praktisk helhet eller enhet» (Grimen, 2008, s. 74). Det er altså den enkelte yrkesutøvelses krav som gjør at de kunnskapselementene som ikke nødvendigvis har en teoretisk sammenheng med hverandre, likevel inngår som en meningsfull helhet.

2.4.2 Teoretisk og praktisk kunnskap

Grimen hevder at det ikke finnes bare én type forhold mellom teori og praksis, og videre at «profesjonell yrkesutøvelse er preget av kompliserte samspill mellom disse» (Grimen, 2008, s. 71). Noen aspekter han viser frem er at teoretisk kunnskap må anvendes, men ingen teori kan fullt ut omsettes til praksis, og mange bør heller ikke bli omsatt. Motsatt finnes det praksis som ikke kan begrunnes i teori, eller som er moralsk forkastelige. Grimen (2008) refererer til to hovedteorier om forholdet mellom teori og praksis. Den ene tar utgangspunkt i at teoretisk kunnskap er primært, hvor praktisk kunnskap da blir betraktet som omsatt teori. Den andre teorien mener at praktisk kunnskap er primært, og at teori har sitt grunnlag fra praksisen. Grimen nevner at begge er problematiske, for som nevnt finnes det mye praksis som ikke kan forklares teoretisk, og motsatt er det teori som ikke kan omsettes til praksis. Videre er det også her fokus på at forenklede modeller mellom teori og praksis bør unngås, siden det kan se ut som om det finnes flere typer teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. Forholdet mellom teori og praksis er altså komplekst (Grimen, 2008, s. 75–76).

Det er vanskelig å si at kunnskapen primært har opphav fra det praktiske, eller motsatt det teoretiske, siden kompleksiteten av det kan være sammensatt. Dette sier Michael Polanyi (2000) noe om i sin forskning, at kunnskap består både av det praktiske og teoretiske. Kanskje er de avhengig av hverandre, slik som Grimen sier at det er «mye man ikke kan gjøre hvis man ikke vet hva ting er. Omvendt er det mye viten om hva ting er, som man ikke kan tilegne seg hvis man ikke også kan gjøre bestemte ting» (Grimen, 2008, s. 76). Da kan det være mer fruktbart å se teoretisk og praktisk kunnskap i et kontinuum. Grimen viser videre til kunnskapens grad av indeksikalitet. Dette innebærer at kunnskapen er knyttet til, og peker på, kunnskapsbæreren og brukssituasjonen: «Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra de situasjoner hvor den blir lært og anvendt» (Grimen, 2008, s. 76). Dette bringer oss videre til den tause formen for praktisk kunnskap.

Taus kunnskap, eller «Tacit knowledge» på engelsk, er et uttrykk Michael Polanyi brukte for å beskrive den kunnskapen som en har utenom det man kan utsi. Vi kan ha kunnskap som man ikke nødvendigvis uttrykker verbalt, eller som han sier det: «We can know more than we can tell» (Polanyi, 1966, s. 4). De to leddene i taus kunnskap er det proksimale og det distale. Det vil si, at i motsetning til å rette oppmerksomheten mot enkeltdeler, retter man den heller *fra* det ene *mot* det andre, for på den måten å se det som en integrert helhet (Polanyi, 2000, s. 27). Siden vi da ikke retter oppmerksomheten mot enkeltdelene, kan vi heller ikke oppfatte

dem som en del av vår kunnskap. Grimen (2008) refererer til noen eksempler på dette. I noen situasjoner finnes det normer og regler for hva en ikke bør si, for eksempel taushetsplikt eller høflighet. Kunnskapen vår er komplekst satt i systemer som er uoversiktlig, og dermed kan vi si at «mye av det vi vet, vet vi ikke at vi vet» (Grimen, 2008, s. 80). Vi er altså ikke klar over all kunnskapen vi har, og mye av det har vi ikke uttrykt verbalt fordi vi kan ta det for gitt. Et tredje eksempel han bruker på taus kunnskap kan være at det er langt fra erkjennelsen og den språklige formuleringen til å uttrykke det verbalt.

Praktisk kunnskap består ikke av representasjoner alene, men å kunne gjøre noe. Dermed reiser spørsmålet seg om en kan artikulere verbalt noe som ikke er oppfatninger (Grimen, 2008, s. 82). Det siste eksempelet som presenteres her, er at når vi handler i situasjoner, har vi ubevisste tanker og må kunne stole på disse ferdighetene for ikke å ødelegge handlingen. Polanyi sitt eksempel viser til at hvis vi gjentar et ord og har fokus rettet mot leppenes bevegelser istedenfor ordets mening, mister ordet etter hvert sin mening (Polanyi, 2000, s. 28).

Til slutt nevnes de seks fellestrekene for praktisk og teoretisk kunnskap som Grimen (2008, s. 82–83) peker på. Kunnskap kan bli artikulert (enten verbalt eller i handling), kunnskap kan bli lært, kunnskap kan bli overført mellom mennesker, kunnskap er indeksert (kan også bruke språket til å indikere), kunnskap kan akkumulere og kunnskap kan bli kritisk gransket. Fra å se på den sammensatte kunnskapen og et hovedfokus på forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, blir det videre sett på ulike kunnskapsformer lærerprofesjonen kan bestå av.

2.4.3 Kunnskapsformer

Shulman (1986, s. 10) brukte uttrykket «forms of knowledge» for å beskrive læreres kunnskap; erkjennelseskunnskap, situasjonskunnskap og metodisk kunnskap. Hermansen (2018) refererer også til kunnskapsformer når hun viser til ulike deler av læreres kunnskapsbase. Hun eksemplifiserer begreper som opp gjennom tidene har vært brukt for å definere læreres kunnskap: Fagdidaktikk, relasjonskompetanse, utviklingspsykologi, disiplinkunnskap, og sier med dette at kunnskapsbasen som lærere har er mangfoldig og kompleks (Hermansen, 2018, s. 37). I likhet med Grimen, stiller hun spørsmål ved forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og spør seg om lærerprofesjonen først og fremst er et praktisk eller teoretisk yrke. Her bruker hun to metaforer på læreren; læreren som håndverker og læreren som vitenskapelig fagperson (Hermansen, 2018, s. 38–39). Læreren som

håndverker tar utgangspunkt i praktisk erfaring, intuisjon og innsikt, improvisasjon, refleksjon over egen praksis og et syn på at undervisningen er konkret og kontekstavhengig. Læreren som vitenskapelig fagperson har derimot sitt utgangspunkt i forskningsbasert, teoretisk kunnskap hvor generelle prinsipper og retningslinjer er grunnlaget for lærerens praktiske arbeid. Kritikken mot teoretisk kunnskap, handler om at forskning ikke nødvendigvis kan gi kunnskap som direkte kan omsettes i klasserommet. Kritikken mot ensidig fokus på praktisk kunnskap peker på om vi kan stole på intuisjon og erfaring som grunnlag for de viktige avgjørelsene vi står ovenfor i møte med elever. Hermansen selv argumenterer for at disse to posisjonene kan samspille og henge sammen istedenfor som en motsetning som utelukker hverandre (Hermansen, 2018, s. 40). Forskningsbaserte undervisningsmetoder vil alltid innebære elementer av praktisk kunnskap, og motsatt er praktiske ferdigheter til å bygge relasjoner også teoretisk styrt, gjerne med implisitte teorier. Hermansen sier at det er «problematisk å hevde at en bestemt kunnskapsform er viktigst for lærerne. Det er heller interaksjonen mellom mange ulike kunnskapsformer som blir sentralt når undervisning skal planlegges og gjennomføres» (Hermansen, 2018, s. 41). Igjen kommer vi altså tilbake til at kunnskapen er kompleks og mangfoldig. Videre skal vi se på ulike kunnskapsformer tilbake til antikken, med Platon og Aristoteles sine syn på kunnskap. Disse kan ha noe å lære oss i dag inn mot lærerprofesjonen.

Platon forstod kunnskapsbegrepet som, forenklet formulert, oppfatninger som er sanne med gode begrunnelser for at de er sanne (Grimen, 2008, s. 77). Oppfatningene må kunne formuleres som påstander, slik som Sokrates sa det i dialog med Laches: «Which we know we must surely be able to tell» (Plato, 1961, s. 133). Dette kravet for kunnskap utelukker dermed praktisk kunnskap, som ikke nødvendigvis kan uttrykkes i påstander og utsagn, og som vi heller ikke kan si *er* oppfatninger. Slik sett kan vi si at Platon her definerer det vi i dag kaller teoretisk kunnskap, eller episteme. Aristoteles, Platons elev, gav nye aspekter til kunnskap, og pekte på tre ulike typer kunnskap. Han beskriver episteme som vitenskapelig forståelse, noe som er nødvendig og ubetinget, som igjen vil si at det er evig (Aristoteles, 2013, s. 156). Episteme kan forstås som viten generelt, men også viten i strengere forstand: vitenskapelig forståelse. Det er begrunnet i bevis slik at alle som besitter denne viten kan beskrive den rette virkeligheten og hvorfor den er som den er. I læreryrket kobles dette opp mot pedagogiske teorier og vitenskapelig forskning (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 173).

Som episteme, er heller ikke den neste kunnskapsformen, *techne*, noe som primært stammer fra Aristoteles, men som tilhørte den greske tradisjonen (Grimen, 2008, s. 78). Aristoteles

inkluderer likevel dette inn som en av de tre, og kaller det for kunnen. Dette er noe som viser seg i praksis, som en produktiv handling. Det er et definert mål på forhånd, hvor handlingen er et middel for å oppnå målet (Aristoteles, 2013, s. 347), det vil si at det er i handlingen, som bringer frem produktet, at kunnskap oppstår (Hovdenak & Bø, 2010). I motsetning til episteme, er denne kunnskapsformen kontekstavhengig. Opp mot læreryrket kan denne kunnskapsformen vise til metodisk kunnskap (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 173).

Den siste kunnskapsformen, fronesis, er et begrep fra Aristoteles, som handler om noe annet og mer enn vitenskapelig kunnskap og praktisk-produktiv kunnskap. Fronesis, klokskap, viser seg også i praksis i likhet med techne, men ifølge Aristoteles er det en dyd og ikke en kunnen. Grimen (2008, s. 78) hevder dette er den mest interessante kategorien, og Aristoteles begrunner hvordan denne skiller seg fra de to andre:

Den er ikke vitenskapelig forståelse, fordi det som etterstrebes i handling kan gjøres annerledes; den er ikke kunnen, fordi handling og frembringelse er artsforskjellige. Da gjenstår at den er en handlingsorientert holdning som innebærer et sant begrep om hva som er godt og dårlig for mennesket. For frembringelse har et mål annet enn seg selv, men det er ikke tilfelle med handling; det å gjøre det godt er selv et mål (Aristoteles, 2013, s. 159).

Her viser han til evne til å overveie det som bidrar til målet, og samtidig er handlingen, å gjøre det godt, selve målet. Aristoteles sier at «Den som har denne dyden, (...) er målestokken for enhver handling, om den er rett utført eller ikke» (Aristoteles, 2013, s. 342). Det er altså ikke noe evig og uforanderlig, og hver person som selv har denne kunnskapen må selv måle om den er rett utført eller ikke. Grimen (2008) knytter Aristoteles' analyser opp mot nåtidens begrep om indeksert kunnskap, og beskriver fronesis slik: «Fronesis er indeksert til personer, væremåter og brukssituasjoner. Den er knyttet til personers erfaringer, og vokser med erfaringer» (Grimen, 2008, s. 78). Det finnes ingen universelle regler i praktisk klokskap, man må tilegne seg fronesis gjennom erfaringer, som jo varierer.

Fra kunnskapens kompleksitet med praktiske synteser og ulike kunnskapsformer blir det nå gått over til hvordan profesjonskunnskapen kan deles og videreutvikles. Det siste delkapittelet skal altså være til hjelp for å besvare siste del av forskningsspørsmålet.

2.5 Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling

I den nye overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) er det tydeliggjort et prinsipp som går spesifikt på at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap. Målet er å

vurdere og videreutvikle skolens praksis. Rektor og skoleledelsen har ikke bare et ansvar for elevenes læring, men også for lærernes læring. Selv om alle ansatte har et ansvar for profesjonsfellesskapet, er det skoleledelsen som har ansvaret for å lede utviklingsarbeidet. Skoleledelsen må sørge for at lærerne får gode vilkår til å kunne ta sin del av ansvaret for fellesskapets kunnskapsutvikling. For å utvikle skolen, trekkes det i læreplanen frem at de skal dele erfaringer, reflektere sammen, prøve ut nye metoder og vurdere egen praksis.

2.5.1 Kunnskapsarbeid

Hermansen bruker begrepet kunnskapsarbeid, definert som «etablerte måter å tilnærme seg, videreutvikle og kvalitetssikre kunnskap på» (Hermansen, 2018, s. 54). Hun peker på at kunnskapsarbeid handler både om å støtte og opprettholde etablert praksis og å endre og videreutvikle den. Den førstnevnte er en integrert del av det daglige lærerarbeidet, mens den sistnevnte gir utvikling av profesjonens felles kunnskapsbase og trenger i større grad å bli systematisk utforsket og utfordret (Hermansen, 2018, s. 51–52).

Kunnskapsarbeidet omhandler samspill og dynamiske prosesser mellom lærere og profesjonskunnskap (Hermansen, 2019, s. 31–32). De ulike aspektene av læreres kunnskapsarbeid fremstiller hun som en syklisk prosess, som følgende presenteres i korthet. Det starter med en problemformulering som dukker opp og fører til behov for ny kunnskap, som gjør at man oppsøker denne kunnskapen for å håndtere problemet. Videre må en utvikle forståelse for hva denne nye kunnskapen har å si for lærerarbeidet, og deretter videreutvikle og tilpasse dette for hensiktsmessig bruk i den spesifikke konteksten (binde sammen ny kunnskap med eksisterende praksis). Denne tilpasningen vil til slutt føre til en stabilisering. Så må man kvalitetssikre og evaluere om den nye kunnskapen har tatt tak i problemet og vært hensiktsmessig. Gjennom alle stadiene hører det med en kritisk analyse av den eksisterende praksisen man har og implisering av ny kunnskap.

Hermansen (2019, s. 30) hevder at lærere og skoleledere sitt ansvar for å forvalte profesjonskunnskap har økt betydelig i kompleksitet med stort kunnskapsomfang, mangfold og kunnskap produsert med ulike formål og utgangspunkt. Det gjør at det blir et stort tilfang av kunnskap å manøvrere seg i, og dette ansvaret er vanskelig for lærere alene. Hun stiller videre spørsmål om hva denne kompleksiteten har å si for lærerne, og hvordan ansvaret best kan utøves. Ett moment er at de kan føle seg maktesløse: «Tidligere forskning har vist at lærere kan føle seg maktesløse i møte med et nærmest uendelig utvalg av digitale

kunnskapskilder, der det er utfordrende å identifisere de kunnskapsressursene som er mest relevante for profesjonsutøvelsen» (Hermansen, 2019, s. 42).

Hermansen viser til den individuelle lærerens autonomi til selv å være med på å vurdere de ulike kunnskapsressursene som er hensiktsmessige for lærerarbeidet, og rollen de skal ha i elevenes læring (Hermansen, 2019, s. 45–46). Samtidig peker hun på at det er viktig at lærere ikke får det individuelle ansvaret alene, siden det er vanskelig å holde seg oppdatert på så mange ulike kunnskapsformer innen mange ulike felt. Det finnes en fin linje mellom å avgjøre hvilke ansvarsområder som tydelig skal forankres i kollektive prosesser på skolenivå, og hvilke avgjørelser som skal tas på individnivå hos den enkelte læreren. Det finnes forskningseksempler hvor kunnskapsressurser som skulle hatt en læringsfremmende funksjon, ikke fungerer når de tas inn i klasserommet (Marshall & Drummond, 2006). Det kan finnes noe som begrenser lærere i å skape eierforhold til nye kunnskapsressurser. Hermansen peker blant annet på liten mulighet for utforskning og tilpassing av ny kunnskap og strukturert lærersamarbeid. Arbeidet kan være utfordrende og tidkrevende, reformtretthet, politiske føringer kan begrense handlingsrommet og lærere kan vurdere nye ressurser som ikke-potensiale for støtte av elevers læring (Hermansen, 2019, s. 36–37).

I utviklingen av kunnskap trengs det både episteme, techne og fronesis som binder sammen og integrerer de ulike kunnskapsformene (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 175). En viktig del av fronesis handler nemlig om å besitte epistemisk kunnskap som utgangspunkt for refleksjon og påfølgende handling i konkrete situasjoner. Forskning fra 2017 viser at lærerstudenter var mest opptatte av å opparbeide seg metodisk kunnskap, som i dette tilfellet kan kobles mot kunnskapsformen techne, men det sies også at «Det er som utøvende lærer man kan starte sitt profesjonelle, autentiske løp med å utvikle sin lærerprofesjonalitet» (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 180). Hvis fronesis vokser med erfaringer, vil det si at en person som vil oppnå praktisk klokskap, må tilegne seg dette gjennom å møte ulike komplekse situasjoner gjentatte ganger. I tillegg krever det også overveielse, skjønn og valg. Man må reflektere rundt hva som er til det beste, og så ta valg basert på den overveielser man har gjort. Man går fra det universelle til det spesielle, og «enhver ny situasjon krever ny overveielse som tar utgangspunkt i tidligere erfaringer» (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 173). Det vil si at det er en fordel om man har møtt mange ulike situasjoner som gjør at man kan bruke det man har møtt før som utgangspunkt i den nye situasjonen man møter.

Til slutt skal vi se at kunnskapsarbeid skjer på flere plan; lærernes individuelle kunnskapsarbeid, kunnskapsarbeid internt på skolen, kunnskapsarbeid som foregår mellom

skolenivå og omverden, og til slutt profesjonsspesifikke kunnskapsressurser utenfor lokal skolekontekst (både nasjonalt og internasjonalt). Sistnevnte kan være kunnskapscenter som leseopplæring eller fagspesifikke kunnskapscentre (Hermansen, 2018, s. 61). På skolenivå blir det vist til 8 eksempler på støttestrukturer. Støttestrukturer refererer her til det lærere har tilgjengelig for kunnskapsarbeid i profesjonen. Det blir nevnt møtearenaer med fokus på faglig utviklingsarbeid, tilgang til fagspesifikke kunnskapsressurser, digitale eller fysiske lagringssteder for kunnskapsressurser, fagblader og tidsskrifter, en skolekultur tilrettelagt for strukturert utprøving, etablerte rutiner for faglig påfyll, deling av kunnskap på tvers av lærerkollegiet og til slutt felles forståelse av utviklingsarbeid (Hermansen, 2018, s. 58). Disse støttestrukturenes oppgave skal være å støtte lærerne i å identifisere og videreutvikle og kvalitetssikre kunnskap. Samtidig skal de også skape forbindelser mellom nye kunnskapsressurser og arbeidet i klasserommet. Støttestrukturer som skal forbinde skolen med omverdenen, kan eksempelvis være samarbeidsprosjekter mellom skoler og forskningsmiljøer, eller å utnevne lærerspesialister som har det spesielle ansvaret å følge opp kunnskapsutviklingen på et spesifikt fagfelt (Hermansen, 2018, s. 59).

