



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Open
Forfatter: Tone Regine Løland (signatur forfatter)
Veileder: Klara Øverland	
Tittel på masteroppgaven: Jenter med Asperger Syndrom i Barneskolen. Hjelp til lærere når jenter har skjulte vansker. Engelsk tittel: Girls with Asperger Syndrome in Primary School. Help to Teachers when girls have hidden difficulties	
Emneord: Asperger syndrom, autismespekterforstyrrelse, skole, klasserom, stress, symptomer, tidlig innsats, tiltak, foreldre, samarbeid, hjelpeapparat, læreres erfaringer, fagfolks erfaringer	Ordantall: 39 986 + vedlegg/annet: 9 Stavanger, 10. juni 2021 dato/år

Forord

Det har vært både spennende og utfordrende å skrive masteroppgave om jenter med asperger i skolen. Jeg håper at denne studien kan bidra, sammen med annen forskning, til at jenter med AS på sikt kan blir oppdaget tidligere, får riktig diagnose og tiltak som hjelper den enkelte slik at de kan oppleve økt grad av livsmestring og dermed opprettholde god psykisk helse gjennom livet.

Jeg vil takke deg, Klara Øverland, min veileder ved læringsmiljøsenderet, Universitet i Stavanger. Du har vært en god støtte og hjelp underveis i prosjektet. Din evne til å oppmuntre og motivere har betydd mye for at jeg har kommet i havn. Det har vært en glede å bli kjent med deg, via teams!

Videre vil jeg takke de 5 informantene som tok seg tid til å stille til intervju. Det var spennende å lytte til deres erfaringer og jeg håper at deres innsats vil ha betydning for at jenter med asperger blir oppdaget mens de går i barneskolen, slik at de kan få den hjelpen de trenger før vanskene eskalerer.

Uten kollokvien min vet jeg heller ikke hvordan jeg skulle fullført oppgaven. Tusen takk for tips, råd og støtte når det har vært vanskelig å komme videre.

Til slutt vil jeg takke dere, min mann og mine barn for tålmodighet når jeg har gjemt meg bort for å skrive til ulike tider. Takk for at dere har gitt meg ro, har tatt dere av hverandre og husarbeidet. Takk også til mor og far som har støtte meg og oppmuntret meg gjennom hele perioden.

Sandnes, juni 2021

Tone Regine Løland

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	7
1 INNLEDNING	8
1.1 HVORFOR STUDERE HVORDAN LÆRERE OG FAGFOLK ARBEIDER MED JENTER MED AS?	9
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 BEGREPER	10
1.4 AVGRENSNING	10
1.5 TEORETISK UTGANGSPUNKT	10
2 TEORETISK PERSPEKTIV	11
2.1 HVA ER ASPERGER SYNDROM?	11
UTVIKLINGSFORSTYRRELSER HOS BARN	11
EPIGENETIKK VED ASF	11
BAKGRUNN FOR DIAGNOSEN ASPERGER SYNDROM	12
FOREKOMST AV AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSE HOS JENTER OG DEN DIAGNOSTISKE VURDERING	12
2.2 SYSTEMPERSPEKTIVET	13
BIOØKOLOGISK PERSPEKTIV	13
MIKROSYSTEMET KLASSEN	14
KOMMUNIKASJON MED HJELPEAPPARATET	15
LIVSMESTRING	16
TRANSAKSJONSMODELLEN FOR STRESSMESTRING	17
2.3 LIVET PÅ SKOLEN, UTFORDRINGER OG TILTAK	19
2.3.1 BARNAS AS SYMPTOMER I BARNESKOLEN	20
2.3.2 LÆRER – ELEV RELASJONEN	27
2.3.3 SOSIAL KOMPETANSE: VANSKER MED NÆRE RELASJONER TIL JEVNALDRENDE	30
2.3.4 STRESS	34
2.3.5 ANDRE TILTAK FOR JENTER MED AS I SKOLEN	36
2.4 SYSTEMTILTAK FOR SAMARBEID MED HJELPEINSTANSER	37
2.4.1 TILTAK FOR SAMARBEID MED HJEMMET	37
2.4.2 SAMARBEID MED EKSTERNE HJELPEINSTANSER	37