Som en teoretisk innramming har teori om autisme nå blitt gjennomgått som en nødvendighet for å forstå informantenes uttrykte kunnskap. Videre er profesjonskunnskap og kunnskapsarbeid gjennomgått for å belyse studiens svar på forskningsspørsmålet. Videre vil detaljer om studien og studiens forskningsdesign bli presentert.

3 Metode

I dette kapittelet blir det redegjort for bruk av metode og andre valg i studien. Med utgangspunkt i den opprinnelige problemstillingen og forskningsspørsmål, falt valget på en kvalitativ tilnærming med intervju og deltakende observasjon. Mikroetnografisk studie med deltakende observasjon var planen, men på grunn av situasjonen med Covid-19, som medførte stengte skoler, måtte observasjonen utgå. På grunnlag av det nye forskningsspørsmålet, valgte jeg å beholde den kvalitative tilnærmingen. Dermed ble den kvalitative studien gjennomført med tre intervju av lærere på en spesialavdeling ved en skole på Vestlandet. Alle informantene hadde erfaring med autister før de ble ansatt i spesialavdelingen. Målet var å utvikle kunnskap om hvordan spesialisert kunnskap (i dette tilfellet om elever med autisme i skolen) kan deles og utvikles. Det gikk altså fra et perspektiv internt på den spesifikke avdelingen, til å gjelde et større perspektiv på skoler generelt.

Studiens forskningsspørsmål ligger til grunn for valgene som er tatt:

Hvilken kunnskap uttrykker lærerne i en spesialavdeling, og hvordan kan denne kunnskapen deles og videreutvikles?

For at masteravhandlingen skal fremstå relevant i forhold til forskningsspørsmålet, blir det her begrunnet hva som er gjort, valgene som er tatt underveis og hva som har blitt lagt vekt på. Metodekapittelet starter med kvalitativ tilnærming med videre beskrivelser av intervju og utvalg, deretter over til gjennomføringen med metoder for analyse. Videre ses det på kvalitetskriterier som reliabilitet, validitet og overførbarhet med mulige feilkilder, og til slutt noen etiske betraktninger rundt studiens prosess.

3.1 Kvalitativ tilnærming

I denne studien ble det valgt en kvalitativ tilnærming. Ønsket var å oppnå en dypere forståelse for sosiale fenomen (Thagaard, 2019, s. 11), som i dette tilfellet var hvilken kunnskap informantene uttrykte om autisme. Den egentlige planen var å drive feltarbeid med observasjon og intervju, men studien endret seg til å utvikle datamateriale basert på kun intervju. Det ble flere endringer i studien, for kvalitative metoder gir muligheter til å videreutvikle problemstilling og videre plan for prosjektet, med et gjensidig påvirkningsforhold til data, analyse og tolkning (Thagaard, 2019, s. 27–28).

Masteravhandlingen er en kvalitativ, fortolkende studie inspirert av fenomenologisk tenkning, med bruk av en hermeneutisk fortolkningsramme. Studien tok utgangspunkt i den subjektive

opplevelsen til informantene, for å søke og forstå deres dypere mening og hva som er viktig for dem. Dette sier Thagaard (2019, s. 36) er en del av fenomenologien. Det ble prøvd å forstå det slik informantene forteller det, studere kunnskapen ut fra hvordan de opplever den og i den konteksten fenomenet var i. Det sosiale fenomenet som ble studert var kunnskapen informantene uttrykte, og de beskrivelsene de da gav, var datamaterialet som ble analysert for å gi svar på dette. Den hermeneutiske fortolkningsrammen handler om studiens fokus på å finne et dypere meningsinnhold, å tolke fenomenet på ulike måter og flere nivåer.

Informantens holdninger om et fenomen har derfor blitt sett i sammenheng med resten av intervjuet, samt konteksten det er i. «Hermeneutikk betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si» (Widerberg, 2001, s. 24). Dette må da gjøres i den sammenhengen kunnskapen er fremkommet i, for at delene blir forstått i lys av helheten (Thagaard, 2019, s. 37). Videre tilsier hermeneutisk tilnærming at det ikke finnes bare én sannhet, siden vi fortolker og forstår fenomenene fra ulike forutsetninger og vil være preget av det subjektive (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Hvordan hermeneutikkens har vært en fortolkningsramme i studien min, beskrives nærmere i delkapittelet 3.3.

3.2 Intervju som instrument i datainnsamling

Som tidligere nevnt ble kvalitative forskningsintervju brukt som instrument i utvikling av datamateriale. Her brukes bevisst uttrykket å «utvikle datamateriale» istedenfor «innsamling av data» som mest blir brukt, fordi det handler om noe mer. I kvalitativ metode utvikler man data på grunnlag av intervju og forståelsen for de utsagn som har blitt gitt i intervjuene. Prosessen har også vært preget av en fleksibilitet, noe som Thagaard peker på som viktig i kvalitativ forskning (Thagaard, 2019, s. 28). Tolkningene av datamaterialet har påvirket teorien, som for eksempel med TBO og atferdsterapi.

Kvalitative forskningsintervju er samtaler med en viss struktur og hensikt, hvor hensikten er å bringe frem kunnskap som er utprøvd (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 22). I denne studien er det brukt semistrukturerte intervju, som verken er en åpen samtale eller lukket spørreskjema, men som ligger nært opp til en hverdagssamtale med et profesjonelt siktemål (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Intervjuet var godt planlagt i form av temaer, omtrentlig tidsbruk og foreslåtte spørsmål, men samtidig preget av en fleksibilitet i intervjusituasjonen. Fleksibilitet er viktig for kvalitativ forskning generelt (Thagaard, 2019, s. 28). Målet var å få tak i beskrivelser av informantene om deres livsverden, erfaringer og synspunkter og gjennom dette forsøke å forstå de aktuelle temaene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 357). Jeg satte

rammer for samtalen, men kunnskapen ble konstruert i samspill mellom meg og informantene, noe som skapte en gjensidig avhengighet mellom oss.

3.2.1 Intervjuguide

Intervjuguide til de semistrukturerte intervjuene ble laget tidlig i forskningsprosessen (vedlegg 1), og ble brukt til alle tre informantene. Likevel, etter erfaringer underveis ble spørsmålene forbedret og finjustert. Formulering av gode spørsmål som er åpne, men konkrete, kan bidra til at informantene vil dele sine erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2019, s. 97). Det ble her brukt flere hva- og hvordan-spørsmål, både for å referere til hva de gjør, samt hvordan de gjør ting og opplever det (Thagaard, 2019, s. 98).

Før selve intervjuet forsikret jeg meg om at informantene hadde forstått det som fremkom i det informerte samtykket (vedlegg 2). De ble informert om studiens mål og deres rettigheter, og det var mulighet for å stille spørsmål før de skrev under. Selve intervjuet ble tatt opp på lydopptaker, og varte i ca. 50 minutter. De innledende spørsmålene knyttet til utdanning og arbeidserfaring gav utgangspunkt for å begynne med noe informantene kunne gi konkrete svar på, før spørsmålene og samtalen dreide seg mer inn på en utdypende og reflekterende stil. Siden fokuset i startfasen av prosjektet hadde mer fokus på deres kunnskap og kunnskapsdeling innad i skolen, ble det mindre fokus på direkte spørsmål om deres opplevelser av kunnskapsutvikling, men samtidig kom det frem i intervjuene utsagn knyttet til dette. På slutten av hvert intervju ble det satt av tid til at informantene kunne komme med egne uttalelser utenom de spørsmålene jeg stilte. Dette gjorde at de fikk pekt på noen av de viktigste punktene de allerede hadde snakket om.

Som et semistrukturert intervju, var ikke de planlagte spørsmålene fastlåst, verken i rekkefølge eller å få stilt alle spørsmålene ordrett. Mitt fokus var å komme innom de ulike temaene, og flere ganger kom de selv inn på temaer jeg hadde planlagt å spørre om. Da ble det kanskje heller stilt oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg at de fikk sagt det de ville om temaet, uten å måtte tenke at de snakket seg vekk fra det opprinnelige spørsmålet som ble stilt. Oppfølgingsspørsmål brukes nettopp til det formål å oppmuntre informantene til å presisere og dele konkrete beskrivelser av sine opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2019, s. 96). For å skape flyt i samtalen, samt å gi positive tilbakemeldinger til informantene, anvendte jeg prober. Dette er spørsmål og kommentarer som gir uttrykk for lyttende oppmerksomhet til utsagnene, og kan vise seg som et nikk eller korte responser som «ja» «mm» og «hm»

(Thagaard, 2019, s. 96). Særlig overfor den ene av informantene som uttrykte nervøsitet, ble dette viktig.

3.2.2 Utvalg og presentasjon av informanter

For å få svar på det studien undersøkte, så jeg det hensiktsmessig å intervjuer pedagoger på en spesialavdeling tilknyttet en skole som jobbet med elever med autisme. Etter klarsignal om godkjent søknad om datainnsamling fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD (vedlegg 3), tok jeg kontakt med rektor ved en barneskole jeg fikk tips om, og videre en pedagog ved spesialavdelingen. Gjennom denne pedagogen ble det opprettet kontakt og funnet aktuelle informanter som ga sitt frie, informerte samtykke. Informantene hadde alle tre førskolelærerutdanning i bunn, og det var heller ikke et krav at de skulle ha lærerutdanning. Det viktigste var at de jobbet som lærere i skole på denne tiden og hadde erfaringer fra skole i tillegg til de andre erfaringene fra andre typer arbeid med barn og unge med autisme. At de hadde bakgrunn fra andre arenaer og ulik videreutdanning ble bare sett på som positivt for studiens formål om å se på deres kunnskap og kunnskapsutvikling. At alle informantene var fra samme skole og avdeling var en del av studiens plan for å kunne studere i én kontekst, og videre gå ut fra deres sammenheng. Jeg hadde ingen personlig tilknytning til verken skolen eller informantene som deltok.

3.3 Gjennomføring og analyse av intervjuene

Etter intervjuene var gjennomført ble lydfilene lagt inn i dataanalyseprogrammet Nvivo og skrevet tilnærmet ordrett. Lydopptak er kilde til å få mest mulig fyldig informasjon om dialogen (Thagaard, 2019, s. 111). Derfor ble disse opptakene lyttet nøye til gjentatt mange ganger, særlig der det var vanskelig å få tak i informantens utsagn. Det var viktig for meg å få tak i utsagnene ordrett for at deres mening ikke skulle gå tapt, og særlig at sitatene i presentasjon av resultatene skulle være korrekt og presist. Unntakene fra det ordrette i deres intervjuer, er at navn, avdeling, skole og sted ble anonymisert, samt at uttrykk som «eh» er utelatt hvis de kommer midt i informantens utsagn og jeg har vurdert det som at det ikke har særlig innvirkning på det som sies. Normalt sett er det altså tatt med. Der hvor informantene har lengre pauser, er det markert med tre prikker (...). Informantene hadde ulike dialekter, og for å sikre deres anonymitet ble ordene oversatt til bokmål. Dette kan ha påvirkning på hvordan utsagnene har blitt tolket, og derfor har jeg vært bevisst på dette underveis i transkriberingen og videre i analysen.

Det ble også tatt noen få notater underveis i intervjuene for å huske hva de tidligere har svart, men også for å huske reaksjoner på spørsmålene og nonverbalt språk. Kvale og Brinkmann (2018, s. 205) definerer transkripsjoner som «oversettelser fra talespråk til skriftspråk». Samtalen ble abstrahert til en skriftlig form, noe som gjør at kroppsspråk, intonasjon og stemmeleie går tapt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205).

3.3.1 Analytisk tilnærming

Som Kvale og Brinkmann (2018, s. 218) sier, finnes det ingen standardmetoder for å analysere tekst på samme måte som ved statistisk analyse. De advarer videre mot å fokusere på en metode til å komme frem til meninger, fordi dette kan gå ut over kunnskap og validitet. Derfor ble det lagt vekt på hvordan intervjuene kunne føre frem til kunnskap om de fenomenene som studien ville undersøke, altså informantenes uttrykte kunnskap og kunnskapsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 218). På en annen side fortolker vi som sosiale aktører de hendelsene vi erfarer, men meningene kan være uklare. Derfor kan det kreves metodiske tilnærminger for at meningene skal komme tydeligere frem (Gilje & Grimen, 1995, s. 142). Det ble derfor gått gjennom tre analytiske faser for å komme frem til disse fenomenene. Først koding, så meningsfortetting, og til slutt en meningsstolkning (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 223).

Koding handler om å knytte flere nøkkelord til et tekstavsnitt, mens kategorisering handler om å skape systematiske begreper for å få en oversikt over tekstmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226). Kodingen ble gjort i tre omganger: noe i form av teoribaserte begreper, andre omgang var begrepsstyrt koding ut fra materiale, mens tredje gang utviklet jeg egne koder gjennom identifiserbare mønstre i datamaterialet, altså datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 227). Analysen gikk altså fra en deduktiv metode og deretter etter hvert over i induktiv metode.

Meningsfortettingen ble gjort ved å komprimere informantenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232), noe som igjen skjedde gjennom den hermeneutiske prosessen med gjentatte gjennomganger av datamaterialet med stadig forflytninger fra (og mellom) deler til helhet. Til slutt er meningsfortolkningen basert på hermeneutiske prinsipper, som tidligere nevnt. I fortolkningsprosessen har det blitt gått frem og tilbake mellom tekstdeler og helhet. Dette kan være enkeltsitater eller temaer. Til slutt stod det igjen tre temaer i meningsfortolkningen som pekte på den indre enheten i tekstene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 237). Delfortolkningene ble videre testet opp mot intervjuets globale

mening, og forstått ut fra tekstens autonomi. Det var nettopp kunnskapen om et tema studien var ute etter, og den ble forsøkt forstått ut fra den konteksten informantene var i. Dette er hermeneutiske prinsipper, hvor den hermeneutiske sirkelen med å veksle mellom deler og helhet er sentralt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 237).

Presentasjon av funn og diskusjon i denne studien var opptatt av å fremstille informantenes riktige oppfatninger på grunnlag av studiens formål i å få tak i deres kunnskap, men på en annen side ble også deres forståelse satt i en faglig sammenheng med den valgte teori som et bakteppe. Studien kunne bare vise til den kunnskapen informantene uttrykte i ord, men kunne ikke studere den praktiske kunnskapen de uttrykker at de har. Til det hadde studien trengt observasjon.

Analysen har også vært preget av min egen forforståelse på ulike måter. Min erfaring var at jeg hadde møtt elever med autisme i skolen og opplevde utfordringer knyttet til deres læring, samt at jeg hadde teorikunnskap om emnet. Jeg hadde ikke erfaringer med elever med autisme på spesialavdeling, det var noe jeg bare hadde hørt om.

3.4 Kvalitetskriterier

Forskningen må ha noen kriterier som sikrer dens kvalitet, og dette blir nå sett på gjennom studiens validitet og reliabilitet.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler resultatenes pålitelighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Forskningens grad av reliabilitet kan vise seg gjennom kritisk vurdering av om studien er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2019, s. 187). For å kunne vurdere dette, må en beskrive de metoder som er brukt og hvordan studien er utført. Dette er gjort i denne studien i de ulike fasene av arbeidet, for eksempel gjennom hvordan transkriberingen er utført. Det å lytte og prøve å gjengi utsagn så nøyaktig som mulig, vil styrke reliabiliteten i studien. For om det hadde vært store ulikheter mellom to forskere som hadde transkribert intervjuene, kan det skyldes dårlig kvalitet på opptak eller at man hørte feil (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 211). Samtidig er det innen interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiver vektlagt at forskerens forståelse som utvikles gjennom feltarbeidet er basert på kontakten man får med informantene, og derfor blir det tillagt en subjektivitet (Thagaard, 2019, s. 188). Her kommer den hermeneutiske tilnærmingen igjen til syne, hvor kunnskap bare kan forstås i den sammenhengen de står i. For funnene i kvalitativ forskning vil være avhengig av konteksten som forskningen har blitt gjort i (Nilssen, 2012, s. 141). Derfor har

det heller i denne studien vært forsøkt å gi konkrete og spesifikke beskrivelser på kontekst og fremgangsmåten som har blitt brukt for å utvikle data. På den måten kan utenforstående vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2019, s. 188).

I hele studien har jeg forsøkt å bruke god henvisningsskikk, og for å gjøre det så nøyaktig som mulig har det blitt valgt å hen vise til sidetall hvor det er mulig. «Henvisningene bør vanligvis referere til bestemte kapitler eller sider, slik at andre kan sjekke sitatene og kontrollere henvisningene. Det forenkler etterprøving av påstander og argumentasjon, inklusive bruk av kilder» (NESH, 2016, s. 28).

3.4.2 Validitet

Validitet peker på om studien undersøkte det den var ment å undersøke og peker på gyldighet av tolkningene som forskeren har kommet frem til (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 137; Thagaard, 2019, s. 189). Å avklare hvilken rolle forskeren har og eventuell kjennskap til miljøet er viktig for å vise hvilket tolkningsgrunnlag som ligger til grunn (Thagaard, 2019, s. 190-191), og derfor er det også nevnt tidligere at jeg som forsker ikke hadde kjennskap til miljøet fra før, og dermed er tolkningen preget av det. Videre som validitetssjekk kan man spørre seg om informantene kan kjenne seg igjen i fremstillingen av deres utsagn, samtidig som de kan være uenige i tolkningene (Thagaard, 2019, s. 191) på grunnlag av den teoretiske sammenhengen datamaterialet er satt inn i.

Det er viktig å huske på at intervjuene ikke bare er samlet inn, men en kunnskap konstruert av både forsker og informant. Resultatet ble kommet frem til i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 218-219). Spørsmålene som ble stilt ledet informantene til å dele kunnskap om visse deler av deres kunnskapsbase, og i et bestemt perspektiv som jeg selv har gitt visse føringer for i intervju spørsmålene. I denne studien finnes det data som sier noe om hva informantene ønsker å gjøre, hva de sier de gjør, men ikke på hva de faktisk gjør. De forteller om deres holdninger, erfaringer og teori, men man kan ikke vite om og hvordan de anvender dette i praksis.

3.4.3 Overførbarhet

Det er viktig å være bevisst på at denne studien bare har fått tak i kunnskapen til tre lærere på en bestemt skole, og det kan være en helt annen kunnskap som hadde blitt uttrykt hos andre ansatte på andre skoler, eller i den samme avdelingen. Kunnskapen kan ikke overføres til andre informanter, men den kunnskapen som studien har fått fra disse tre informantene, kan brukes i arbeid mot å se utover mot kunnskapsarbeid. Utvalg er sentralt i diskusjonen om

overførbarhet (Thagaard, 2019, s. 195), og hvis man skal sammenligne denne studien med andre studier, må man undersøke lærere på en samme type spesialavdeling for å se om det finnes fellestrekk i deres uttrykte kunnskap og kunnskapsbase. Likevel kan man ikke generalisere denne studien til å gjelde flere, siden studien er gjort innenfor én kontekst og kunnskapen er kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 291).

3.4.4 Mulige feilkilder

I denne studien har jeg prøvd å fremstå mest mulig nøytral, men det ville uansett være et asymmetrisk forhold mellom meg som forsker og informanter. Det kan føre til at de gir svar på det de tror jeg vil høre. Jeg var opptatt av å få frem den kunnskapen de var opptatt av, selv om samtalen selvfølgelig ble ledet innom de temaene som studien etterspurte. Videre kan det oppstå feilkilder ved transkriberingen, men dette har det vært fokus på ved å gjøre denne så nøyaktig som mulig.

Min egen forforståelse som er nevnt under i forbindelse med analyse, skaper potensiale for feilkilder. På den ene siden er det positivt at jeg tidligere hadde møtt elever med autisme i skolen for å forstå hvordan det kan være, og utfordringer i skolesammenheng. Samtidig kan dette gjøre at jeg tolker datamaterialet ut fra mine erfaringer som kan være annerledes enn deres. Likevel var konteksten hos informantene ulikt med tanke på å jobbe i en spesialavdeling, som gjør at jeg kan ha et åpent sinn og ikke ta ting for gitt. Det viktigste for studien med mine forforståelser er å være de bevisst under denne prosessen.

3.5 Etiske betraktninger

Studien ble godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). All forskning var gjennomført i tråd med relevante retningslinjer og reguleringer, og informert samtykke var samlet fra alle deltakere. De etiske betraktningene er noe som har fulgt hele forskningsprosjektet, fra start til slutt, og har preget ulike faser av studien (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 98). Jeg som forsker har fra starten av forpliktet meg til å forholde meg til, og følge de etiske retningslinjene og normene som er satt fra «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH, 2016). Helt grunnleggende skal det ligge i bunn en respekt for menneskeverdet og deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016, s. 12).

3.5.1 Fritt samtykke

Videre var samtykke fra informantene basert på å være fritt og informert. Det frie bestod i at det var uten ytre press og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten videre

konsekvenser for dem (Thagaard, 2019, s. 23). At samtykket er informert består i at deltakerne skal få informasjon om «forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (NESH, 2016, s. 13). Deltakerne i denne studien fikk informasjon om alt dette før de samtykket. Det var greit for studien å holde det åpent, samtidig som deltakerne i en studie aldri kan vite alt. Fleksibiliteten som innebærer i den kvalitative studien gjør det «vanskelig for deltakerne å vite hva de egentlig samtykker til» (Thagaard, 2019, s. 207). I mitt tilfelle endret prosjektet fokus underveis, samt at de ikke kunne være sikre på hvordan deres utsagn ble tolket.

I samtalen før intervjuene fikk de mulighet til å stille spørsmål og avklare studien for å sikre informantenes rettigheter og at de skulle samtykke på informert grunnlag. Dette gjorde også at de fikk mulighet til medbestemmelse som vi har sett NESH (2016, s. 12) viser til. For den ene informanten var det viktig at studien ikke nevnte skole, område eller fylke til hensyn av elevene, derfor ble vi enige om at studien skulle vise til "en skole på Vestlandet". Og selv om observasjon utgikk av studien, beholdt jeg dette for å sikre lærernes anonymitet.

3.5.2 Konfidensialitet

Det var svært viktig å overholde kravet om at informantenes identitet og personopplysninger skulle være skjult både underveis og i presentasjon av resultater. Videre beskrives følgende konsekvenser som det fikk for mitt prosjekt. Personopplysninger ble skjult og oppbevart atskilt fra det øvrige datamaterialet. Lagring av lydopptak ble gjort på en kryptert mappe i VeraCrypt, som er en programvare for å lagre og vedlikeholde en datalagringsenhet (VeraCrypt, u.å.). I transkriberingen ble personer og steder anonymisert ved bruk av koder, samt at programmet som ble brukt, Nvivo, krevde passordtilgang inne i den krypterte mappen. Det viktigste var her at deltakernes identitet var og forble skjult (Thagaard, 2019, s. 24).

3.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Som forsker hadde jeg ansvar for å beskytte integriteten til deltakerne gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2019, s. 27). Derfor ble det forsøkt å være så nøyaktig og redelig som mulig i presentasjon av forskningsresultatene, selv om det er muligheter for å ha tolket det feil. Det skjer en dobbel hermeneutikk, som gjør at det kan være avvik i ulik grad.

Videre fra å presentere studiens forskningsdesign og detaljer rundt valg som ble tatt i studien, blir nå resultatene fra studien presentert ut fra den analysen som er gjort.

4 Resultater

I datamaterialet viste det seg særlig tre kategorier;

1. En spenning mellom atferdsterapi og traumebevisst omsorg
2. Forståelse og aksept for eleven
3. Å øve seg

Disse vil også være de tre kategoriene som blir presentert i dette kapittelet. Jeg har forsøkt å få frem så mye som mulig av informantenes stemme gjennom sitater fra datamateriale sett ut fra helheten i intervjuene. Samtidig er datamaterialet tolket ut fra den forforståelsen forskeren har. Det er vektlagt sitater som forklares i intervjuets helhetlige sammenheng, samtidig som det ellers har blitt prøvd å gjengi deres mening mest mulig korrekt. For å tydeliggjøre hva som er sitat, *kursiveres* disse. Det blir presisert hvem som har sagt hva med informant A, B og C, fordi de tre ulike informantene har hver sine stemmer som preger datamaterialet.

4.1 Atferdsterapi og traumebevisst omsorg

I arbeid med elever med autisme viste det seg i datamaterialet en tydelig spenning mellom behavioristisk tilnærming og traumebevisst omsorg (TBO). Den behavioristiske tilnærmingen er av informantene uttalt som atferdsterapi. Videre skal vi se at informantene uttrykker at atferdsterapi er den tradisjonelle tenkningen for å tilrettelegge for elever med autisme, mens TBO har tatt tiden. Det forekommer kritikk av atferdsterapi, samt at de har begge tilnærmingene med seg i arbeidet.

4.1.1 Atferdsterapi som tradisjon i arbeid med autister

Det fremkom i datamaterialet at alle informantene hadde blitt opplært i atferdsterapi i møte med autister, og de uttrykte at denne tilnærmingen har vært rådende mange år tilbake i tid. Informant A fortalte om kurs hun har deltatt på fra hun jobbet i barnehagen som var fra Ressurscenteret for styrket barnehagetilbud (som hjelper barn med spesielle behov). Der beskrev hun hva kursene inneholdt, med trening, opplæring og tilrettelegging for barn med autisme, og sa videre:

Typisk perspektiv den gangen, det er jo, skal vi se, 5-6-7-8.. ca. 8 år siden, det var litt sånn atferdsbehavioristisk tilnærming med metoder med forkortelser som ABA og TIOBA, typisk tilrettelagt opplæring basert på atferdsanalyser, liksom. Så det var, ja, det var den gangen. (informant A).

Samtidig som informantene viste til en behavioristisk tilnærming til autister som om det var langt tilbake i tid, så mente de også at tradisjonen henger igjen i dag: *Og det var mye atferdsterapi. Atferdsterapi var det tradisjon for, og er det enda også, for å bruke i forhold til autister* (informant C).

4.1.2 TBO har «tatt tiden»

Det kom også frem i datamaterialet at det er en annen retning som har kommet inn i arbeid med elever med autisme, nemlig TBO. Informant A fortalte at det ikke blir utarbeidet noen felles mal eller filosofi som de på avdelingen skulle jobbe etter, men det kom frem av informant B at det likevel er noe som har «tatt tiden»: *Nå er det jo veldig mer traumbasert omsorg som har tatt tiden, da. Når det gjelder eventuell kursing* (informant B).

På spørsmål om dette gjelder for alle elever eller spesifikt for elevene med autisme, har det i deres avdeling gjeldt de med autisme. Samtidig har de snakket om at det er en problemstilling som hadde passet for alle, og at det ikke er typisk for autisme i seg selv. De bruker altså TBO for elever med autisme, men det kunne passet for alle. Dette utsagnet viser også til at informantene bruker ulike ord på TBO.

At TBO er populært nå i tiden viste seg videre i datamaterialet som at de beskrev at de fikk kunnskap om TBO gjennom mange kilder, som kommunen, fagblader, internett, artikler og kursing. Informant C søkte aktivt selv etter noe som traff henne med å jobbe relasjonelt, samtidig som hun fikk kunnskap om dette tidlig gjennom studie og veiledning. Hun var ute etter å unngå å havne i konflikt med eleven, for da mente hun at elevene ikke klarer å gjøre det de var ment til å gjøre. Hun peker heller på samarbeid med eleven som en nøkkel for tilretteleggingen. Et annet aspekt er at informantene beskrev TBO mer som en holdning, et tankesett, mer enn en metode, og videre hvordan de sier de jobber med TBO som et tankesett: *Traumebevisst omsorg så er ikke det et verktøy, det kommer liksom ikke et sett med en oppskrift. Det er noe som på en måte.. ja, det er en holdning. Et tankesett* (informant A), og legger til senere: *at vi viser tålmodighet, vi har tid, med de som kan snakke og har språkforståelse så kan vi sammen med de i samarbeid finne ut hvordan vi skal nå målene* (informant A).

Informant C har selv gitt kursing om TBO til skoler og skolefritidsordningen, men pekte på at det krevde mye planleggingstid og hvis ikke skolen gir ekstra betalt for å holde kurs, så er ikke folk så villige til å gjøre det. Samtidig viste hun også til at det er veldig tungt å holde kurs på egen skole, for man blir mye mer sett opp til når man kommer eksternt fra en annen

skole. Skolen har altså ikke kapasitet til å betale sine ansatte til å holde kurs, samtidig som kurs er veldig ressurskrevende for den som holder det.

4.1.3. Kritikk av atferdsterapi

I datamaterialet forekommer det kritikk mot atferdsterapi, særlig fra informant C. Informant B retter ingen direkte kritikk mot atferdsterapi. Informant A vekslet mellom å kommentere at atferdsterapi har fungert, samtidig som det egentlig ikke fungerer, og at elevene profitterer mer på en TBO-tilnærming.

Og til å begynne med synes jeg det [atferdsterapi] gav veldig mening, da fikk jeg registrert det eleven, eller barnet den gang siden jeg jobbet i barnehagen, KAN, liksom. Men det fungerer ikke egentlig, altså. Dess eldre barnet eller eleven blir etter hvert og så ser vi at de profitterer mer på bare å ha det i holdningen vår (informant A).

Informant C mente at man må ta elevens perspektiv, og at dette har sterk tilknytning til verdisynet. Hvis man har en holdning om at *kids do well if they can* (informant C), så får det konsekvenser for tilnærmingen til autister.

Hadde de [elevene] fått det til, så hadde de gjort det. Kids do well if they can. Og med det verdisynet, så legger du ikke unger i bakken. For det er en årsak bak atferden. Enten at han ikke klarer å uttrykke, eller at jeg provoserer henne (informant C).

Kritikken av atferdsterapi og behavioristisk tankegang går mye på verdisyn og holdning. Verdisynet får konsekvenser for hvordan man behandler elevene, og informant C beskriver hennes opposisjon mot atferdsterapeuter har vært at hun synes det er alt for «grovt». Hun sier hun har vært med på mange kurs og sier at hun kan det, vet hvordan man gjør det. Men for henne strider det mot hennes verdisyn. Et eksempel hun trekker frem er vergekurs, en kursrekke som kommunen har prioritert og bestemt at alle på avdelingen skal delta på. Etter hennes mening har vergekurset et atferdsterapeutisk grunnsyn i bunn, men *fordekket med* (informant C) TBO. Her forklarer hun at hun synes det er grovt å legge barn i bakken, og hvor man i kurs har fokus på å unngå blåmerker, og peker videre på hvordan fokuset hennes er å unngå å komme i slike situasjoner. *Hva kan jeg som voksen gjøre for å unngå å komme i den situasjonen. For det er JEG som kommer i den situasjonen* (informant C).

På denne kursrekken forteller informant C at de har bedt noen om å være spesialist på det de blir kurset på, men hun hevder at ingen på avdelingen har lyst å være det, fordi det ikke stemmer overens med verdisyn. Hun trekker også inn det politiske, en antakelse om at de

sikkert har vært veldig flinke til å markedsføre kurset uten at politikerne har sett hva det egentlig dreier seg om. Informanten legger også til at hun synes det er trist at de prioriterer dette fremfor et kurs som har fokus på å forebygge, hva man kan gjøre for å ikke havne i den situasjonen.

Kritikken fra informant C går altså mye på verdisyn. Samtidig går kritikken på hva eleven lærer med å anvende atferdsterapi: *I forhold til autister så har det jo vært mye rigiditet og belønningssystem. Men da belønner du det å holde ut, du belønner ikke ferdighet* (informant C). Hun nevnte også at hvis man belønner det som eleven ikke får til, blir det et nederlag når det viser seg at han ikke får det til, og samtidig får det en negativ konsekvens ved at belønningen uteblir. Metoden som brukes føres altså til feil resultat. Informant C oppsummerer hva hun ønsker lærerne skal få kunnskap om:

Jeg skulle ønske at folk gikk vekk fra BARE å tenke konsekvenstenkning. I forhold til autister. Og det at de sier at barn med autisme ikke tåler berøring. Sant, eller ikke vil se på deg. Nei, jeg hadde verken likt å bli berørt eller at folk krevde seg på meg, for at jeg skal få nonstop. Da hadde jeg også bitt fra meg. Mens jeg har barn som sier sånn, når du tar på han og han sier: Ikke nå! Så gjør vi det ikke mer. Vi kan ikke si: Jo, jeg skal gjøre det nå, så skal du få en nonstop, for du øver deg på at JEG bestemmer når jeg skal ta på deg. Så. Mer omsorg, og være snillere med dem (informant C).

Her peker altså informanten på noe av det som hun ikke liker ved ensidig fokus på konsekvenstenkning. Hun forsøker å sette seg inn i eleven sin situasjon og etterlyser deretter mer omsorg.

4.1.4. De jobber selv både med atferdsterapi og TBO i ulik grad.

Selv om det blir vist ulik grad av skepsis og kritikk mot atferdsterapi, kommer det fram av datamaterialet at alle bruker det i ulik grad. Informant A, som veksler mellom kritikk og fordelaktig bruk av atferdsterapi, sier det blant annet slik:

Og mange ganger jeg satt på sånne kurs så kjente jeg at det her er akkurat som å trene opp en hund! Men med de barna jeg har hatt, så har det på en måte funka, altså det har ikke vært noe konfliktfylt å ha en sånn metode, for barna har skjønt det, de har liksom, det ser ut som de har profittert på det, de har skjønt opplegget med å jobbe litt, og så få pause, jobbe litt, og så få en belønning, eller det å forsterke ønska atferd med å friste med noe godt (...). Fordi uten den, så er de ikke interessert, men med den, så får jeg i hvert fall fokus, og det er det barna

med autisme sliter med, de sliter med å ha fokus på det jeg vil at de skal ha fokus på, sant. Det ligger jo i diagnosen (informant A).

Denne informanten har sett at atferdsterapi fungerer og at barna profitterer på det. Likevel kommer hun med et utsagn om at de fjerner seg fra denne metoden, og peker på en tilnærming basert på omsorg: *Vi har vel gjerne fjernet oss mer og mer fra det, fordi man kan få til mye av det samme med mer av sånn omsorgsbasert tilnærming (informant A).*

Informant B kobler struktur og forutsigbarhet opp mot TIOBA fra barnehagen (program innen atferdsterapi). Hun sier at hun kan bruke deler av dette inn mot elevene i dag, alt etter hva eleven vil, interesserer seg for og er nysgjerrig på. Hun sier hun balanserer mellom å gi eleven rom og å stramme inn med tydelige, faste rammer.

Og noen ganger så kan jeg bli usikker på om jeg skulle ha vært.. i hvilken grad man skal slippe løs.. og lytte og.. og gå vekk i fra struktur. Det kan være veldig vanskelig. Noen barn kan det være mer tydelig hvor du ser.. hvor du kan slippe og sånt. Mens noen ganger er det veldig mye vanskeligere (informant B).

Hun forklarer også at elevene kan ha vanskelig for å forstå opplegget, og at det derfor kan være lurt med en oversikt over hvordan skoledagen skal være, med bilder tilknyttet oppgaver til dagen og den enkelte skoletimen. Hun eksemplifiserer det med et bilde av en YouTube-snutt i en time hvor eleven kan se på det han eller hun liker. Da hun ble spurt om dette var en slags motivator, sa hun seg enig at det kunne være det.

Informantene har alle en bakgrunn som barnehagelærer, og førskolelærerutdanning, og det er tydelig at mye av kunnskapen de har fått om atferdsterapi er knyttet opp mot barna i barnehagen. Holdningen til to av informantene er at atferdsterapi gjerne passer bedre for barnehagebarn og de yngre barna, enn elever i skolen. Informant C sier hun kan atferdsterapi, men at hun ikke vil anvende det. Likevel nevner hun en gang i intervjuet at hun av og til må ty til denne konsekvensenkningen, men at hun i etterkant, i fredstid, går gjennom hva det var som var problemet, og hva de kan gjøre annerledes.

Fra en spenning mellom to fagfelt, blir det nå gått videre til neste kategori. Den omhandler en mer generell forståelse for den enkelte elev, samt diagnosen.

4.2 Forståelse og aksept for eleven

Informantene nevner alle forståelse eller aksept som grunnleggende for å tilrettelegge for elever med autisme. I dette fremkommer det ulike aspekter, blant annet å forstå at eleven gjør

det ikke for å være vanskelig, høre på eleven, forståelse for diagnosen og å se elevens behov som for alle barn.

4.2.1. Ta elevens perspektiv

Det som går igjen ved alle informantene, er at de peker på at elevene ikke gjør ting for å være vanskelig. Som tidligere nevnt mener informant C at hvis elevene hadde fått det til, så hadde de gjort det, og at det ligger en annen årsak bak atferden. Dette er hun særlig opptatt av, og det går igjen i intervjuet:

Vi snakker mye om at de er ikke vanskelige, men de har det vanskelig. For en elev for eksempel, sier: å, Nå er jeg vanskelig! Men så sier jeg: nei, du er ikke vanskelig, men du har det vanskelig, hva kan jeg hjelpe deg med? (informant C).