2.5 OPPSUMMERING	38
3 METODE	39
3.1 VALG AV METODE	39
3.1.1 FORSKNINGSTEMA OG FORFORSTÅELSE	39
3.1.2 FORSKNINGSDSIGN	40
3.1.4 PROBLEMSTILLING	40
3.2 FORARBEID TIL DATAINNSAMLING	41
3.2.1 STUDIENS UTVALG OG REKRUTTERING AV DELTAKERE	41
3.2.2 INTERVJUGUIDE	43
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	43
3.4 ANALYSEPROSESSEN	45
3.4.1 TRANSKRIPSJON	45
3.4.2 ANALYTISK TILNÆRMING	46
3.4.3 ANALYSEPROSESSEN	46
3.5 STUDIENS TROVERDIGHET	48
3.5.1 RELIABILITET	48
3.5.2 VALIDITET	49
3.5.3 GENERALISERING	50
3.5.4 MULIGE FEILKILDER	51
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	52
3.6.1 INFORMERT SAMTYKKE	52
3.6.2 KONFIDENSIALITET	52
3.6.3 KONSEKVENSER	53
3.7 NSD	53
4 RESULTATER – PRESENTASJON AV DATAMATERIALE	53
4.1 Å OPPDAGE JENTER MED SYMPTOMER PÅ ASPERGER SYNDROM PÅ SKOLEN	53
4.1.1 INDIVIDUELLE SYMPTOMER	53
4.1.2 SKOLEFAGLIGE STYRKER OG SVAKHETER	55
4.1.3 SOSIALE VANSKER	56
4.1.4 SENSORISKE VANSKER	60
4.1.5 STRESS OG KOMORBIDITET	60

4.2 HJELPETILTAK I KLASSEROMMET OG PÅ SKOLEN	62
4.2.1 INDIVIDUELL TILTAK	62
4.2.2 TILTAK MOT STRESS OG KOMORBIDITET FOR Å HÅNDTERE SKOLEHVERDAGEN	65
4.2.3 SKOLEFAGLIGE TILTAK	67
4.2.4 SOSIALE TILTAK	68
4.2.5 TILTAK VED SENSORISKE VANSKER	69
4.2.6 OVERORDNA TILTAK PÅ SKOLEN	70
4.3 SYSTEMRETTE TILTAK	71
4.3.1 SAMARBEID MED HJEMMET	72
4.3.2 SAMARBEID MED HJELPEAPPARATET	73
5 DISKUSJON	75
Å OPPDAGE JENTER MED AS I BARNESKOLEN	75
INDIVIDUELLE SYMPTOMER	75
SKOLEFAGLIG STYRKE, KOGNITIVE FERDIGHETER	77
SOSIALE VANSKER	78
SENSORISKE VANSKER	82
STRESS OG KOMORBIDITET	83
OPPSUMMERING	85
LÆRERNE OG FAGFOLKENES ERFARING MED HJELPETILTAK I KLASSEROMMET OG PÅ SKOLEN	86
INDIVIDUELLE TILTAK	86
TILTAK MOT STRESS OG KOMORBIDITET	89
SKOLEFAGLIGE TILTAK	92
SOSIALE TILTAK	93
TILTAK VED SENSORISKE VANSKER	94
OVERORDNA TILTAK PÅ SKOLEN	95
OPPSUMMERING AV HJELPETILTAK I KLASSEROMMET OG PÅ SKOLEN	98
HVORDAN FUNGERER SAMARBEIDET MED FORELDRE OG HJELPEINSTANSER?	99
SAMARBEID MED HJEMMET	99
SAMARBEID MED HJELPEAPPARATET	101
PRAKTISKE IMPLIKASJONER	102
6 KONKLUSJON OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	103

LITTERATURLISTE	105
TABELLER OG FIGURER	111
TABELL 1: OVERSIKT OVER INFORMANTENE	111
VEDLEGG	113
VEDLEGG 1: GILLBERGS KRITERIER FOR ASPERGER SYNDROM	113
VEDLEGG 2: ICD-10, KRITERIER FOR DIAGNOSEN ASPERGER SYNDROM	114
VEDLEGG 3: DSM 5, KRITERIENE FOR AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSE	115
VEDLEGG 4: DSM 5, VANSKEGRAD VED AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSER	116
VEDLEGG 5: FIRE MESTRINGSSTRATEGIER BRUKT AV BARN MED ASPERGER SYNDROM	117
VEDLEGG 6: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	119
VEDLEGG 7: INTERVJUGUIDE	122
VEDLEGG 8: PROSJEKTVURDERING FRA NSD	125

Forkortelser

AS = Asperger syndrom. Begrepet inkluderer noen ganger personer med høytfungerende autisme og Pervasive Developmental Disorder–Not Otherwise Specified (PDD-NOS) fordi disse diagnosene er vanskelig å skille fra hverandre (Engh, 2010, s. 35; Solomon et al., 2012, s. 50)

ASF = Autismespekterforstyrrelse / Autismespekteret

TOM = Theory of mind

bs = barneskole

us = ungdomsskole

BUP = Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

PPT = Pedagogisk, Psykologisk Tjeneste

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven var å få kunnskap om jenter med symptomer på asperger syndrom i barneskolen. Tanken bak var å hjelpe udiagnostisert jenter med symptomer på asperger syndrom til et liv med stor grad av livsmestring.