Informant B peker på det samme, samt viktigheten av at de blir sett og forstått slik som de er:

Så det som kan gjøre at de har det bra i klasserommet er jo at de blir sett og forstått, at de er litt alternative i væremåten. Det tror jeg nok betyr ganske mye, at hvis ikke læreren er.. klarer å se og forstå at han gjør ikke dette her for å være vanskelig (informant B).

Å ta elevens perspektiv handler også om å lytte til eleven. Ved snakk om konflikter og TBO, sier informant A noe om viktigheten av å ikke bare presentere løsninger uten å høre på eleven selv: *Hvis ikke han vil høre på meg, så kommer jeg jo ingen vei. Men det er motsatt, jeg må høre på ham (informant A).* Informant C beskriver hvordan hun tok elevens perspektiv i en hendelse i friminuttet, et eksempel på at eleven ikke gjorde det for å være vanskelig:

Så en periode så heiv han alle ballene i ballbingen ute. Du får ganske mye pes når det er fotballkamp og det kommer fire ekstra baller. Men i hodet hans, så var det, jammen de ballene skal ikke ligge i buskene. Og da er det jo sånn; åja, nei, det skal de jo ikke. Men hvordan tror du det var for de ungen som hadde fotballkamp? Og så lenge, lenge, lenge ... Han svarer jo ikke. Så sa han: det var ikke bra. Så sier jeg: nei, hva kan du gjøre istedenfor? Jo, ta de inn i gangen eller et eller annet (informant C).

4.2.2. Forståelse for diagnosen

Alle informantene nevner tilrettelegging på bakgrunn av ulike aspekter ved diagnosen. Ett av aspektene er meltdown. Dette sier alle informantene noe om, men med ulike beskrivelser av det. Informant B beskriver stressnivået som en metafor, med et glass allerede med vann opp til kanten som lett kan renne over:

En kan jo da si på en måte at liksom vannet ligger liksom litt opp mot kanten på begeret, i utgangspunktet, altså i hverdagen. Selv om man gjør så godt man kan og gir en så trygg og god.. så VIL det på en måte.. det vil ALLTID være sånn at du har disse problemstillingene, så ligger vannet nesten opp i kanten av glasset ditt. Sånn at hvis det skjer en ting, hvis plutselig så: nei, men vi skal ikke være på gym i dag likevel, vi skal inn i det der musikkrommet.. Så kan vannet renne over ganske fort. Mens en annen elev har kanskje vannet midt i (informant B).

Informant B fortsatte med at elevene da kan få et raserianfall, og at hun måtte bare la de få det. Hun antydte videre at det hadde sammenheng med at de kunne ha vanskelig for å regulere det emosjonelle, samtidig som de kunne være svak på kommunikasjon og språk. Informant A viser til toleransevinduet med sin beskrivelse av meltdown:

Men det er jo noe som heter meltdown, mange autister får meltdown. Da går de bare ned for telling og da er det bare alarm, alarm og alt er vanskelig. De er vippe ut av toleransevinduet, da får vi ikke kontakt. Så vi må øve på dette på forhånd når det er fred, og rolig og skjønt (informant A).

Informant C beskriver det som at de hele tiden skal presses bittelitt over kanten, og bruker videre begrepet at de er mentalt oppbrukt:

Men de er ofte mentalt oppbrukt. Og det merker vi mer og mer. Og det har vi fått mer og mer kunnskap om, disse meltdownene de har. At vi presser dem ofte for hardt og for lenge.. Bare tre stykker til. Og så kommer konfliktene (informant C).

De har altså tre ulike måter å beskrive meltdowns på, som ved disse sitatene gir et kort innblikk som sekvenser av deres beskrivelser. Informant C beskriver det som en utfordring å sørge for at de ikke får meltdown, og inkluderer andre aspekter ved forståelse av diagnosen:

Så utfordringene er å finne nivået, at det lukter greit i klasserommet og de tør å gå inn, at de klarer å sitte der. At de ikke får meltdown. Egentlig så må du være en sånn tusen-kunstner. For du vet ikke hva som skjærer seg (informant C).

Da informant A i intervjuet snakket om kunnskap om autismediagnosen, sa hun: *Det tenker jeg er viktig at vi får spredd, så mye som mulig (informant A).* Informant B beskriver hvordan holdninger og kunnskap om diagnosen innvirker i møte med forståelse for eleven:

Du kommer ganske langt med positive holdninger til barn generelt, da. Men det er jo klart at du kommer bare halvparten.. Men enhver som har gode holdninger og ønsker å gjøre det bra, de vil jo alltid føle at de ønsker seg mer kompetanse, da (informant B).

Denne kompetansen mener informant B er viktig for alle støttepersonene og lærere for elever med autisme. For som hun sier videre: *så kan det ikke være spesielt godt, hvis verken læreren eller den spesielle ressursen som man har fått ikke har greie på autisme. Så det er veldig viktig at man får oppfølging med opplæring om autisme* (informant B). Det blir også gjentatt: *Altså du kommer egentlig ingen vei hvis du ikke har greie på det* (informant B). Derfor hører det til resultatene at det nå blir gått videre inn på hva informantene uttrykte om hvordan denne kunnskapen utvikles og deles, med forståelse for og aksept av eleven som mål.

Ifølge informant A får de ansatte på spesialavdelingen selv påfyll av kunnskap hvor kommunen har planleggingsdag, og de selv kan velge i forskjellige kurs: *Der kan det gjerne stå et kurs om autisme og et eller annet, ja. Så får vi noen drypp sånn, da* (informant A). Her velger de altså selv, etter sine individuelle behov for kunnskap. Det ble også vist til et annet kurs som informant C mente hele avdelingen hadde vært på: *Og så har vi vært på PDA-kurs. Det var for pedagoger* (informant C).

Når det gjelder deling av kunnskap utover til skolen, synes informant B ikke helt å vite om lærerne er fornøyd med informasjonen og kunnskapsdelingen. Hun følger opp med at da avdelingen startet opp, for 10 år siden, var det *veldig mye snakk om at det er ingen andre som kan mer om autisme enn de som jobber med dem* (informant B).

Informant C uttrykker at hun har delt denne kunnskapen ved at hun har:

brukt mye tid i forhold til klassen, i forhold til kontaktlærerne på trinnmøter, i pauser og inne i klassen. Hva kan vi gjøre når den eleven jeg har, jobber? Og så har jeg brukt mye tid på å diskutere de som de har utfordringer med, og vært veileder i forhold til dem. Hva gjør du nå, og hva må du gjøre videre? Så jeg har brukt mye tid. Men det vet jeg at det er mange som jobber i X avdeling som ikke gjør (informant C).

Videre forteller hun at de har hatt kurs og faste samarbeidsmøter med trinnene. Hun legger samtidig til at det er veldig variert hvor mye de ansatte fra avdelingen møter opp på disse trinnmøtene, og videre variert hvor mye de bidrar. Til sammenligning med informant B som peker på fokuset på viktigheten av erfaring for 10 år siden, peker informant C på betydningen av utdanning i dag. Hun sier de ansatte har variert med utdanning. Avdelingen har ifølge informant C mest førskolelærere uten grunnskolelærerutdanning, samt at de har lite tilleggsutdannelse. Hun anser utdannelse som viktig og sier hun selv har søkt mye etter kunnskap på egenhånd, lest mye bøker og på nett, vært med i mange grupper og lett etter noen som har funnet ut noe. Hun beskriver det som at hun har drevet seg selv og holdt seg

oppdatert. Hun har utdannet seg hvert femte år. Da utdanner hun seg om det som kan brukes i forhold til autisme. Hun nevner forming, lesing og skriving, hvor eksempelvis leseopplæring ifølge henne er viktig fordi noen elever med autisme trenger mange år før de skjønner hva bokstavene i det hele tatt skal brukes til.

Det er altså ifølge informant C variabelt hvor mye utdanning de på avdelingen har, hvor mye de er til stede, og hvor mye de deler. En annen opplysning hun gav om å spre kunnskapen om autisme til de andre lærerne, var at når hun til vanlig skriver referat fra teammøte, passer hun på å sende ut vedlegg med noe fra deres felt, både lesestoff og filmsnutter. Men alle leser ikke engelsk, og da er det vanskelig å formidle, legger hun til.

4.2.3. Se eleven og dens behov som med alle andre elever

Selv om informantene har uttrykt nødvendigheten av kunnskap om diagnosen autisme, så er spesielt informant A opptatt av at det også ligger en generell forståelse som alle elever trenger uavhengig av diagnose: *Men MYE handler om generell forståelse, tenker jeg. MYE handler om det. For det er egentlig den samme forståelsen du skal ha om alle barn, alle elever* (informant A). Og her kommer forklaringen på hvorfor:

De har de samme behovene for å bli sett og hørt, liksom. Du må tone deg inn og være sensitiv for hvem er det jeg har foran meg, og det må du liksom ha med de andre 28 også du har foran meg i klassen (informant A).

Og ansvaret for at lærerne skal ha denne forståelsen, mener informant C at de på avdelingen har. Hun legger frem viktigheten av å bygge relasjoner med lærerne. Dette er fordi hun mener de er veldig avhengige av lærerne, de er avhengige av at lærerne ser på det hun kaller for *våre barn* (informant C) og å synes at de er herlige. Det er hennes mål nummer en. Hun eksemplifiserer det med at hvis læreren sier til henne at hun må få eleven til å være rolig, så rakner det i forhold til barnet. Men hvis læreren derimot ser på eleven med et glimt i øyet, så er eleven akseptert på en helt annen måte.

Til slutt skal vi se på den tredje kategorien, som omhandler at eleven øver seg på noe.

4.3. Å øve seg

Datamaterialet viste mye kunnskap om at elevene med autisme øvde seg på mange ulike ting, på mange forskjellige måter og i ulike kontekster. Generelt viste informant A og B til at de har vært i situasjoner med elever med autisme der ting har sett vanskelig ut for eleven, men at

det likevel har vist seg at eleven har utviklet seg etter hvert. Informant B beskrev situasjonen slik:

*Og noen fra de begynner her så kan det se litt trått ut og *æh*, dette går jo ikke, og når de kommer opp og blir litt eldre og modnes, så bare: DER satt den! Endelig, nå løsnet det, det skjedde noe med dem! (informant A).*

Mens informant B sammenligner situasjonen for mange år siden, med i dag. Da jobbet hun med et barn med autisme i barnehagen:

Og da var det ingen som visste noen ting om noen ting. Da fikk jeg ingen systematisk veiledning av noen som helst, og det var ganske vanskelig.. å se til at den ungen hadde en bra hverdag. Og derfor så trodde jeg at det var ganske umulig å gjør det bra med en.. ..eller at det bare er såpass tøft å ha autisme at det ikke går så godt uansett (informant B).

Beskrivelsene fortsetter videre med at 15-20 år etterpå, så var kompetansen i kommunen kommet ganske mye lengre. Da fikk hun med en gang oppfølging og veiledning av personer som hadde mye kompetanse på området. Så legger hun til at da var det kjekkere også. Videre i kapittelet blir det beskrevet det som kom frem i datamaterialet av hva de øver på, og hvordan de øver på det.

4.3.1. Hva øver de på?

Hva er lurt at denne eleven lærer seg, hva skal vi ha fokus på? Sånn tenker vi overfor hver elev. Så vi må peile oss inn på nivå, og hva er hensiktsmessig at vi lærer opp (informant C).

Alle tre informantene sier at det er forskjellig fra elev til elev hva de øver på. Det som de nevner i intervjuene, er at elevene øver på basisferdigheter i lesing, skriving og regning, ADL (aktiviteter i dagliglivet som å knyte skolisser, smøre brødkive, vaske hendene, osv.) og øve på å gå inn i klasserommet (flere elever tør ikke det). Det som informantene trekker flest ganger frem i sine intervju, er øving av sosiale ferdigheter.

Og sosialt og så må vi jo trene på å være sammen, trene på å... bare noen må trene på å si «hei» og «hade» på adekvate måter, andre må trene på å lære å få bli med på lek, noen trener på å avslutte lek. Overganger kan være vanskelig, så når det er fritt, når det er fri lek og sånn så er det veldig vanskelig å avslutte igjen da, når det ringer inn og vi skal gå til timen igjen, så trener vi på det (informant A).

Det er også mye av de praktiske tingene de deler og arbeider med sammen med andre lærere i skolen, ifølge informant A. Hun sier at kunnskapen deles mer tilfeldig uten at det er organisert

eller satt i system. Hun gir likevel et eksempel på et år ledelsen på skolen i pedagogtiden hadde satt opp to og to lærere som skulle snakke sammen og dele fra sin praksis. Det kunne være noe som kunne komme andre til nytte, for eksempel en historie eller opplegg.

Informanten selv snakket da om et pedagogisk opplegg hun hadde hatt i norsken med en elev. Hun påpeker likevel at dette ikke er ordentlig satt i system til vanlig, men heller at de kan tenke om det er noe de skal dele om vedrørende elever på avdelingen på samarbeidstid hver uke. Da viser hun til at det går mest på praktiske ting.

Målene som skal ligge til grunn for hva de skal jobbe med, sier informant A er hentet fra læreplanen, samtidig som de kan utarbeide mål i samarbeid med eleven: *Målene må vi jo hente litt fra læreplanen, selvfølgelig. Vi må se litt etter den, men det er mange som faller utenfor den læreplanen fordi de er forsinket og ja.. Men vi kan altså utarbeide mål sammen med eleven* (informant A).

4.3.2. Hvordan øver de seg?

Med avklaringer på hva de øver på, er det ulike tilnærminger til hvordan de skal nå målet. Det første aspektet er at informantene sier de jobber i samarbeid med eleven. Informant A sier de øver sammen med eleven i forkant (refleksjon), underveis (påminnelse) og i etterkant (bearbeiding).

Vi kan ikke bare gjøre det der og da, i øyeblikket, det krasjer.. For når vi går mot en sånn krasj, da bare får vi ikke trent liksom, men det må være innøvd litt på forhånd, eller snakket om på forhånd; når du leker ute så er det vanskelig. Hvordan kan vi løse det, hva er en god måte for meg å hjelpe deg på, hva trenger du hjelp til? Og når vi kommer og nærmer oss en slik situasjon som vi vet er vanskelig, en sosial setting, eller noe, så kan vi minne på at nå kommer dette, husker du, nå skal jeg si til deg sånn (informant A).

På spørsmål om hva som er hensikten med å forberede elevene på forhånd, svarer hun at når elevene kommer til en vanskelig situasjon så er det lite kontakt mellom fornuftshjernen og lengre bak i hjernesentralen. Og når det ikke er kobling der, så får de ikke snakket med eleven om hva som er lurt å huske på. De ønsker å snakke til fornuftshjernen (tenkehjernen), men den er blokket, sier hun. Den får de ikke kontakt med, så når noe låser seg, så må de nesten bare vente. Igjen refererer hun til at de må være inne i toleransevinduet, for det er når vi kan tenke og være rasjonelle at vi klarer å gjøre disse skrittene, sier hun. Det er grunnen til at de må øve på forhånd, og etterpå at de må bearbeide litt. For i etterkant kan de hente inn igjen den situasjonen ved at når eleven er rolig og balansert, så kan de snakke om det som skjedde.

Her kommer vi altså igjen til meltdown, hvor fokuset er å unngå dette. Informant C er også opptatt av å unngå meltdownene, og uttrykker hvordan hun kan gjøre dette:

Mens i forhold til våre, så når de får meltdown, så kan de jo rasere et rom. Men hvis vi passer og er litt vare på når det nærmer seg.. Jeg hører det på stemmen! At nå.. ikke mer nå. La henne være (informant C).

Videre fra å fokusere på å unngå meltdown, øver de ofte i en sosial setting. De er opptatt av å inkludere eleven i klassen, selv om de tilhører en egen avdeling. Det er store variasjoner på hvor mye hver enkelt elev er inne i klasserommet og i avdelingen.

Så da er det riktig at vi jobber for en sånn inkludering. Men det kan skje.. Det trenger ikke å være at den eleven gå inn i klasserommet, det kan være at man kan ta elever FRA klassen og inn på grupperom og har omvendt integrering. For da blir det litt roligere rundt elever, liksom (informant A).

Informant B presiserer også at det selvfølgelig er viktig at elevene får være knyttet opp mot en klasse når de begynner på skolen, samtidig som at det er viktig at de får tid, plass og rom tilpasset. I datamaterialet ser det ut til å være en spenning mellom synet på at autister *ikke er så sosial* og det at de skal lære i et sosialt miljø. Eleven selv forstår kanskje ikke hvordan det sosiale fungerer, men kan være glad for det sosiale, ifølge informant B.

Men det er jo likevel okay at de lever i en sammenheng med andre mennesker. For det er jo kanskje at den eleven ikke vise så stor interesse, men det er jo forskjellig da. Noen har jo større interesse for det sosiale enn andre. Men uansett så gir vi dem muligheten til å leve i et miljø hvor det er andre. Og at vi i hverdagen så er vi der og hjelper til slik at de kan forholde seg til de andre (informant B).

Informant B ser altså viktigheten av å gi elevene muligheten til å være i et miljø med andre mennesker, selv om graden av interesse kan være forskjellig fra elev til elev. Informant A uttrykker også en spenning mellom to tenkemåter ved det sosiale:

Noen ganger tenker jeg at denne eleven med de autistiske trekkene han har, så trenger jeg ikke å sitte nede i klasserommet og trykke.. han er heelt vekke, han er så autistisk at ingen sosiale ting vil liksom være noe som han .. Jeg skulle til å si trenger, men det strider litt imot det der synet om at alle mennesker er sosiale vesener (informant A).

Hun følger videre opp med at vi trenger folk rundt oss, og hun vet ikke hvordan hun skal måle hvor mye sosialt elevene trenger. Derfor må hun bare tenke og tro at de trenger å lære seg å

være sosiale, og trenger å ha folk rundt seg og tåle det. For det vil alltid komme godt med, avslutter hun med utsagnet sitt med. De viser også til at det er ikke bare ett svar på hvordan de øver;

For du jobbe eklektisk hele veien. Du har ikke én måte som fører frem. Men det som fører frem, det er jo det å følge nivået, være fleksibel og kreativ på oppgaver, å følge dagen med, og så er det elevsynet (informant C).

Når denne informanten da får spørsmål om hvor trygg hun er på at det hun gjør hjelper elevene, svarer hun at hun er rimelig trygg. Det begrunner hun i at hun har et nettverk som hun kan støtte seg til når hun føler seg utrygg. I situasjoner vurderer hun hele tiden i hodet, hva hun skal gjøre i situasjonen; *skal jeg gå inn i det, skal jeg la det gå, skal jeg håpe det går, skal jeg ta det? Skal jeg gå vekk, skal jeg gå nærme?* (informant C). Dette påpeker hun er veldig mentalt slitsomt, og at det mange ganger er 50/50 prosent sjanse om det er rett eller galt det man gjør. Hun bruker mye tid på å diskutere pedagogikk, veilede andre og selv å bli veiledet. Nettverket består av folk utenfor skolens miljø som kjenner henne og gjerne har jobbet med henne før, og personer innenfor skolens og avdelingens miljø. Da diskuterer de mye, tenker, leser artikler og deler med hverandre. Det som gir henne trygghet er å vite at hun har folk i ryggen som hun kan ta kontakt med.

Til slutt kan det også nevnes at informantene bruker ulike praktiske verktøy i møte med elever med autisme. Det de nevnte spesifikt var sosiale historier, tegneprate (Ritprata på svensk), bilder, mine sirkler, talemaskin mm. Informant C nevnte derimot et helt annet verktøy, som her blir stått som et siste utsagn i dette kapittelet:

Jeg tror det viktigste verktøyet vårt er kunnskap. Og det og.. Det tyngste verktøyet vi har; assistenter. Når du mangler kunnskap, så er det også det som er mest minus i forhold til disse elevene, for du får så mye konflikter med barn og voksne. Så jeg tror det aller, aller, viktigste verktøyet vi trenger, er kunnskap (informant C).

I resultatene har vi sett av datamaterialet og analysen at det finnes en spenning mellom TBO og atferdsterapi med én tradisjon nyere enn den andre. Informantene har uttrykt viktigheten av å forstå og akseptere den enkelte eleven, samt hvordan de øver med eleven på ulike ferdigheter de trenger å øve på. Disse resultatene blir videre diskutert i lys av den teoretiske rammen for å svare på forskningsspørsmålet.

5 Diskusjon

I resultatene ble det lagt frem hvilken kunnskap informantene uttrykte og deres kunnskapsarbeid. I diskusjonen vil informantenes uttrykte kunnskap og kunnskapsarbeid bli forstått gjennom tidligere fremlagt teori om autisme og tilrettelegging for elever med autisme i skolen (kapittel 2.1, 2.2 og 2.3). Fokuset vil derimot være å gi svar på forskningsspørsmålet.

Første del av diskusjonen vil belyse første del av forskningsspørsmålet; *Hvilken kunnskap uttrykker lærerne i en spesialavdeling?*

Her vil funnene bli sett i lys av Grimen (2008) sine begreper om kunnskapens kompleksitet, heterogenitet, praktisk syntese og forholdet mellom teori og praksis for å besvare spørsmålet (delkapittel 5.1). Siden datamaterialet viste så tydelig en spenning mellom to ulike fagfelt, får dette en plass i diskusjonen som et utgangspunkt for å se på informantenes kunnskap. Enda et eksempel på en spenning mellom mennesker som sosiale vesener og autister som ikke-sosiale blir også belyst. Videre blir teoretisk og praktisk kunnskap diskutert gjennom kunnskapsformer som episteme, techne og fronesis, med hovedfokus på den sistnevnte.

Andre del av diskusjonen vil besvare andre del av forskningsspørsmålet; *hvordan kan denne kunnskapen deles og videreutvikles?*

I dette delkapittelet (5.2) blir funnene sett i lys av Hermansen (2018) sin forståelse av kunnskapsarbeid med deling og utvikling av kunnskap. Innledningsvis vil det bli sett på viktigheten av kunnskap og kunnskapsarbeid, for videre å peke på hvilken kunnskap det er behov for. Deretter kommer den største delen til å handle om kunnskapskilder i lærerarbeidet, som kurs, veiledning, samarbeidsmøter internt, fellesskap internt og med andre skoler, og samarbeid med kunnskapssentre. Som en avslutning blir problemstillingen om kunnskap som strider mot hverandre belyst og diskutert.

5.1 Læreres kunnskap

Kunnskapen til informantene viser seg å være sammensatt og kompleks. Dette argumenteres gjennom at den er heterogen uten nødvendigvis så mye integrasjon mellom kunnskapselementene, den er bundet sammen gjennom en praktisk syntese. Til slutt blir det sett på ulike kunnskapsformer innen det praktiske og teoretiske.

5.1.1 Kunnskapen er sammensatt

Først og fremst er det en heterogenitet i at kunnskapen stammer fra flere vitenskapelige felt (Grimen, 2008, s. 72). Eksempler på det informantene selv nevner av kunnskap fra ulike felt,

er kunnskap om hjernen og sanser (fysiologi), kunnskap om hvordan elevene lærer (pedagogikk), kunnskap om hva autismediagnosen innebærer (helse, medisinsk) og fagspesifikk kompetanse. Dette viser til en kunnskap fra mange felt. Læreryrket har dessuten ulike formål som igjen styrer kunnskapsbasene de trenger. Eksempler på slike formål som kommer frem i intervjuene er inkludering, læring (sosialt, faglig og emosjonelt) og trygghet for elevene. Heterogeniteten i informantenes kunnskap blir senere tydeligere eksemplifisert.

Kunnskapen fra de ulike feltene er bundet sammen i en praktisk syntese. Det er yrkesutøvelsen som binder sammen kunnskapen fra de ulike feltene. I motsetning til teoretisk syntese, med en teori som integrerer ulike kunnskapselementer, er det her yrkesutøvelsen som stiller krav til å integrere de ulike kunnskapselementene. Disse vil da være heterogene.

Kunnskapen som lærere har, er satt sammen fra ulike fagområder for at de skal kunne gjøre en spesifikk jobb. Resultatene har vist at informantene uttrykte kunnskap om kategoriene TBO og atferdsterapi, forståelse for eleven og hva og hvordan eleven skal øve seg. Det innebærer alle ulike typer kunnskap, men alt bringes inn i den praktiske syntesen til yrkesutøvelsen. Eksemplene om kunnskapens heterogenitet fra ulike fagfelt kan knyttes sammen til en meningsbærende enhet.

Informantene har psykologisk kunnskap om læring og ulike tilnærminger til dette, samt pedagogisk kunnskap om hvilke metoder de kan bruke. Dette brukes både i forbindelse med fagspesifikk kunnskap i undervisningen, men også i forbindelse med sosial kunnskap i friminuttene. De har diagnosespesifikk kunnskap fra helsefeltet om autisters sansevarhet, noe som bringer dem videre til fysiologisk kunnskap, hvor det også viser seg at de har kunnskap om hjernen. Dette igjen gir dem større forståelse for hvorfor eleven reagerer på en viss måte, og lærerne kan dermed lettere møte denne eleven på riktig måte. Til slutt kan det også tilføyes at ingen elever med autisme er like, og læreren må da bli kjent med den aktuelle eleven.

Dette er eksempler på ulike former for kunnskap (innen teoretisk og praktisk kunnskap) fra ulike fagfelt som sammen integreres for å utøve de formålene som læreryrket har til grunn. De ulike formålene kan for eksempel være gitt gjennom lokale retningslinjer (som fagplaner), nasjonale retningslinjer (som læreplaner), internasjonale retningslinjer (som Salamancaerklæringen) og lover (som opplæringsloven).

Hermansen viser til at det er «problematisk å hevde at en bestemt kunnskapsform er viktigst for lærerne. Det er heller interaksjonen mellom mange ulike kunnskapsformer som blir sentralt når undervisning skal planlegges og gjennomføres» (Hermansen, 2018, s. 41). Denne

interaksjonen kan være vanskelig med tanke på at det er et mylder av ulike kunnskap som finnes, i et mylder av ulike kunnskapsfelt og vitenskapelige områder. Da kan utfordringen være å plukke med seg det man trenger for yrkesutøvelsen. Den praktiske syntesen hjelper oss når vi står i konflikt mellom ulike tilnæringer. Spørsmålet man kan stille seg, er: Hva er det som kan brukes til det formålet yrkesutøvelsen har?

Integrasjonen mellom disse kunnskapselementene er ikke sterk, selv om de også kan stamme fra samme vitenskapsfelt. I pedagogikken viser kunnskapen seg fra informantene om ulike teorier som ikke nødvendigvis har stor integrasjon mellom hverandre. Den praktiske syntesen skaper derimot integrasjon mellom de ulike kunnskapsbasene. Kunnskap om autismediagnosen henger for eksempel sammen med hvordan elever med autisme lærer best mulig. Det ser vi i funnene ved blant annet at informantene sier de tilrettelegger læringen ved å ikke plassere elevene nærmest sure melkekartonger. Da vil pedagogikken kunne integreres med helsekunnskap gjennom den praktiske syntesen som yrkesutøvelsen stiller.

Informant C påpekte selv at det ikke bare var en måte å gjøre ting på, og brukte begrepet «eklektisk» for å beskrive hvordan de jobber. Grimen bruker uttrykket teoretisk fragmentert for å beskrive en side ved profesjonskunnskap (Grimen, 2008, s. 73). Det vil si at områdene av kunnskap ikke har sterk teoretisk integrasjon dem imellom. Dette er blant annet fordi utøvelsen har et praktisk siktemål, kunnskapen er satt sammen fra ulike fagfelter og flere vitenskapelige felt mangler selv teoretisk enhet. Alt det har vi sett eksempler på til nå.

Nedenfor blir det presentert to spenningsfelt mellom ulike typer kunnskap. Den ene, som var representert i store deler av datamaterialet og som dermed fortjener å diskuteres nøye her, er spenningen mellom TBO og atferdsterapi. Den neste, som også viste seg i datamaterialet, i en mindre skala, var spenningen mellom tanken om at mennesker er sosiale vesener og at autister ikke er interessert i, eller ikke har behov for det sosiale.

5.1.2 Spenning mellom TBO og atferdsterapi

Informantenes beskrivelser av atferdsterapi tolkes i denne studien som (ut fra enkeltutsagn og helhet) det som i teorien har blitt kalt atferdsanalyse. Dette begrunnes med at informantene beskriver atferdsterapi blant annet med forsterkninger og nevner ABA og TIOBA som tilhører anvendt atferdsanalyse. Videre vil dette uansett fortsatt bli omtalt som atferdsterapi, både på grunnlag av at informantene selv anvender det begrepet, men også fordi det er vanlig bruk av begrepet blant mange (Holden, 2004).

Spennet mellom to tradisjoner som atferdsterapi og TBO viser seg sterkt, og har heller ikke sterk integrasjon mellom hverandre foruten den praktiske syntesen som binder de sammen. Både atferdsterapi og TBO tilhører det psykologiske feltet, men er forgrenet i ulike grener. Behaviorismen på sin side, er en ikke-kognitiv teori med hensikt å «forutsi og kontrollere atferd» (Svartdal, 2018), mens TBO kommer fra humanistisk psykologi og har hovedfokus på barn som er utsatt for traumer (Bath, 2008).

I intervjuene kom det for eksempel frem at den ene informanten på atferdsterapi-kurs fikk sterke assosiasjoner fra metoden som omhandlet mennesker, til hvordan man trener opp en hund. Man kan da stille seg det etiske spørsmålet om det er rett å behandle autister som man behandler dyr. Behaviorismen har selv en tradisjon for, fra pionerne sin tid, å bruke studier på dyrs atferd som utgangspunkt for studier til å sammenligne med menneskelig atferd. Selv om moderne varianter av behaviorismen i dag bruker analyser basert på det enkelte mennesket som grunnlag for atferdsterapi, kan det synes som om atferdsterapi for noen kan bli litt for mekanisk i møte med mennesker.

På en annen side gir to av informantene uttrykk for erfaring som tilsier at det fungerer, at metoden tjener til det formålet det skal. Dette samsvarer med forskning om ABA og TIOBA, som blir sett på som evidensbaserte behandlingsformer (ABA-forum, 2011; Olaff & Eikeseth, 2015). Kan man da rettferdiggjøre metoden så lenge den tjener til det formålet yrkesutøvelsen har for øye? Dette eksempelet viser at kunnskapen også er kompleks fordi det innebærer etiske spørsmål og skjønn. TBO stemmer altså mer overens med deres verdier, og de kan få til mye av det samme med denne tilnærmingen ifølge informant A. Er det her en underliggende mening om at man kan få til mye av det samme, men ikke alt? Kanskje er det også derfor hun har beholdt noen deler av atferdsterapien selv om hun har TBO som en grunnholdning. Ingen av dem bruker ABA og TIOBA i sin helhet i dag, men to av informantene bruker deler av det. Informant C stiller seg også mer kritisk til hva eleven lærer med atferdsterapi som metode. Hun mener at den ikke tjener til det formålet opplæringen har for øye, altså at de lærer å holde ut istedenfor andre typer ferdigheter.

Holden (2004) beskriver kritikken mot atferdsterapi (merk: Holden bruker ordet atferdsanalyse) som berettiget og forståelig, fordi den har vært mye ukritisk brukt. Begrepene som ufrihet, tvang og straff, som han mener folk assosierer med atferdsanalyse er også noe som gjenkjennes i denne studiens materiale. Holden hevder derimot at disse negative reaksjonene og assosiasjonene til atferdsterapi er grunnet i en feil bruk av atferdsanalysen, hvor metodene som har blitt brukt ikke har stått i forhold til problemet (Holden, 2004). Dette

samstemmer med Skjerve og Reichelt (2019) sin innvending i at en grundig forutgående analyse er viktig for å tilpasse tiltakene til de enkelte barna. Datamaterialet viser derimot at ved bruk av atferdsterapi, tilpasser informantene metoden inn mot elevene. For videre lesing av misforståelser om atferdsterapi, har Løkke, Orm og Dechsling (2019) pekt på 8 kategoriserte misforståelser om anvendt atferdsanalyse gjennom tematiske analyser av innlegg.

Videre over til TBO kan vi spørre oss hvorfor de ansatte i spesialavdelingen har tatt i bruk en traumbasert tilnærming til elever med autisme. Er det de selv som har omgjort en teori fra et annet fagfelt til praksis i deres eget arbeid, er dette styrt av andre på et høyere nivå, eller ser de på autistene som traumatiserte? Kanskje har de stor tro på at en omsorgsbasert tilnærming vil gagne alle elever? Det sistnevnte spørsmålet finnes delvis svar på i datamaterialet; de bruker det i forhold til autister, men har diskutert om det kan gjelde alle elever. Er dette kommet som en reaksjon på en mer mekanisk metode som atferdsterapi? TBO bringer inn omsorgsdelen i tilnærmingen til elever med autisme, og det er dette informant C etterlyser; mer omsorg.

Så langt jeg kan se, finnes det ingen forskning om hvilken effekt anvendelse av TBO har for autister. Jeg har søkt på dette uten å finne resultater. Howard Bath, som regnes som grunnleggeren av TBO, har derimot selv rettet kritikk mot en ukritisk bruk av traumeteori. Han påpeker at alt handler ikke om traumer: «The unbridled enthusiasm seems to be leading to an overreach» (Bath, 2017, s. 2). Han anerkjenner altså at det finnes en stor entusiasme for traumeteori som på flere vis har gitt den tidligere dominerende tilknytningsteori innenfor traumeterapi en sekundær rolle. Likevel advarer han mot at det *bare* brukes TBO for alle fysiske, sosiale og psykiske vansker. Bath snakker selvfølgelig ut fra et traume-perspektiv, men det gir bare videre indikasjoner på at bruk av TBO som en ensidig metode ikke er bra utenfor traume-terapi heller. Han gir dessuten eksempler på at det å jobbe med barn med autisme utsatt for traumer ser helt annerledes ut enn å jobbe med andre barn med traumer, og at det her må tas hensyn til struktur, forutsigbarhet og sansesensitivitet (Bath, 2017, s. 4). Dette følges opp av et utsagn som er viktig med tanke på tilretteleggingen for elever med autisme i skolen: «Being trauma-informed is not enough» (Bath, 2017, s. 4).

Informantene viser i sine intervjuer at de ikke bare har TBO som sin tilnæringsmåte, men at de sammenkobler kunnskap om autisme, den enkelte eleven, pedagogiske metoder, osv. i sin tilnærming til elevene med autisme. De er tydelige på at TBO ikke er en metode, men en holdning, som et bakteppe for det de gjør. Det er mer som en verdi i det de gjør hvor også

kunnskap om andre teorier og metoder tas i bruk. Dette støttes av Bath i lys av bruken av TBO: «The trauma framework may have supplanted CBT, learning theory, narrative therapy and the like in the clinical discourse and even the popular discourse, but we continue to need the insights and skills from numerous theoretical perspectives in our work» (Bath, 2017, s. 4). Her peker Howard Bath på at selv om traume-rammeverket har erstattet for eksempel læringsteorier og er en populær diskurs, må vi fortsatt ha innsikt og ferdigheter fra en rekke teoretiske perspektiver i arbeidet vårt. Det vil altså si at mange teoretiske perspektiver er viktig, ikke bare ett.

Begge tilnærmingene, både atferdsterapi og TBO, brukes altså i tilretteleggingen for elever med autisme i skolen av informantene. Kanskje er det også slik at dess mer kunnskap de har om ulike tilnærminger, dess bedre kan de møte og tilrettelegge for den enkelte elev med autisme som er i skolesystemet, med ulike aspekter. De sier jo selv at det er ikke én måte som fører frem, og at alle elever er ulike, og da kan kunnskapen om flere teorier og flere tilnærminger være nøkkelen til å sikre godt læringsutbytte for flere elever.

5.1.3 Mennesker som sosiale vesener og autister som ikke-sosiale

Den andre spenningen preget datamaterialet i mindre grad enn den førstnevnte. Her fantes konflikten mellom kunnskap om at alle mennesker er sosiale vesener, og at autister ser ut til ikke å ha behov for så mye sosialt samvær. Hva informantene tenker om dette, får konsekvenser for blant annet om de øver på det sosiale, hvordan de øver, og om elevene lærer i en sosial setting. Dette sees i sammenheng med sosial motivasjonsteori og de studiene som er gjort av barn med autisme.

I spørsmålet om barn med autisme har behov for det sosiale eller ikke, er det et interessant funn at barna med autisme foretrekker filmer med ikke-sosiale stimuli (Gale, et al., 2019). At barn med autisme foretrekker ikke-sosiale stimuli kan føre til svakere sosial interesse, ifølge sosial motivasjonsteori. Informant B peker på at autister ikke nødvendigvis har den sosiale interessen, men at de likevel kan få glede av det sosiale. Dette er et viktig moment i denne diskusjonen; for hvis studier og erfaring viser at barn med autisme ikke viser særlig sosial interesse og foretrekker ikke-sosiale stimuli, vil det nødvendigvis bety at de ikke trenger det sosiale? Det er her informant B selv konkluderer med at det likevel kan være greit for dem å være i sosiale sammenhenger. Det samme gjør informant A, som peker på at det kan komme godt med. Samtidig peker de altså på at elevene trenger ekstra tilrettelegging og hjelp rundt

det sosiale, fordi den sosiale interessen kan være svak og at eleven kan ha svikt i de sosiale ferdighetene.