Studiens problemstilling ble derfor *Hvilke erfaringer har lærere og fagfolk i barneskolen med jenter med asperger syndrom?* Det ble benyttet semistrukturert forskningsintervju i studien og utvalget bestod av 3 pedagoger og 2 fagfolk. Alle hadde erfaring med jenter med asperger syndrom i barne- og ungdomsskolealder.

Resultatene av studien viste at informantene opplevde at jentene viste atferd og reaksjoner i skolen i samsvar med symptomer på asperger syndrom. På barneskolen var jentene regelstyrt. I tillegg kamouflerte de sine sosiale- og sensoriske vansker blant annet ved hjelp av unngåelsesstrategier. Mange jenter med asperger syndrom opplevde å bli utestengt sosialt av jevnaldrende. Jentenes vansker med asperger syndrom ble oppdaget på ulikt tidspunkt i skoleløpet men ble sjeldent oppdaget på barneskolen. Tiltak dreide seg om å gi lærerne økt kunnskap om jenter med asperger syndrom for at lærere skulle ha mulighet til å oppdage jentenes vansker og symptomer i barneskolen, bygge opp en god og trygg relasjon til dem og innføre effektive tiltak. Tiltak dreide seg også om å beskytte jentene fra unødig stress eller press på skolen og lære dem hensiktsmessige stressmestringsstrategier. Studien fant også at jenter med symptomer på asperger syndrom hadde behov for tidlig innsats på ulike områder. De hadde behov for å bli henvist til utredning, sosiale tiltak og tilbringe jevnlig tid sammen med lærer. Jentene trengte også å øve opp kritisk sans og evnen til å planlegge. Det ble identifisert noen utfordringer i kommunikasjonen mellom lærere og hjem/hjelpeapparat. Jenter med asperger syndrom ser ut til å være underdiagnostisert og får sjelden hjelp med vanskene sine, eller blir henvist til hjelpeapparatet, før de har komorbide psykiske vansker. Da oppdages det de har asperger syndrom.

1 Innledning

Barn med Asperger Syndrom (AS) har store forståelsesvansker i barneskolen (Martinsen et al., 2006, s. 31, 82). Ofte oppdager ikke lærere at jenter har udiagnostisert asperger før de eventuelt får andre mer alvorlige psykiske lidelser fra tenårene av (Ekevik, 2010, s. 2–3; Horiuchi et al., 2014; Kopp & Gillberg, 1992). Dette kan skyldes at jenter med AS viser sine symptomer på en mer subtil måte enn gutter med AS og derfor blir gutter med AS diagnostisert tidligere enn jenter med AS (Ekevik, 2010, s. 2; Surén et al., 2019; Giarelli et al., 2010a). På denne måten går jentene glipp av tidlig intervensjon som kunne bedret vanskene deres (Giarelli et al., 2010b).

I 2013 ble AS en del av autismespekterforstyrrelsene (ASF) (American Psychiatric Association, 2013). Barn med AS skiller seg ut fra barn med ASF ved at de har godt språk og normal til høy kognisjon (Bingham, 2010, s. 244). Dette gjør at de fungerer forholdsvis godt faglig og kan gå ut av skolen med vanlig vitnemål (Martinsen et al., 2006, s. 143). Dessverre har det vist seg at flere jenter enn gutter hadde mobbet eller utestengt da de gikk på skolen (Hofvander et al., 2009; Kaland, 2010, s. 33; Little, 2002, s. 49; Tomlinson et al., 2020).

På verdensbasis og i Norge ligger forekomsten av ASF på ca. 1% av befolkningen (Baron-Cohen et al., 2009; Lai et al., 2014; Norsk Helseinformatikk AS, 2020; Sponheim & Gjevik, 2019). Av disse har 0,3% diagnosen asperger syndrom (Norsk Helseinformatikk AS, 2020; Sponheim & Gjevik, 2019; Surén et al., 2019). Omlag 4 av 5 som får diagnosen ASF er gutter (Attwood, 2017, s. 56; Surén et al., 2019). De siste tiårene har det vært en økning i forekomsten av ASF spesielt blant barn med normal kognisjon, som inkluderer barn med AS (Idring et al., 2015; Kim et al., 2011; Surén et al., 2019).

Fagfornyelsen i skolen (2020), har i sin overordna del det tverrfaglige tema «Folkehelse og Livsmestring» (Regjeringen, 2020). Det er tre mål knyttet til å innføre dette temaet i skolen: Elevene skal få kompetanse som fremmer god fysisk- og psykisk helse, de skal lære hvordan de selv kan påvirke faktorer som kan gi dem livsmestring og det siste målet er at elevene skal lære å håndtere medgang og motgang ved å ha bygget opp et positivt selvbilde og en trygg identitet (Regjeringen, 2020). Dette vil være særlig viktig å lære for jenter med AS siden de er særlig utsatt for mobbing og psykiske vansker.