Det er også her sosial motivasjonsteori peker på at det er den manglende sosiale interessen som gir konsekvenser for tilegnelse av sosiale ferdigheter som theory of mind, delt oppmerksomhet, lek og pragmatisk språk (Gale et al., 2019, s. 1). Her er det altså en annen teori om autister som dukker opp (theory of mind), men som i sosial motivasjonsteori beskrives som en konsekvens av svekket sosial interesse. Dette gir igjen føringer for at elevene må øve mer på det sosiale, sammenlignet med barn uten autisme. Informantene ser ut til å ha kunnskap om dette, da de tilrettelegger det sosiale ved å trene på å være sammen, trene på lek og lekens overganger, og øver med elevene i en sosial sammenheng. Samtidig, i studien om hva barna med autisme helst ville velge, viste ikke svarresultatene 100% på kategorien om ikke-sosiale stimuli. Informant B var også tydelig på at den sosiale interessen hos elever med autisme varierer i stor grad, avhengig av den enkelte eleven. Derfor er denne spenningen noe de må ta stilling til hos hver enkelt elev, selv med den kunnskapen de har fra før.

5.1.4 Teoretisk og praktisk kunnskap

Selv om man kan fastslå at læreres kunnskapsbase er kompleks, sammensatt og peker på kunnskap fra ulike felt i ulike former, er det vanskelig å spore opp hvor kunnskapen har opphav fra. Profesjonsutøvelsen bindes sammen av en praktisk syntese, men inneholder kunnskap både fra det teoretiske og det praktiske. Ifølge Grimen (2008, s. 71), finnes det flere typer forhold mellom teori og praksis som samspiller med hverandre. Dette er grunnen til at det er vanskelig å vite eksakt kunnskapens opphav, enten det er fra det teoretiske eller praktiske (Grimen, 2008, s. 75-76). Likevel kan man forsøke å se hvordan informantenes kunnskap er satt sammen både av teori og praksis. For å gjøre dette i denne studien, blir det diskutert gjennom Grimen og Hermansen sin måte å beskrive teoretisk og praktisk kunnskap på, samtidig som det blir sett på i lys av kunnskapsformene episteme, techne og fronesis.

Den epistemiske kunnskapen vises i datamaterialet gjennom blant annet kunnskap om ulike teorier (behaviorismen og «alle mennesker er sosiale vesener»), teoretikere (Vygotsky og Piaget) og teoretiske begreper (toleransevinduet og «Kids do well if they can»). Alle har de hatt en førskolelærerutdanning, som vi vet innebærer teoretisk kunnskap. Informant C pekte særlig på utdanning som viktig, men også her kunne vi se at hun brukte erfaringskunnskap om hva hun opplevde elevene trengte, som utgangspunkt for å velge utdanning. Autisme- og

touretteutvalget som ble oppnevnt for å kartlegge og utrede dagens situasjon for personer med autismespekterforstyrrelser, peker på at utdanning er viktig (NOU 2020:1, s. 135). Videre sier de også at noen studiesteder tilbyr videreutdanning relatert til autisme, men at det mangler langsiktig vitenskapelig forskning på resultater for elever med autisme i skolen.

Kunnskapsformen *techne* sier informantene at de har gjennom det metodiske, for eksempel at de har brukt ulike verktøy som «sosiale historier», «mine sirkler», «ABA» og «TIOBA». I atferdsterapi som eksempel, er det et mål som er definert på forhånd, nemlig at eleven skal få en viss type atferd. For å nå målet vet man hvordan man skal handle, for eksempel å gi spesifikk belønning på en bestemt måte. Denne kunnskapen får man gjennom å utføre handlingen som bringer frem produktet (Hovdenak & Bø, 2010). Informantene sier de vet hvordan de gjør dette og har erfart at det fungerer, de når det definerte målet.

Hovdenak og Wiese (2017) mener at kunnskapsformen *fronesis* i senere tid har fått et mye større fokus og blitt fornyet som en motvekt til *techne* og det instrumentelle synet på kunnskap: «Fornyelsen av *fronesis* er begrunnet i en økende tendens til instrumentell tenkning på bekostning av en mer reflekterende tilnærming til sentrale problemstillinger knyttet til praksisfeltet» (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 174). De hevder at den metodiske kompetansen, som *techne*, preges av en snever mål-middel-tekning, men at ved hjelp av *fronesis* ser læreren eleven best mulig i konteksten og kan reflektere rundt elevens beste (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 174). Fokus på elevens beste kom særlig frem av informant C i denne studien, med fokus på hva hun kunne gjøre for å unngå å komme i konflikt med eleven. Det viser seg også hos de to andre informantene ved at de ønsker å forstå eleven.

Datamaterialet tyder på mange eksempler med *fronesis* som kunnskapsform. Særlig viser dette seg gjennom deres eksempler på situasjoner og refleksjoner rundt disse, for eksempel at det ligger en annen årsak bak ferdigheten enn det man synlig ser. Da knytter man sammen teoretisk kunnskap med praktisk kunnskap, og den praktiske klokskapen bruker man i å reflektere og handle. I *fronesis* er nemlig selve handlingen målet, og kunnskapen er kontekstavhengig (Aristoteles, 2013, s. 159). Hver situasjon er forskjellig og kan trenge ulike tilnærminger. Det er også dette området jeg ser er knyttet mest til usikkerhet blant informantene, ved at de spør seg om de har handlet riktig i den gitte situasjonen.

Birmingham (2004) kaster lys over hvordan episteme og *fronesis* henger sammen: «Episteme, in the form of educational theory can inform *phronesis*, but *phronesis* is not the simple application of educational theory, for educational situations are much too complex,

ambiguous, and unpredictable to comply with an algorithmic application of educational theory» (Birmingham, 2004, s. 315). Epistemisk kunnskap kan bli brukt i refleksjonen i fronesis, men den kan ikke oversettes eller bli direkte anvendt. Til det er pedagogiske situasjoner for komplekse, tvetydige og uforutsigbare til å bruke en evig og uforanderlig teori. Kanskje er dette også grunnen til at det er knyttet usikkerhet til om man har handlet riktig. Grimen reflekterer også over at teori ikke kan bli brukt direkte i praksis, fordi dette er en forenklet tankegang (Grimen, 2008, s. 74).

De to metaforene Hermansen trekker frem om læreren som håndverker og læreren som vitenskapelig person kan vise oss ulike sider ved læreryrket som ikke utelukker hverandre, men som kan gå inn i hverandre (Hermansen, 2018, s. 38-40). Denne tankegangen om teori og praksis som henger sammen, er som vist også noe Grimen (2008) støtter seg til. Som eksempel fra datamaterialet, kan beskrivelsene av meltdown trekkes frem. Informantene hadde alle kunnskap om meltdown, men de hadde ulike måter å beskrive det på. Informant B viste sin kunnskap om temaet gjennom en metafor om vannglasset som nesten var fullt og rant over, informant A forklarte med teoretisk forklaring om toleransevindu og senere i intervjuet med fysiologisk kunnskap om hjernen. Informant C forklarte meltdown med teoretisk begrep og metafor som mentalt oppbrukt og det å presses litt over kanten. Her ser vi at de selv bruker både teori og praksis for å forklare et fenomen.

Videre skal vi se på kunnskapen informantene har som kan gjenkjennes i teorier og forståelsesmåter om autisme. Kunnskap om diagnosen er en dimensjon av kunnskapen yrkesutøverne trenger, og i det ligger også kunnskapen om at hver elev med sin diagnose ikke er lik, og de må derfor kjenne til eleven selv. Samtidig må de også ha kunnskap om at alle elever har behov for å bli sett, akseptert og inkludert, uavhengig av diagnose eller personlighet. Dermed er disse kunnskapene hver for seg viktige, men de må bli sammenvevd til kunnskapen om hvordan man legger til rette for eleven med autisme i skolen. Autisme- og touretteutvalget mener at forståelse fra skolen og nødvendig kunnskap er vesentlig for god tilrettelegging, samt at «at elevene blir lyttet til og forstått» (NOU 2020:1, s. 92). Dette er det samme som informantene selv vektlegger i sine intervju, om forståelse og aksept for den enkelte eleven.

Videre peker Autisme- og touretteutvalget på det de har sett av «ofte manglende forståelse fra skolens side om behovet for tilrettelegging i form av struktur, forutsigbarhet og stabilitet for utvalgets grupper» (NOU 2020:1, s. 92). Struktur og forutsigbarhet er i høy grad vektlagt hos informant B. Teorien om autisters eksekutive funksjonsvansker viser til at nettopp struktur,

organisering og forutsigbarhet er viktige tilrettelegginger fordi elevene kan ha utfordringer med kognitive prosesser, å planlegge, organisere og være fleksibel (Hulme & Snowling, 2009, s. 250).

Bjåstad et al. (2016) peker også på visuelle planer og støtte som viktig tilrettelegging for den som har eksekutiv funksjonssvikt, samtidig som denne typen tilrettelegging også er rådende innen teorien om svekket sentral koherens og theory of mind. Det er altså noen tilrettelegginger som blir viktig innenfor flere teorier. Informant B bruker bilder og visuelle planer i sin strukturering og organisering for eleven. Andre deler man ser av datamaterialet som gjenkjennes i teorien er samregulering og støttesamtaler.

Eksempelet fra gutten som kastet ballene i ballbingen viser at informant C tok hans perspektiv, og ledet også han inn på å ta de andres perspektiv. Dette er noe som theory of mind peker på at barn med autisme kan ha vansker med. Videre ble slike sosiale ferdigheter øvd på i samtaler før en situasjon, underveis og i etterkant. Slike støttesamtaler og å planlegge på forhånd er noe Martinsen (2019) mener er en god måte å tilrettelegge for økt sosial kompetanse på. Sosial motivasjonsteori har vi allerede vært innom, men det er noen flere eksempler vi kan ta med av informantenes uttrykte kunnskap som også er rådende i teorien. Det ene er å forstå personen og deres perspektiv, og tilrettelegge for deres interesser. Informant B anerkjente en elevs interesse av å se på youtube-snutt av dyr. Innen Chevallier (2012, s. 234) sine begreper om social orienting og social maintaining vises det i datamaterialet at informantene for eksempel gir rom for tilbaketrekning og at de må øve på hilsener og avskjed. Som vi har sett noen eksempler på, har informantene mye diagnosespesifikk kunnskap som gjenkjennes i ulike typer teorier om autisme.

Videre fra en kunnskap som kan gjenkjennes i teori, går vi nå over til å diskutere fokuset på den praktiske kunnskapen. Informant B hadde nemlig et interessant aspekt om kunnskapsform i avdelingen. Hun nevnte at da avdelingen startet opp for 10 år siden var det fokus på at ingen andre kan mer om autisme enn de som jobber med dem. Det var altså den praktiske kunnskapen som ble sett på som viktigst for å få kunnskap om autisme. Autisme- og touretteutvalget peker i sitt dokument flere ganger på det de kaller for mengdetrening for helse- og omsorgsenheter i møte med personer med autisme. Dette betyr i prinsippet at de ansatte skal møte mange ulike brukere med autisme for å opparbeide og opprettholde kompetanse, fordi diagnosen autisme er så kompleks og heterogen (NOU 2020:1, s. 77, 86 og 145). Her ser vi altså at utvalget legger vekt på erfaring med bakgrunn i at diagnosen er sammensatt og kompleks. Uggerud (2016) er enig i at autisme er kompleks og mener at

spesialpedagogisk kompetanse kommer til kort. Han viser til at hver elev er ulik, og uttaler seg slik: «Man kan simpelthen ikke bli "ekspert" på autisme» (Uggerud, 2016, s. 17). Han påpeker at man må bli kjent med det enkelte barnet for å kunne tilrettelegge i skolen.

Opplæringsloven §5-1 krever også av opplæringstilbudet skal legge vekt på utviklingsutsiktene til den enkelte elev, og som en konsekvens av dette må man altså kjenne den enkelte og deres utviklingsutsikter.

Kunnskap om diagnosen handler ikke bare om teoretisk kunnskap. Informantene må også kunne relatere dette til praktisk kunnskap. De må erfare hvordan en melt-down ser ut, hvordan eleven reagerer, hva som fungerer i ulike aldre, osv. Det er derfor Autisme- og touretteutvalget snakker om mengdetrening. Man må møte mange ulike personer med diagnosen for å få erfaringskunnskap. Den praktiske kunnskapen kan være sterkt indeksert, hvor den er knyttet til personen som besitter den, og situasjonen vedkommende er i. Da trengs det et profesjonelt skjønn i møte med avgjørelser som omhandler elevene, og læreplanen for 2020 gir rom for dette: «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn. Det vil alltid være spenninger mellom ulike interesser og syn. Lærere må derfor bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Denne studien gir ikke et sikkert svar på den tause kunnskapen til informantene, særlig uten observasjon av informantene i handling. Vi vet også at de er underlagt taushetsplikt og dermed velger å ikke si alt de kan artikulere med ord. Videre har de taus kunnskap som de bare kan artikulere i handling. Likevel kan vi peke på noe som antyder at det kan ligge en taus kunnskap hos informantene. Da informant C skulle forklare hvordan hun jobbet for å forhindre en påbegynnende meltdown, sa hun: «Jeg hører det på stemmen!». Hvordan stemmen til eleven høres ut er vanskelig for en person å forklare med ord, men om man tar med seg en annen person som vil ha kunnskap om dette inn til eleven så får vedkommende høre det selv. Slik kan man få kunnskap om dette.

Lærernes kunnskap er altså komplekst og sammensatt. Informantene har teoretisk og praktisk kunnskap som er bundet sammen av en praktisk syntese. Informantene er på kurs og lærer teori, de lærer teknikker og metoder for å nå et bestemt mål og har mye erfaring. Samtidig viser de også at de har fronesis-kunnskap gjennom å reflektere rundt det etiske. Ved dette bruker informantene epistemisk kunnskap om teorier om læring, autisme, osv. og techne-

kunnskap om hva som fungerer av metoder og ikke. Andre del av diskusjonen skal ha et mer fremtidsrettet blikk; hvordan kan denne kunnskapen deles og utvikles?

5.2 Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling

Den komplekse kunnskapen som informantene gir uttrykk for, får konsekvenser for hvordan den deles og videreutvikles. Det er disse konsekvensene som i dette delkapittelet blir diskutert. Innledningsvis blir det diskutert hvorfor denne kunnskapen er viktig, samt hvilke kunnskapsbehov lærere kan ha.

5.2.1 Viktigheten av kunnskap

Informant A og B var særlig opptatt av at de som jobber med elever med autisme, det være seg en lærer eller en spesiell ressurs for eleven, må ha kunnskap om autisme. Informant C nevner kunnskap som det viktigste verktøyet de har, ved siden av assistenter. Informant B viser til at eleven skal ha en «støtte», der denne personen må ha kunnskap om autisme. I Dagsavisen 5. juni 2018 skrev ti foreldre til barn med autisme i skolen at de erfarer mye bruk av ufaglærte assistenter (Hansen, 2018). Dette samstemmer med konklusjonen i rapporten fra ekspertgruppen for barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging (også kalt Nordahl-rapporten). Der kommer det frem at ca. 50% av alle som mottar spesialundervisning i grunnskolen er av en assistent, og ofte uten tilstrekkelig kompetanse (Nordahl et al., 2018, s. 128).

Autisme- og touretteutvalget peker også på at assistenter ofte får ansvar for spesialundervisning, uten at de har nok kompetanse (NOU 2020:1, s. 93). De tar dette også videre til å påpeke at mange lærere heller ikke har den kunnskapen de trenger i møte med elever med autisme. Som nevnt i innledningen, svarte kun 5,8 % av lærere i en svensk studie at de etter endt utdanning følte seg forberedt til å undervise elever med nevroutviklingsforstyrrelser (Bartonek et al., 2018, s. 10). Samtidig er det viktig å peke på at utforskningen og utviklingen av kunnskap fortsetter i yrket, og at man ikke kan være forberedt på alt. Likevel sier Autisme- og touretteutvalget noe om viktigheten av dette: «At lærere og annet personale i skolen har riktig kompetanse, er avgjørende for elevenes læringsmiljø» (NOU 2020:1, s. 92). Kunnskap og kompetanse nevnes gjentatte ganger i rapporten, og de viser til hvilken kunnskap som trengs: «Tilrettelegging forutsetter at skoleledelsen og pedagogisk personale kjenner til de grunnleggende utfordringene som elever med diagnosene har generelt og den enkelte elev spesielt. Denne kunnskapen mangler flere steder i dag» (NOU 2020:1, s. 138). Hansen og de andre foreldrene er enig:

Skal våre barn mestre skolen faglig og sosialt, er de helt avhengige av tett oppfølging fra kompetente voksne gjennom hele skoledagen. Siden deres styrker og svakheter er forskjellige, trenger de en individuell tilrettelegging av lærere som kjenner dem og har kunnskap om autismespekter (Hansen, 2018).

Her vises det altså til kunnskap om den enkelte elev og diagnosen for å kunne tilrettelegge for den enkelte eleven i skolen. Derfor er det også dette som må stå i fokus når kunnskapsarbeid skal planlegges og gjennomføres. Autisme- og touretteutvalget peker nettopp på kompetanseutvikling hos lærerne, samt positive holdninger hos skoleeiere og ledelsen (NOU 2020:1, s. 94). Dette er også det informant B ser viktigheten av; opplæring for de som skal jobbe med elever med autisme og gode holdninger til elevene. Hun mente at gode holdninger gir ønske om mer kunnskap, og dermed at man søker etter mer kunnskap. Samtidig kan det se ut som kunnskap også gir gode holdninger. Informant B gav nemlig et eksempel på erfaring fra egen praksis, hvor det for mange år siden ikke var så mye kunnskap om autisme. Det ble da vanskelig å tilrettelegge for at barnet skulle ha en bra hverdag, men også å tro at barnet kunne få en god hverdag. Informant A viste også til situasjoner hvor det var vanskelig å se at det skjedde en utvikling hos barnet, men at det til slutt endelig løsnet. Dette er eksempler på viktigheten av at skolen fortsetter å utvikle kunnskap, for hadde ikke informantene hatt troen på at elevene kunne utvikle seg så hadde de ikke øvd på ulike ferdigheter.

5.2.2 Hvilken kunnskap er det behov for?

Den sykliske prosessen av kunnskapsarbeid som Hermansen beskriver, starter med en problemstilling som gir behov for ny kunnskap (Hermansen, 2018, s. 54). Derfor må skoleledelsen også vite hva slags utfordringer som er i yrkesutøvelsen, og som trengs å tas tak i og utvikles.

Etter det informantene antyder, så vil man gjerne med gode holdninger også ønske seg mer kunnskap. Skoleledelsen kan imidlertid ikke gi ansvaret til hver enkelt å skaffe seg sin egen kunnskap. Det er et mylder av kunnskap om både det ene og det andre på internett, fagblader, videoer, artikler og kurs som kommer i ulike kunnskapsformer. Selv om enkelte i lærerprofesjonen i stor grad søker seg til mer kunnskap om ulike emner og finner frem, så trenger man å bli ledet av hverandre i kunnskapens søken. Fagfornyelsen peker på at skoleledelsen må forstå hvilke utfordringer lærerne står overfor: «God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lærere vet hvilke utfordringer de står overfor. Det må også skoleledelsen vite, slik at de kan dekke dette kunnskapsbehovet. Hermansen råder til å la lærerne selv være med å vurdere de ulike kunnskapsressursene, hva som er hensiktsmessig for lærerarbeidet og hvilken rolle kunnskapen skal ha i arbeidet. Samtidig er det som nevnt viktig å ikke legge alt ansvaret over på lærerne selv. Hun peker på at det er en fin linje mellom hvilke avgjørelser om prinsipper og kunnskap som skal gjelde kollektivt, om hvilke avgjørelser som skal gjelde på individnivå. Læreplanens støttemateriell til overordnet del om profesjonsfelleskap og skoleutvikling viser til at det må være en god balanse mellom krav om utvikling som kommer innenfra (lærere og skoleledelsen) og utenfra (nasjonale og lokale myndigheter) (Stangeland, 2019, 1:22).

Det kan også være bestemmelser om kunnskapsarbeid som gjelder for en hel kommune eller at skoler går sammen i et samarbeid om en type kunnskapsområde. Det kan for eksempel være et kurs eller et program som skal gjelde for mer enn på bare skolenivå. Når det gjelder elever med autisme ser det i denne studien ut til å være behov for mye kunnskap om diagnosen og hvordan tilnærmingen pedagogisk skal være, men også kunnskap som gjelder alle elever generelt. Det som informantene selv etterlyser, er en sammensatt kunnskap basert på både teoretisk og praktisk kunnskap, og helst det å utøve skjønn i enkeltsituasjoner.

Ved autisme- og touretteutvalget sin etterlysning av kunnskap for de som arbeider med autister, nevner de kunnskap om diagnose, tilrettelegging, inkludering, mengdetrening (erfaring), kunnskap om den enkelte elev, formell og praktisk kunnskap og forskningskunnskap (NOU 2020:1). Videre viser de til at det mangler langsiktige resultater fra skole i forskning om autisme (NOU 2020:1, s. 135).

5.2.3 Kilder til mer kunnskap

Denne kunnskapen som autisme- og touretteutvalget etterlyser, mener de må være tilgjengelig for alle som skal arbeide med personer med autisme, samt at det er ledere som har ansvar for at de ansatte har denne kompetansen (NOU 2020:1, s. 141). De peker på kompetanseplaner, tilbud om kurs og videre- og etterutdanning som eksempler på tiltak for kompetanseheving.

I spesialavdelinger hvor det jobbes med autisme, kan den praktiske syntesen inneholde blant annet medisinsk kunnskap om autisme, kunnskap om barn, pedagogisk kunnskap, kunnskap om psykisk helse i skolen, matematisk kunnskap, inkludering og tilrettelegging i skolen. Hvis man da skal oppdatere seg på alt dette alene, vil det være et mylder av kunnskap å navigere seg gjennom. Da kan det være bedre om man har kollektive tilnærminger til de ulike

områdene for å utvikle og kvalitetssikre profesjonskunnskap (Hermansen, 2019, s. 46). Kanskje dette også er grunnen til at det er økt fokus på profesjonsfellesskap og skoleutvikling i fagfornyelsen. Selv om både NOU (2020:1) og læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) påpeker skoleleder og rektor sitt ansvar for de ansattes læring, peker læreplanen også på de ansattes ansvar i forbindelse med kunnskapsarbeidet:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Læringen er, ifølge fagfornyelsen, et felles ansvar, og da kan de ansatte i skolen hjelpe hverandre i profesjonsfellesskapet for å utvikle skolen med kunnskapen man tilegner seg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ulike måter dette kan gjøres på, blir videre diskutert nedenfor.

Informantene uttrykker et behov for å videreutvikle sin egen og hverandres kunnskap i yrkesutøvelsen de utfører, og sier de får kunnskap fra kurs, fagblader, artikler, internett, hverandre, tidligere kollegaer og andre ressurspersoner de har rundt seg. Å ledes av hverandre i utviklingsarbeidet er både tids- og energisparende, og ikke minst gir det rom for å konstruere denne kunnskapen sammen. Videre har de utviklet kunnskap gjennom veiledning fra PPT. En av informantene uttrykker tydelig at hun søker kunnskap og vet hvor hun skal få tak det. Det er likevel ikke gitt at alle vet det, eller at alle har like mange ressurspersoner rundt seg til å få tak i ny kunnskap. Som det allerede har blitt påpekt, er det viktig at alle som jobber med autister må få opplæring. Derfor retter autisme- og touretteutvalget oppmerksomheten mot at skoleledelsen skal tilrettelegge for tilgjengelig kunnskap:

Informasjon om relevante kurs og annet materiale bør være lett tilgjengelig for ansatte i skolen når det kommer en elev med autisme eller tourette. Utvalget erfarer at det er vanskelig å orientere seg om hva som foreligger av relevante studier og informasjonsmateriale om utvalgets grupper (NOU 2020:1, s. 93).

Læreplanen av 2020 trekker frem ulike måter å dele kunnskap på: Dele erfaringer, reflektere sammen, prøve ut nye metoder og vurdere egen praksis. Alt dette inngår i den sykliske

prosessen som Hermansen beskriver finner sted i kunnskapsarbeid for lærere (Hermansen, 2018, s. 54–57). Det blir nedenfor gått gjennom ulike måter å drive kunnskapsarbeid på, som innebærer disse fasene. Dette vil være kurs, veiledning, samarbeidsmøter, fellesskap internt og med andre skoler og samarbeid med kunnskapssentre.

Først ut er *kurs*, og informantene sier de selv har deltatt på ulike kurs for deres kunnskapsutvikling. Dette har de fått gjennom jobben i barnehagen, andre jobber, ressurscenter, kurs pålagt av kommunen, kurs som skolen har pålagt de ansatte og noen kurs de har fått velge selv. Det å velge kurs selv kan fylle læreres behov for kunnskap som har oppstått i deres egen yrkesutøvelse. Da kan også lærerne lære ulike ting som kan berike skolens kunnskapsbase. Det avhenger da også av at de lærer videre det de har fått lært, til resten av skolen. Informant A hadde selv holdt kurs både for andre skoler og egen skole, men påpekte at det ble for mye arbeid hvis de ikke ble «kjøpt fri» hos egen skole til å arbeide med kursholding. Kurs som skolen bestemmer at alle skal være med på, kan gi grunnlag for å utvikle kunnskap i fellesskap gjennom tilegnelse av teori, utprøving og refleksjon. Kurs kan både omhandle epistemisk kunnskap med teorier og vitenskapelig forståelse, det kan gi techne-kunnskap gjennom å prøve ut metoder i praksis, og til slutt kan det også gi fronesis-kunnskap hvis det utprøves i egen praksis i ulike situasjoner med refleksjoner før, underveis og i etterkant om hva som er riktig å gjøre. Dette forutsetter selvfølgelig at det aktuelle kurset legger til rette for de ulike delene, at det ikke bare er kurs med teori, for eksempel. En kursrekke over lengre tid vil trolig gjøre det enklere å legge til rette for utprøving, refleksjoner og etablering av kunnskap i skolen.

Et viktig aspekt å ha med seg, er at det ikke er sikkert at alle lærerne er enige om hvilke implikasjoner de nye kunnskapsressursene har for deres praksis (Hermansen, 2018, s. 56). Kunnskap kan oppleves, forstås og utøves ulikt, og i mange tilfeller vil disse nye kunnskapsressursene ikke være mulig å overføre direkte til klasserommet (Hermansen, 2018, s. 55). Igjen kan det trekkes frem Grimens mening om at ikke all teori kan omsettes i praksis (Grimen, 2008, s. 74). Hermansen peker da på at en må videreutvikle de nye kunnskapsressursene til å bli hensiktsmessige for bruk i konteksten de skal brukes i; i ulike fag med ulike elevgrupper (Hermansen, 2018, s. 55). Fra å bruke kurs som kilde til kunnskap, blir veiledning nå videre diskutert som en tilnærming i kunnskapsarbeid.

Hvis man forstår kunnskap om autisme som at ingen kan mer om autisme enn de som jobber med dem, får det konsekvenser for hvordan kunnskapen deles og utvikles. Da blir det viktigste å få praktisk erfaring. En måte å utvikle praktisk kunnskap på, er ved en

veiledningsordning. Informant C nevnte at hun har veiledet andre og har fått veiledning, når det gjelder elever med autisme. De andre informantene viste også til veiledning fra eksterne tjenester, som PPT og BUP. Veiledning kan foregå på flere måter, for eksempel ved å observere en spesialist, diskutere hendelser, ved å praktisk vise hvordan man gjør ting eller korrigere.

Som sagt kan veiledning foregå innad i skolen gjennom hverandre, men skolen kan også prioritere spesialister som har mye kunnskap innen et område, og la de ha et veiledningsansvar på skolen. Hermansen peker på en slik lærerspesialist som kan ha det spesielle ansvaret for kunnskapsutvikling innen et fagfelt (Hermansen, 2018, s. 59). For å gjøre dette kan skolen honorere eller kompensere lærere som tar på seg veiledningsansvar for andre, slik at for eksempel kommuner kan sette av tid til veiledning for nyutdannede. Dette krever selvfølgelig at skolen setter av tid og ressurser til dette.

En undersøkelse NOUs utvalg utførte, viste at rektorene ønsket flere lærere med spesialisert kunnskap om autisme (NOU 2020:1, s. 93). Da må de i så fall tilrettelegge for dette. Videre pekte studien på at samarbeid med PPT var en viktig støtte for skolen, og at dette fungerer best når «PPT jevnlig er til stede på skolen og er tilgjengelig både i individuelle saker og på systemnivå» (NOU 2020:1, s. 93). Her peker de altså på tilstedeværelse og tilgjengelighet som særlig viktig for støtten. Stortingsmelding 6 fokuserer også på hvordan veiledning og veiledningsmateriell for lærere kan bedre inkludering og tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 44). Kanskje er det slik at skoleledere må tenke nytt, og få inn en veileder som er spesialist på området for å være på skolen sammen med lærere og ansatte over lengre tid, gjerne et semester. Da kan spesialisten få mulighet til å være med inn i klasserommet hvor den praktiske kunnskapen utøves, samtidig som de i samarbeid med læreren kan få reflektere over og diskutere i forkant og i ettertid. Dette hadde da vært en måte å utvikle kunnskap med fokus på fronesis, eller praktisk klokskap, hvor man møter ulike situasjoner og bruker teori og erfaring i diskusjon for å søke å utføre riktige handlinger.

Birmingham (2004) viser til at refleksjon innebærer både holdninger, tanker og handlinger, og hevder fronesis er en svært viktig kunnskapsform i den pedagogiske refleksjonen. Hun peker på Aristoteles sin tankegang om at fronesis best utvikles gjennom eksempelets makt hvor lærlingen er med inn i situasjonen for å reflektere med den erfarne (Birmingham, 2004, s. 322; Hovdenak & Wiese, 2017, s. 175).

Den sykliske prosessen Hermansen viser til, peker på at når man har fått kunnskap, trengs det å utvikles en forståelse for hva denne nye kunnskapen har å si for lærerarbeidet (Hermansen, 2019, s. 31). Da er det utprøving i sin kontekst som gjelder for å tilpasse og stabilisere kunnskapen, samt å kvalitetssikre at kunnskapen er hensiktsmessig for formålet. Læreplanen peker på hvordan refleksjon og vurdering er en viktig del for å utvikle en rikere forståelse:

Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Disse fellesskapene kommer jeg tilbake til, men før det diskuteres neste kunnskapskilde; samarbeidsmøter innad i skolen.

Mye av det daglige kunnskapsarbeidet foregår ifølge informantene gjennom jevnlig *samarbeidsmøter internt på skolen*. Hermansen peker på at mye av det daglige, integrerte kunnskapsarbeidet er i hovedsak med på å opprettholde og støtte den allerede etablerte praksisen (Hermansen, 2018, s. 51). Samarbeidsmøter på skolenivå skjer både på det enkelte trinnet og med hele kollegiet. På disse møtene hevdes det av informantene at det er variert hvor mye de ansatte på spesialavdelingen bidrar med sin kunnskap, men også at det er variert hvilken holdning lærerne har til å ønske seg mer kunnskap. Dette kan kanskje være et argument for at kunnskapsarbeidet bør settes mer i system, selv om det også er viktig at det er både individuelt ansvar og kollegialt ansvar. Informant C viste til en viktig kunnskapskilde i det daglige kunnskapsarbeidet. I utsendelsen av referat fra møter legger hun ved lesestoff som hun selv ser viktigheten av. Dette gjør kunnskapen lettere tilgjengelig for de andre lærerne hvis de kjenner behov for mer kunnskap på området. Delingskultur blant kollegiet med artikler, nettsider og videoer er også viktig for opprettholdelse av kunnskapen som allerede er etablert.

Som vi har sett, kan samarbeidsmøter foregå i ulike fellesskap, og det kan gjelde *samarbeid i fellesskap internt og utover skolens eget miljø*. Informantene sier de kan bli usikker på hvor mye de for eksempel skal slippe opp og stramme inn, eller om man har gjort rett eller feil. De sier at i denne utryggheten er det viktig med andre personer å støtte seg på. Igjen er det snakk om det profesjonelle skjønnet, som læreplanen peker på:

Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Her ser vi at læreplanen har fokus på et profesjonelt skjønn som skal utvikles, både alene og sammen med andre. Med kunnskap fra ulike felt kan man utvikle et skjønn som ruster læreren til å bruke skjønn i komplekse situasjoner. Dette gir igjen trygghet i eget arbeid, som igjen kommer eleven til gode. Datamaterialet viste nemlig at det å ha et nettverk rundt seg som man kan samtale med, diskutere og dele kunnskap med, gav en trygghet på det man gjør i lærerrollen. Dette samarbeidet kan være internt på skolen eller i samarbeid med andre skoler eller personer eksternt. Informant B viste også til et år hvor lærerne fikk mulighet i pedagogtiden til å dele erfaringer og kunnskap med hverandre. Dette viser hvordan skoleledelsen kan legge til rette for dette. Den siste kunnskapskilden som blir tatt frem her, er skolens kontakt med omverden.

Hermansen peker på at kunnskapsarbeid også kan skje gjennom profesjonsspesifikke *kunnskapsressurser utenfor lokal skolekontekst* nasjonalt og internasjonalt (Hermansen, 2018, s. 61). Dette betyr at skolene kan ha samarbeid også med andre for å utvikle lærernes kunnskap og skolens kunnskapsbase. Opplæringsloven viser tydelig at skolen skal samarbeide med andre tjenester for elevens helhetlige tilrettelegging og oppfølging (Opplæringsloven, 1998, §5-15 og §5-18).

Det finnes flere kompetansesentre rundt om i Norge som forsker på og har kunnskap og kompetanse om autisme og nevroutviklingsforstyrrelser (NOU 2020:1, s. 131-134). Hva om lærerne kunne fått ta del i denne kompetansen også, og ikke bare fokus på helse- og sosialfagene, som NOUs utvalg sikter til? Hermansen mener at forbindelser mellom skolenivå og verden, som kunnskapssentre, kan «støtte lærere i å holde seg oppdatert på kunnskapsutvikling som skjer utenfor skolen, inkludert ny forskning, og få tilgang til undervisningsressurser som er utviklet av lærere ved andre skoler» (Hermansen, 2018, s. 59-60). Det finnes altså muligheter her for å få tak i ressurser gjennom andre. Forskning, både i Norge og internasjonalt, har vist at det har vært lite felles struktur for kunnskapsarbeid på skolenivå, med mer fokus på individuell utprøving på personlig nivå. Nyere forskning viser imidlertid at denne trenden snur (Hermansen, 2018, s. 62-63). Hermansen mener at

utfordringen er å tilby lærerne relevante og profesjonsspesifikke ressurser for det daglige arbeidet (Hermansen, 2018, s. 60).

5.2.4 Kunnskap som er i konflikt med annen kunnskap eller verdier

Det er ikke alltid kunnskap og verdier stemmer overens med hverandre, heller. Grimen sier det slik: «Fagenes verdier kan komme i konflikt med hverandre» (Grimen, 2008, s. 73).

Hvordan kan man løse dette? Skal man bygge kunnskapen på vitenskapelig forskning, hva studier viser at fungerer? Skal man ha fokus på at lærerne får prøve ut og reflektere rundt de ulike kunnskapsformene de får, og videre hvordan dette kan gå på kollisjonskurs eller samspille til en enhet? Kunnskapen som informantene uttrykker og vil løfte frem, er preget av de verdiene og holdningene de har. På motsatt side kan det også tenkes at verdiene som de har er preget av kunnskap. Som eksempel brukte informant C uttrykket «Kids do well if they can», og sier hun har en oppfatning om at elevene ikke gjør ting for å være vanskelige. Det viser at hun har en kunnskap om at det kan ligge noe annet bak atferden. Hun refererer selv til eksempler på hva som kan være underliggende årsaker: at det er noen som provoserer, eller noe eleven ikke klarer å uttrykke. At informanten viser at det kan ligge ulike årsaker bak atferden tyder på at hun har kunnskap om de ulike årsakene, både gjennom teori og praktisk erfaring. Med en slik kunnskap så følger også holdningen med. Holdningen vil igjen prege måten man reflekterer rundt annen kunnskap man blir presentert for. Ekeland, Iversen, Nordhelle og Ohnstad (2010) peker på at holdninger skapes i miljøet og kulturen, samtidig som de endres gjennom kunnskap (Ekeland et al., 2010, s. 243).

Et eksempel på hvordan verdier og holdninger kan komme i konflikt med annen kunnskap, diskuteres gjennom kritikk av kursinnhold i datamaterialet. Datamaterialet viser nemlig at informantene har deltatt på kurs hvor kunnskapen og metodene kom i konflikt med verdier og annen kunnskap de selv satt inne med. Læreplanens overordnede del beskriver spenninger mellom ulike formål og verdier:

Lærere vil i konkrete opplærings situasjoner oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier. De må hele tiden gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for framtiden. Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Informantene uttrykte kritikk mot et kurs de hadde vært på, et såkalt vergekurs. Kurstilbyder skriver selv at kurset har en sammensatt teori fra ulike fagområder (Verge, u.å.). Informant C retter kritikk mot at det er «grovt» å legge barn i bakken. Autisme- og touretteutvalget kommenterer bruk av tvang i møte med elever med autisme. De peker på at opplæringsloven ikke gir rettslig grunnlag for bruk av tvang, men at det kan oppstå ekstraordinære tilfeller hvor utøvelse av makt er å regne som nødverge og at det dermed ikke er straffbart. Dette kan innebære å hindre skade for andre elever eller eleven selv (NOU 2020:1, s. 94). Videre rapporteres det også om at det anvendes «uhjemlet makt og tvang overfor utvalgets grupper i skolen», og at det er et behov for en gjennomgang av lovverket (NOU 2020:1, s. 94).