1.1 Hvorfor studere hvordan lærere og fagfolk arbeider med jenter med AS?

Jenter med AS underdiagnostisert i forhold til gutter noe som fører til at jenter med AS blir diagnostisert på et senere tidspunkt og dermed går glipp av tidlig intervensjon (Giarelli et al., 2010c; Lai et al., 2017, s. 691). Sosiale vansker og mobbing kan føre til depresjon og angst. I alvorlig tilfeller kan dette gi ringvirkninger som skolevegning, sosial fobi, elektiv mutisme og OCS (Attwood, 2017). Generelt finnes det lite kunnskap om hva jenter med AS strever med i skolen og hvilke tiltak som kan være egnet, for å skape en god utvikling for dem (Tomlinson et al., 2020). Dette kan skyldes at få jenter blir diagnostisert med AS i barneskolealder (Ekevik, 2010, s. 2–3; Horiuchi et al., 2014; Kaland, 2010, s. 33). På dette grunnlaget ønsker jeg å undersøke læreres erfaringer med jenter som viser symptomer på AS.

1.2 Problemstilling

I denne studien vil jeg intervjuere lærere og fagfolk om deres erfaring med jenter med asperger syndrom i barneskolen. Jeg har valgt å formulere problemstillingen på følgende måte:

«Hvilke erfaringer har lærere og fagfolk i barneskolen med jenter med aspergers syndrom?»

Dette ønskes besvart ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan oppdager lærere i barneskolen jenter som viser symptomer på aspergers syndrom, slik at de tidligst mulig kan få hjelp med vanskene sine?
2. Hjelpetiltak i klasserommet og på skolen. Hvordan arbeide lærere og fagfolk med jenter som viser symptomer på AS og hvordan hjelper de jentene til å håndtere det som stresser dem?
3. Hvordan fungerer samarbeidet med foreldre og hjelpeapparatet til beste for jentene og hva kan skolen bidra med for å skape gode utviklingsmuligheter for jenter med AS?

Det vil først bli presentert aktuell teori, deretter vil studiens metode og resultat bli presenter og til slutt kommer en drøfting av hovedfunn med oppsummering.

1.3 Begreper

Begrepet Asperger syndrom (AS) holder på å erstattes av begrepet Autismespekterforstyrrelse (ASF), nivå 1 (Vedlegg 3 og 4) (American Psychiatric Association, 2013, s. 51; Attwood, 2017, s. i). Barn med AS har mye til felles med barn med andre type autismespekterforstyrrelser og både symptomene, kjernevanskene og tiltakene har mange likhetstrekk (Bjåstad et al., 2016, s. 214). Likevel velger jeg i denne oppgaven å benytte begrepet Asperger syndrom istedenfor ASF, fordi denne diagnosen har strengere kriterier enn AS og fordi mange mennesker med diagnosen ser ut til å identifisere seg med begrepet «Asperger» (Attwood, 2017, s. ii). I tillegg har barn med AS normal kognisjon og mer eller mindre normal språkutvikling (vedlegg 2) (Gillberg, 1998, s. 22).

Begrepet «nevrotypisk» benyttes for alle personer som ikke har en neurologisk utviklingsforstyrrelse, det betegner altså en «normal» neurologisk profil, altså en person som ikke har AS. Når jeg her skriver skolen, mener jeg barneskolen, altså elever fra 6 år til 13 år, om ikke annet er spesifisert.

1.4 Avgrensning

På grunn av studiens tidsbegrensninger og rammer vil jeg ikke gå nærmere inn på språkprofilen til barn med AS, pragmatiske vansker eller programmer for å forebygge mobbing. Studien gjelder barneskolen og det er gjort 5 intervjuer på grunn av tidshensyn.

1.5 Teoretisk utgangspunkt

I teoridelen tar jeg utgangspunkt i forskningen til Tony Attwood og hans perspektiver på AS. Han trekker fram tre sentrale trekk ved Asperger syndrom (AS) som er særlig fremtredende: mangel på sosial forståelse, begrenset evne til gjensidig samtale og en intens interesse innen et område (Attwood, 2008, s. 14). I tillegg får ny forskning en viktig rolle for det er lite forskning om jenter med AS i skolen.

Teorikapitlet starter med å forklare hva Asperger syndrom er og går så over til å se på systemperspektivene til Bronfenbrenner med fokus på mikrosystemet klassen. Videre på systemnivå kommer vi innom kommunikasjon med hjelpeapparatet og livsmestring. Edvin Brus transaksjonsmodell for stressmestring legger rammen for kapitlet «Livet på skolen»

som dreier seg om barns symptomer på AS i barneskolen, Lærer-elev relasjonen, sosial kompetanse, stress og flere tiltak for å hjelpe barna med AS i barneskolen. Kapittelet avsluttes med systemtiltak for samarbeid og har fokus på tiltak for samarbeid med hjemmet og eksterne hjelpeinstanser.

2 Teoretisk perspektiv

2.1 Hva er Asperger Syndrom?

Asperger syndrom (AS) er en utviklingsforstyrrelse og er en del av autismspekteret (Engh, 2010, s. 9). Barn og voksne kan ha trekk av AS uten å kvalifisere for diagnosen AS. For å få diagnosen krever det spesifikke kjennetegn som varierer etter hvilke kriterier som benyttes (Vedlegg 1-4) (Ryhl, 2016, s. 16–17). Barn med AS har blant annet vansker med sosial forståelse, gjensidig samtale og har intense, spesifikke interesseområder (Attwood, 2017, s. 14; Direktoratet for e-helse, 2020; Engh, 2010, s. 9; Frith & Happé, 1999, s. 6). Like vel har de bedre sosiale- og kommunikative ferdigheter enn andre barn på autismspekteret. Flere av fellestrekkene og vanskene ved AS kan komme til syne i skolesammenheng og i denne studien ser vi nærmere på hvordan lærere erfarer dette og hvordan de opplever jentenes fungering i skolen.

Utviklingsforstyrrelser hos barn

AS er en del av ASF og kommer inn under nevrotviklingsforstyrrelsene (American Psychiatric Association, 2013, s. 51; Oslo Universitetssykehus, 2018). Dette er diagnoser som blir gitt på grunnlag av tegn og symptomer, ikke årsaksforklaringer (Geschwind & State, 2015). Andre diagnoser som også er nevrotviklingsforstyrrelser er Tourettes syndrom og ADHD (Oslo Universitetssykehus, 2018). Gjennomgripende utviklingsforstyrrelse brukes i dag synonymt med ASF (Sponheim & Gjevik, 2019).

Epigenetikk ved autismspekterforstyrrelse

ASF består av flere ulike undergrupper, blant annet AS. Barn med ASF har ulik grad av vansker knyttet til gjensidig sosialt samspill og kommunikasjon og stereotyp, repetitivt atferdsmønster (American Psychiatric Association, 2013). Vanskene vil variere etter hvilken diagnose barnet har men også innenfor hver enkelt diagnose (Oslo Universitetssykehus,

2020). ASF er genetisk betinget og i familier med ASF vil man gjerne oppdage flere med utviklingsforstyrrelser (Attwood, 2017, s. 26; Geschwind & State, 2015; Kaland, 2003; Lauritsen et al., 2005, s. 968). Samlebetegnelsen gir et grunnlag for å forstå barnas vansker og symptomer på en bedre måte (Bjåstad et al., 2016, s. 214).

Bakgrunn for diagnosen Asperger syndrom

Diagnosen «Aspergers syndrom» har fått navnet sitt fra barnelegen Hans Asperger, som i 1940 årene skrev en doktorgrad der han i detalj beskrev 4 gutters ensartede personlighetstrekk og atferdsmønster (Asperger, 1944; Engh, 2010, s. 10). I dag ville trolig ingen av de fire guttene Hans Asperger beskrev fått diagnosen Asperger syndrom, men heller autisme (Miller & Ozonoff, 1997, s. 250). Det finnes ulike diagnosekriterier for diagnosen AS (Vedlegg 1-4). I Norge benyttes i dag diagnosemanualen ICD-10 men den vil snart erstattes av ICD-11 som bygger på den Amerikanske diagnosemanualen DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013; Direktoratet for e-helse, 2020).

Forekomst av Autismespekterforstyrrelse hos jenter og den diagnostiske vurdering

En analyse av over 1000 diagnostiske vurdering gjort i løpet av 12 år har vist at forholdstallet mellom menn og kvinner med ASF er 4:1 (Attwood, 2017, s. 56; Lai et al., 2017, s. 691). Det innebærer at for hver jente som får diagnosen AS får 4 gutter samme diagnose.

Gjennomsnittlig alder for diagnostisering av ASF er 9-11 år (Howlin & Asgharian, 1999; Sponheim & Skjeldal, 1998).