Kurs som ikke er forenlige med læreres verdisyn, er vanskelig å implementere til skolens felles kunnskapsbase. All ny kunnskap må ifølge Hermansen (2019) kvalitetssikres og evalueres om den er hensiktsmessig i forhold til problemstillingene i yrkesutøvelsen (Hermansen, 2019, s. 32). Det er dette informant C gjør når hun vurderer at kunnskapen fra kurset ikke er forenlig med verdiene kunnskapsutøvelsen innebærer, samt at den ikke tjener til det formålet den har. Ifølge henne lærer ikke elevene ferdigheter som å tørre å gå inn i klasserommet, men heller ferdigheten å gjøre som læreren sier.

Nasjonale retningslinjer, fylker, kommuner, skoler og avdelinger gir føringer for hvilken kunnskap lærerne skal utvikle, og hvis denne kunnskapen strider mot verdier eller blir vurdert som lite hensiktsmessig overfor elevens beste, kan konsekvensen være at den ikke tas i bruk. I denne studien førte det ifølge informanten til at ingen hadde lyst til å være spesialist selv om de fikk tilbud om det. Dette viser at informantene ikke aksepterer hva som helst. De har den kritiske analysen med seg som Hermansen peker på i den sykliske prosessen av kunnskapsarbeid (Hermansen, 2018, s. 55).

Som en avslutning på diskusjonen vil jeg vise til det som informant C konkluderer med i sitt utsagn om kunnskap: «det er ikke én måte som fører fram». Det vil si at også kunnskapsarbeidet preges av at det ikke er bare en måte å gjøre det på. Dette fører oss frem til konklusjonen i masteravhandlingen.

6 Konklusjon

I arbeid med forskning på læreres uttrykte kunnskap om autisme dukket det opp flere funn som belyser hva som kjennetegner denne kunnskapen og hvordan den kan deles og videreutvikles.

6.1 Svar på studiens forskningsspørsmål

For å trekke noen konkluderende slutninger vil jeg gå inn på forskningsspørsmålet fra denne studien.

Hvilken kunnskap uttrykker lærerne i en spesialavdeling og hvordan kan denne kunnskapen deles og videreutvikles?

Den første delen av forskningsspørsmålet rettet seg mot den spesifikke konteksten i spesialavdelingen, basert på tre informanternes utsagn og beskrivelser. Lærernes kunnskap var kompleks, preget av heterogenitet og lite integrasjon mellom kunnskapsdelene, men virket sammen som en helhet gjennom den praktiske syntesen som yrkesutøvelsen setter krav til.

Det viste seg at Grimen (2008) sine teoretiske begreper hjalp til å fremheve lærernes kunnskap i ulike deler, samt bevisstgjørelse av dens kompleksitet. I lys av studiens funn viste den største spenningen seg mellom ulike kunnskapselementer og kunnskapsfelt, i anvendelse av atferdsterapi og traumebevisst omsorg. Her kommer både metode, elevsyn og verdier i konflikt, samt at tradisjonene er utviklet til ulike formål. Likevel kunne de bruke ulike deler av de to tradisjonene i sin yrkesutøvelse for å møte elever med autisme. Lærerne viste videre til praktisk og teoretisk kunnskap gjennom å forstå den enkelte eleven, men også en kunnskap om hvilke kjennetegn diagnosen innebærer. Kunnskap om hva elevene skulle øve på og hvordan de kunne gjøre dette, var også en viktig del av deres kunnskapsbase. Denne kunnskapen ble knyttet opp mot episteme, techne og fronesis, og fikk dermed belyst at kunnskapen deres er mangfoldig og knyttet til ulike kunnskapsformer.

Den siste delen av forskningsspørsmålet hadde fokus på kunnskapsdeling og utvikling. Denne pekte på dimensjonen av hvordan kunnskap deles og utvikles internt i avdelingen og skolen, og videre mer generelt til andre skoler. Vi så at kunnskapstype og kunnskapsform gir konsekvenser for hvordan kunnskap kan deles og utvikles. Utvikling av fronesis-kunnskap kan skje gjennom tilegnelse av teorier og vitenskapelig kunnskap (episteme), utprøving av metoder (techne) og refleksjoner underveis. Informantene viste til at de ville utvikle sin kunnskap, og pekte på deres behov for kunnskap. De viste ulike måter å gjøre dette på, både

gjennom kurs, veiledning, refleksjon med kolleger, lese og dele fagstoff og artikler, samarbeidsmøter og i klasserommet. Teori fra Hermansen (2018) var en viktig del av diskusjonen for å belyse at kunnskapsarbeid innebærer det daglige arbeidet for å opprettholde kunnskap, men også mer av det som er satt i system. Videre var hennes teori delaktig i å gi forståelse for hvordan kunnskapsarbeid skjer i prosesser, men også på hvilke nivåer kunnskapsarbeid foregår i. Informantene viste også at de ikke tok alt av kunnskap som de kom over, men vurderte den kritisk; den måtte tjene til formålet og den måtte ikke gå på bekostning av egne verdier og holdninger.

6.2 Kritisk diskusjon av studiens funn

Denne studien tok for seg tre læreres intervjuer om deres kunnskap i lys av spørsmålene de fikk underveis. Det har ikke vært et formål, eller mulighet for, å generalisere deres kunnskap til å gjelde alle lærere, eller alle lærere som jobber på den spesifikke avdelingen. Det er ikke studien designet for. Fokuset har heller vært å utvikle kunnskap med datamateriale fra de tre informantenes kunnskap og kunnskapsarbeid i deres kontekst, for så å se det utover i en større kontekst som et eksempel. Det finnes også andre måter og teorier å se kunnskap og kunnskapsarbeid i lys av, samtidig som man ikke kan si hvor kunnskapen opprinnelig kommer fra. Til dette er kunnskapen for kompleks. Studien har likevel forsøkt å bevisstgjøre de ulike kunnskapsformene profesjonen er satt sammen av. Studiens begrensninger kommer også til syne ved at det ikke ble gjennomførbart med observasjon for å se den praktiske kunnskapen. Dermed fikk ikke studien sett eksempler på praktisk yrkesutøvelse. Datamaterialet inneholder det informantene uttrykte og det som var viktig for dem.

6.3 Implikasjoner og videreføring av studien

Resultatet av denne studien kan ses på som et bidrag til å utvikle kunnskap om elever med autisme, samt å sette fokus på hvordan kunnskap i skolen kan deles og utvikles. I videreføringen kunne det vært interessant å se nettopp på deres praktiske yrkesutøvelse. Da kunne også fokuset vært på den tause kunnskapen, og hvordan den kan deles med andre lærere. Nå som den nye læreplanen også inkluderer profesjonsfellesskap og skoleutvikling som overordnede prinsipper, er det spennende å se hvilken plass dette får i skolen, og videre hvilke implikasjoner det får for lærernes deling og videreutvikling av kunnskap. Hvor stort ansvar vil ligge på lærerne selv, og hvor stort er det kollektive ansvaret? Kanskje kan man da også høre fra klasselærerne, hvordan de opplever deling av kunnskap og kunnskapsutvikling.

Gjennom studien har jeg som student fått større innblikk i tilretteleggingen for elever med autisme i skolen, kunnskap om diagnosen, og at hver elev er unik. Studien har også ført meg til nye problemstillinger og en større bevissthet rundt hvor stort kunnskapsomfang lærerprofesjonen innebærer, selv med elever som alle tilhører samme diagnose på papiret. Samtidig har det også bragt meg inn i viktigheten av kunnskapsdeling med kollegaer, og et ønske om å utvikle min profesjonskunnskap. Personlig kjenner jeg på ønsket om å forske videre på spennet mellom ulike kunnskapsfelt, slik som for eksempel spennet mellom atferdsterapi og traumebevisst omsorg viste seg i denne studien. Her hadde det vært spennende å gå nærmere inn på verdier og holdninger opp mot kunnskapsutvelgelsen.

Referanseliste

- ABA-forum. (2011, januar 14). Effektundersøgelser af ABA-intervention. Hentet 22. mai 2020, fra http://www.abaforum.dk/forskning/effekt/effekt_oversigt.php
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5. utg.). Washington, DC.
- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk* (A. Stigen & Ø. Rabbås, Overs.). Oslo: Vidarforlaget.
- Autismeforeningen. (2018, mai 15). Hva i all verden er PDA? Hentet 9. juni 2020, fra <https://autismeforeningen.no/akershus/hva-i-all-verden-er-pda/>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind” ? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bartonek, F., Borg, A., Hammar, M., Berggren, S., & Bölte, S. (2018). *Inkluderingsarbeite för barn och ungdomar vid svenska skolor: En kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor* (s. 1–40). Hentet fra Karolinska Institutet website: https://nyheter.ki.se/inclusio-ett-kartlaggningsinstrument-for-skolan-en-rapport-baserad-pa-svar-fran-4-778-anstallda-vid?_ga=2.98662748.351908528.1591688293-348237414.1591688293
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children & Youth*, 17(3), 17–21.
- Bath, H. (2017). The trouble with trauma. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 16(1), 1–12.
- Berliner, L., & Kolko, D. J. (2016). Trauma Informed Care: A Commentary and Critique. *Child Maltreatment*, 21(2), 168–172. <https://doi.org/10.1177/1077559516643785>
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313–324. <https://doi.org/10.1177/0022487104266725>
- Bjåstad, J.F. (2011). Kan barn og ungdom med Asperger-syndrom og høytfungerende autisme ha nytte av kognitiv atferdsterapi? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(1), 69–74.

- Bjåstad, J.F., Sagstad, U., & Iversen, G. (2016). Autismespektertilstander. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*(4), 231–239.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>
- Ekeland, T.-J., Iversen, O., Nordhelle, G., & Ohnstad, A. (2010). *Psykologi for sosial- og helsefag*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gale, C. M., Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2019). Children with Autism show Atypical Preference for Non-social Stimuli. *Scientific Reports*, *9*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-46705-8>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjesti, E., & Fjæran-Granum, T. (2009). *Sosiale historier og visuelle forklaringer* (3. utg.). Oslo: Nordvoll skole og autismesenter.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, N. F. (2018, juni 5). Når skolen er medisinen barna trenger. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/nar-skolen-er-medisinen-barna-trenger-1.1153240>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 29–51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holden, B. (2004). Virkemidler for å fremme positive holdninger til atferdsanalytisk teori og praksis*. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, *41*(6), 463–469.

- Holterman, S. (2018, august 25). Kjø for å få plass på spesialskoler. Hentet 28. mai 2020, fra Utdanningsnytt website: <https://www.utdanningsnytt.no/spesialundervisning/ko-for-a-fa-plass-pa-spesialskoler/151520>
- Hovdenak, S. S., & Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 17–39). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S., & Wiese, E. (2017). Fronesis: Veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester, U.K. ; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Håland, E., Solem, I., Tornes, B., Vigran, H., Andersen, U., Kleven, E., & Olsen, W. (2018). *Håndbok: Informasjon og tips til lærere i grunnskolen: Om elever med Asperger syndrom* (2. utg.). Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurs/sammensatte-larevansker/Asperger-syndrom-Handbok---Informasjon-og-tips-til-larere-i-grunnskolen/>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, T. W., & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg: Teori og praksis. *Fosterhjemskontakt*, 10(1), 10–17.
- Kaland, N. (2009). Angst og affektive lidelser ved autismspektertilstander. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 46(3), 252–259.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løkke, J. A., Orm, S., & Dechsling, A. (2019). Misforståelser om anvendt atferdsanalyse i nevrodversitetsbevegelsen. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 46(1), 55–63.

- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133–149.
<https://doi.org/10.1080/02671520600615638>
- Martinsen, H. (2019, mars 19). Barn med ASD i barneskolen. Hentet 3. mars 2020, fra Autismeforeningen i Norge website: <https://autismeforeningen.no/2019/03/19/barn-med-asd-i-barneskolen/>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noer, K.-A. (2019, mai 6). For lite kunnskap om sensoriske vansker i skolebygg. *StatpedMagasinet*, (1), 50–51.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... Holst-Jæger, J. E. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>
- Olaff, H. S., & Eikeseth, S. (2015). Variabler som kan påvirke effekter av tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse (EIBI/TIOBA). *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 42(1), 39–48.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Oslo kommune. (2020, mars 25). Nordvoll skole. Hentet 28. mai 2020, fra <https://nordvoll.osloskolen.no/om-skolen/om-oss/om-nordvoll/>

- Peeters, T. (1997). *Autisme: Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis* (K. Langgaard, Overs.). Hentet fra <http://ipaper.ipapercms.dk/LandsforeningenAutisme/Bger/autisme-fra-teoretisk-forstaaelse-til-paedagogisk-praksis-theo-peeters/?page=42>
- Plato. (1961). *The collected dialogues of Plato: Including the letters* (16. print). Princeton: Princeton University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago ; London: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap* (E. Ra, Overs.). Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012091805028
- Russell, J., Mauthner, N., Sharpe, S., & Tidswell, T. (1991). The 'windows task' as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 331–349.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Stanford University*, 10(1), 4–14.
- Skjerve, J., & Reichelt, S. (2019). Atferdsanalysens glemte potensial. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(8). Hentet fra <http://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2019/08/atferdsanalysens-glemte-potensial>
- Stangeland, T. K. (2019, januar 10). Film: Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Hentet fra Utdanningsdirektoratet website: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>
- Statped. (2019, oktober 31). Pedagogiske og digitale verktøy: Eksekutive funksjonsvansker. Hentet 11. mars 2020, fra <https://statped.no/laringsressurs/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet/struktur-og-forutsigbarhet/Sarlig-behov-for-struktur-og-forutsigbarhet/eksekutive-funksjoner/>
- Statped. (2020, januar 7). Autisme og inkludering i grunnskolen. Hentet 20. februar 2020, fra <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering-i-grunnskolen/>

- Stenberg, N. (2007). Asperger syndrom og eksekutive funksjonsvansker: Konsekvenser for behandling. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(3), 254–260.
- Svartdal, F. (2018). Behaviorisme. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/behaviorisme>
- Säljö, R. (2017). *Læring—En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Teigen, K. H. (2020). Humanistisk psykologi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra http://snl.no/humanistisk_psykologi
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Uggerud, K. (2016). *Norsk skole i møte med autismen - full forståelse eller full fadese? Utredding av tilfellet A*. Oslo: Spiss forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, desember 19). Grunnskolens Informasjonssystem. Hentet 8. februar 2020, fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- VeraCrypt. (u.å.). Introduction. Hentet 26. mai 2020, fra VeraCrypt website: <https://www.veracrypt.fr/en/Introduction.html>
- Verge. (u.å.). Våre kurs. Hentet 9. juni 2020, fra <https://www.verge.no/kurs>
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- World Health Organization. (1990). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. Geneva, Switzerland.
- World Health Organization. (2019). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Hentet fra <https://icd.who.int>

Vedlegg 1

Intervjuguide

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet her?
- Hvilken erfaring hadde du med autisme før du ble ansatt her?
- Har du fått noen opplæring og kunnskap om autisme idet du begynte her? Hvordan i så fall?
- Har du noe kunnskapsgrunnlag du jobber ut fra nå? Hvilket?
- Hva tenker du er viktig for å tilrettelegge for elever med autisme i skolen mtp.
 - Det faglige – hvorfor /hensikt bak det du gjør?
 - Det sosiale – hvorfor /hensikt bak det du gjør?
- Hvilke verktøy har dere?
- Hva gjør du hvis en elev med autisme "låser seg" / ikke gjør det han/hun får beskjed om? Hensikt bak det du gjør?
- Hvor trygg er du på at det du gjør hjelper elevene?
- Hvordan kan elever med autisme bli inkludert i den ordinære undervisningen?
- Hvilken tilrettelegging skal til for at elever med autisme skal kunne ha utbytte av læringen?
 - Hva er utfordringene?
- Hvordan brukes deres kunnskap utover/utenfor denne avdelingen?
 - Deles den med hele skolen? (samarbeid, dokumenter, kurs...?)
- Hvordan er samarbeidet med lærerne i klassen elevene går i?
- Hvilken kunnskap/forståelse vil du at lærere skal ha om elever med autisme?
- Er det noe du vil si til slutt?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Tilrettelegging av elever med autisme”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan læreren kan tilrettelegge for elever med autisme. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom denne studien som masteroppgave ønsker jeg å få mer kunnskap om elever med autisme for at jeg som lærer best mulig kan legge til rette for elevens faglige og sosiale utvikling. Skolen kan nemlig være en viktig arena for at mennesker med autisme kan greie seg i samfunnet. Videre vil jeg hente denne kunnskapen fra spesialiserte avdelinger fordi de har en kunnskap som lærere i den ordinære undervisningen kan ha bruk for. Min overordnede problemstilling vil være: «Hvordan kan skolen tilrettelegge undervisningen for elever med autisme?».

For å kunne svare på dette spørsmålet, er jeg interessert i å få tak i kunnskap fra en egen avdeling som har spesialisert seg på autisme. Forskningsspørsmålene må videre spesifiseres i samråd med informantene.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan arbeider lærerne i en spesialisert avdeling?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke kunnskapsområder kan knyttes til denne utøvelsen?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan er kunnskapsflyten til resten av skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer på skolen som har en spesialisert avdeling.

Utvalget er trukket fra en barneskole som har en spesialisert avdeling for elever med autisme.

Kontakten opprettes først med rektor ved X skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du som lærer ved skolen velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet om kunnskapsdeling fra den spesialiserte avdelingen. Det tas lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare studenten og veilederen som har ansvar for behandling av opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene av alle som deltar i prosjektet vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet anonymiseres og krypteres under lagring. I publikasjonen vil deltakerne i studien ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.09.20. Personopplysninger og lydopptak vil da slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Elisabet Bjerkeset Endresen, på epost (elisabet.bjerkeset@gmail.com) eller telefon:
93 65 65 20
- Universitetet i Stavanger ved Jorunn Thortveit, på epost: (jorunn.thortveit@uis.no) eller telefon: 51 83 40 48
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth (UiS) ved epost (personvernombud@uis.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilrettelegging for elever med autisme», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30.09.20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

NSD-vurdering

8.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilrettelegging for elever med autisme

Referansenummer

465555

Registrert

20.12.2019 av Elisabet Bjerkeset Endresen - E.Bjerkeset@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorunn Thortveit, jorunn.thortveit@uis.no, tlf: 51834048

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabet Bjerkeset Endresen, elisabet.bjerkeset@gmail.com, tlf: 93656520

Prosjektperiode

02.01.2020 - 30.09.2020

Status

27.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 27.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5df9513f-92e7-4e29-800e-3df92393e9a2>

1/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)