Når det kommer til den diagnostiske utredningen av jenter har den vist seg å være mye vanskeligere enn diagnostisering av gutter (Attwood, 2017, s. 56). Dette kan skyldes at jenter med AS er flittige til å benytte mestringsstrategier for å skjule sine vansker. En annen årsak kan være at jenter har mindre grad av repetitiv, stereotyp atferd og mindre aggresjonsvansker og sosiale problemer på skolen enn gutter med AS (Mandy et al., 2012). Attwood har i sin praksis erfart at forholdstallet mellom gutter og jenter er nærmere 2:1 (Attwood, 2017, s. 56–58; Lai et al., 2017, s. 56–58). Forskning har vist at det var en andel jenter som var udiagnostisert i vanlige klasser (Baird et al., 2006; Gillberg, 1998, s. 14; Kim et al., 2011). Jenter med AS er en forholdsvis lite undersøkt gruppe i forhold til gutter med samme diagnose, og fører til at det finnes store mørketallene når det gjelder identifisering av jenter med AS (Gould, 2017, s. 703; Petersen & Christensen, 2013, s. 17; Rynkiewicz &

Łucka, 2018; Solomon et al., 2012, s. 48). I tillegg har mye forskning på jenter inkludert alle med ASF, ikke spesifikt de med godt språk og normal IQ. Dette gjør forskning på området utfordrende (Bingham, 2010, s. 244).

2.2 Systemperspektivet

Jenter med AS er ekstra utsatt i forhold til mobbing på skolen og utvikling av komorbide lidelser (Ekevik, 2010; Hofvander et al., 2009; Horiuchi et al., 2014; Kaland, 2010, s. 33; Little, 2002, s. 49; Tomlinson et al., 2020). Derfor kreves det ekstra godt samarbeid mellom de ulike systemene som omgir barnet: skole, hjem og ulike hjelpeinstanser (Attwood, 2017, s. 128; Havik, 2018, s. 134; Little, 2002).

Bioøkologisk perspektiv

Uri Bronfenbrenners bioøkologiske modell viser at det er en sterk sammenheng mellom et barns utvikling og miljøene barnet er en del (Bronfenbrenner, 1981, s. 3; Imsen, 2020, s. 409, 411).

Uri Bronfenbrenner laget en modell med fire nivåer, eller sirkler og navnene han gav dem var, fra innerst til ytterst, mikro-, meso-, ekso- og makronivået (Imsen, 2020, s. 412). I det innerste sirkelen befinner barnet seg og de miljøene barnet er direkte involvert i slik som familie, klasse, skole og venner (Imsen, 2020, s. 412). Dette kalles mikronivået. Mesonivået er et nivå med fokus på samspill mellom flere nærmiljøer og hvordan disse virker inn på hverandre (Imsen, 2020, s. 412). Det kan for eksempel dreie seg om hvordan skole og hjem påvirker hverandre gjensidig. Ved introduksjon til et nytt miljø har det mye å si at barnet er i følge med en person fra et allerede kjent nivå, for eksempel familien (Bronfenbrenner, 1981, s. 212). Eksosystemet er institusjoner og samfunnskonstellasjoner som påvirker barnets utvikling direkte eller indirekte (Bronfenbrenner, 1981, s. 237; Imsen, 2020, s. 413). Det kan være hvordan hjelpeinstansene til skolen er organisert og hvordan dette påvirker de ansatte og elever i de er kontakt med (Imsen, 2020, s. 413). Makrosystemet er den ytterste sirkelen og dreier seg om kulturer, subkultur, holdninger og ideologier i kulturen som påvirker de andre nivåene (Bronfenbrenner, 1981, s. 258).

Poenget med den økologiske modellen til Bronfenbrenner er å tenkte helhetlig om barns utvikling og favne mange perspektiver i vurdering av barn og unges oppvekstmiljø (Imsen, 2020, s. 415). Barn med AS er omgitt av mange ulike miljøer som påvirker dem direkte eller indirekte. Ved å skape godt samarbeid mellom miljøene og øke forståelsen mellom dem, kan barna bli ivaretatt på en helhetlig måte som kan gi en trygg og god utvikling på tross av deres ulikheter og vansker.

Mikrosystemet Klassen

Klassen er et dynamisk, sosialt system hvor eleven tilbringer mye av sin tid (Pianta, 2011, s. 685). Klassen er elevens nærmeste mikrosystem på skolen og sammen med hjemmet er det en av de viktigste sfærene eleven har på mikronivå (Imsen, 2020, s. 412). Det vil si at klassen har stor påvirkning på barnets sosiale og kognitive utvikling fordi deltakelsen varer over lengre tid (Pianta, 2011, s. 688). En svært stor prosentandel barn med AS opplever å bli mobbet på skolen (Little, 2002, s. 49). Når barna over tid er en del av et mikrosystem der de opplever mobbing vil dette gå utover deres sosiale og kognitive utvikling på en negativ måte.

Lærerens utøvelse av klasseledelse har mye å si for elevenes læring, trivsel og utvikling og kan gi grunnlag for et godt læringsklima (Drugli, 2012, s. 34). Det er læreren som har ansvar for å skape et godt system for utøvelse av klasseledelsen og dermed sette rammene for klassen som mikrosystem (Marzano et al., 2009, s. 1). Baumrinds autoritative voksenrolle kan benyttes av lærere til å utføre god klasseledelse og gir de beste faglige resultatene (Walker, 2009, s. 125–126). Den autoritative lærer instruerer elevene på en positiv måte i et miljø preget av en kombinasjon av høy kontroll og mye støtte (Walker, 2009, s. 126). Dette fører til at lærer får en sterkere relasjon til hver elev som igjen kan gi seg utslag i reduksjon og forebygging av negative handlinger som mobbing og atferdsproblemer (Roland, 2019, s. 211). Under kapitlet «Livet på skolen» vil relasjonen mellom lærere og elev bli nærmere gjennomgått i lys av Piantas perspektiver på lærer – elev relasjonen (Pianta, 2011).

Vi har nå sett på hva AS er og på systemer som omslutter barn med AS, med hovedvekt på klassen. Vi skal nå se på hjelpeapparatet som består av hjemme og ulike institusjoner.

Kommunikasjon med hjelpeapparatet

Skolen og helsevesenet har ulike formål. Skolen skal formidle kunnskap og innsikt og legge til rette for barns utvikling. Helsevesenet skal gi behandling ved sykdom, smerte og sette inn forebyggende helsetiltak (Kreyberg, 2016, s. 283).

Hjemmet

Skole-hjem samarbeid er lovpålagt gjennom opplæringsloven paragraf 1-1 (Kreyberg, 2016, s. 272; Opplæringslova, 1998). Både skole og hjem befinner seg på mikronivå i Bronfenbrenners modell og begge er i direkte kontakt med barnet (Imsen, 2020, s. 412). Skole og hjem er to av de viktigste sfærene barnet er en del av og har begge stor påvirkning på barnets sosiale- og kognitive utvikling fordi barna bruker mye tid begge steder (Imsen, 2020, s. 412; Pianta, 2011, s. 688). Forskning tyder på at det er store spenninger i forholdet mellom lærere og foreldre til jenter med AS (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Dette innebærer at lærere ikke anerkjenner diagnosen jentene har fått eller forstår vanskene den innebærer og på denne måten er ikke lærernes holdninger og handlinger støttende overfor jentene med AS (Jarman & Rayner, 2015a; Tomlinson et al., 2020). Dette skyldes at eleven er pliktoppfyllende på skolen og derfor ikke ser behovet for tilrettelegging (Jarman & Rayner, 2015a). Under «systemtiltak for samarbeid med hjelpeinstanser» vil fokuset være på hvordan samarbeidet mellom skole og hjem kan forbedres.

Andre hjelpeinstanser

Det finnes eksterne hjelpeapparat som tilbyr eleven, skolen og hjemme hjelp på eksonivå (Bronfenbrenner, 1981, s. 237). Det dreier seg om institusjoner som skolehelsetjenesten, PPT, BUP og Barnevernet (Kreyberg, 2016, s. 282). Samarbeidsmøter mellom alle involverte instanser er viktige for å sikre at det blir tilrettelagt for barnet på en tilfredsstillende måte (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Samarbeidet med de offentlige hjelpeinstansene bærer dessverre ikke alltid god frukt og blir mange ganger koblet inn for sent (Martinsen et al., 2006, s. 309). Dette skyldes blant annet sen diagnostisering av barn med AS.

Har barn med AS behov for hjelp fra hjelpesystemene?

For å ivareta jenter med sosiale vansker og andre psykiske utfordringer er det viktig med god kommunikasjon med hjelpeapparatet og at de blir vurdert for AS (Kaland, 2010, s. 33). Mange barn med AS søker en forklaring på sin opplevelse av å være annerledes. Diagnosen

AS vil muligens gi dem denne forklaringen (Attwood, 2017, s. 28). Om barna blir identifisert tidlig kan de også få hjelp tidlig, noe som legger et godt grunnlag for livsmestring (Folkehelse rapporten, 2018).

Livsmestring

Å gi alle elever grunnlag for å kunne oppleve livsmestring i voksenlivet er skolens viktigste oppgave (Martinsen et al., 2006, s. 305). Barn med AS er i større grad enn andre avhengig for at skolen tilrettelegger for et liv med livskvalitet. Barna trenger å lære nødvendige ferdigheter og kunnskaper for å i framtiden kunne fungere i, og holde på, en jobb (Martinsen et al., 2006, s. 5). Livskvaliteten til mennesker med ASF og AS har stort forbedringspotensial. I den overordna delen av læreplanen: «Kunnskapsløftet 2020» ble folkehelse og livsmestring tverrfaglige tema i skolen:

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Skolen skal i dag, gjennom det tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring» legge til rette for at alle elever, inkludert jenter med AS, utvikler et godt selvbilde slik at de får god fysisk og psykisk helse og kan ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I 2007 vedtok Europarådet anbefalinger for opplæring og integrering av barn og unge med autismspekterforstyrrelser (ASF) som Norge sluttet seg til. Det var enighet om å satse på tidlig diagnostisering og settes inn forebyggende støttetiltak for sosial inkludering for å hindre at tilleggsvansker fikk utvikle seg (Engh, 2010, s. 33). Opplæringen skulle være likeverdig og foreldre og fagfolk skulle få opplæring. Levekårene til barn og unge med ASF skulle forbedres og utviklingsmuligheter sikres slik at et selvstendig liv kunne være mulig (Engh, 2010, s. 33). Opplæringen av barna skulle baseres på detaljert funksjonskartlegging og det skulle foreligge en Individuell opplæringsplan som både tok for seg opplæring, støttetiltak og fritid. Denne planen skulle hjelpe skolegangen til barna med ASF og særlig være en hjelp ved overganger mellom skoler og videre inn i arbeidslivet (Engh, 2010, s. 34). Dette viser at det er viktig at barn med AS blir identifisert tidlig og får tilrettelagt opplæring.

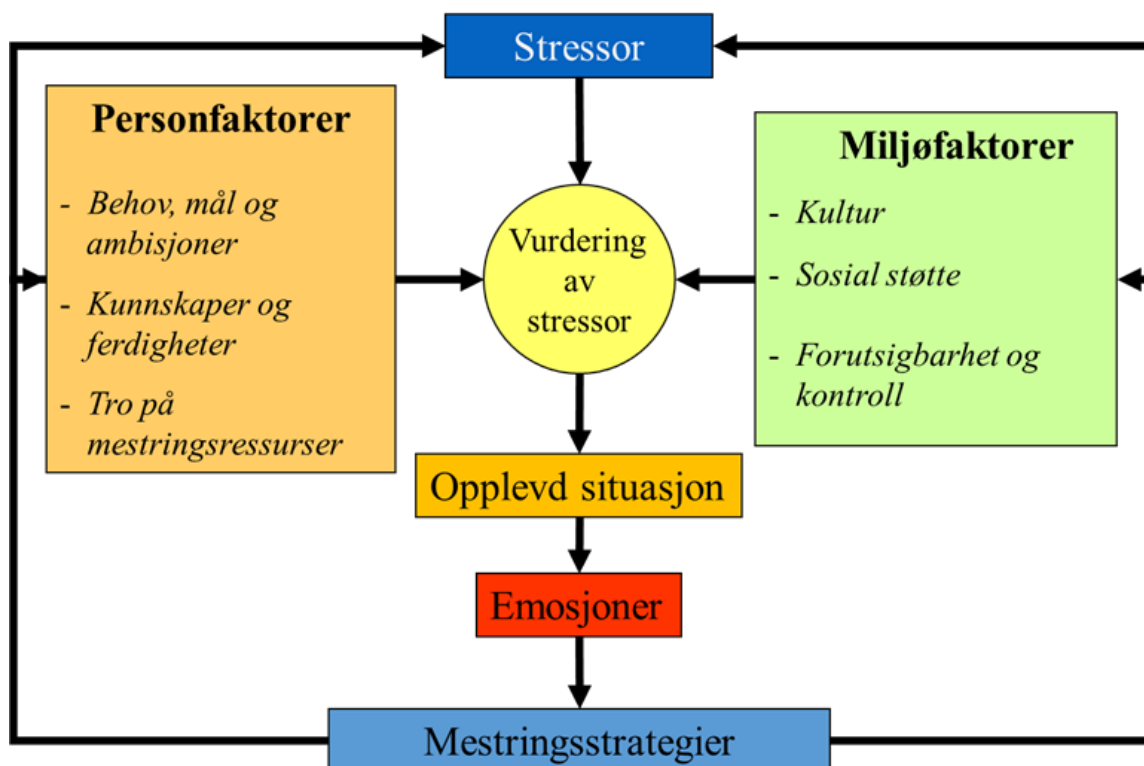
Transaksjonsmodellen for Stressmestring

Edvin Bru har tilpasset Lazarus sin transaksjonsmodell for stressmestring som viser hvordan stress påvirker et individ (Bru, 2019, s. 28–29). (Bru, 2019, fig. 1)

Transaksjonsmodell for stressmestring av Edvin Bru

Modellen peker på forhold som påvirker opplevelsen av stress (Bru, 2019, s. 29). Ulike person- og miljøfaktorer miljøet vil påvirke hvordan kilden til stress tolkes, hvordan situasjonen oppleves, hva slags emosjoner som blir aktivert og hvilken mestringsstrategi

Stress-mestringsprosessen



personen benytter for å håndtere stresset (Bru, 2019, s. 28). Kunnskap om modellen er viktig for å kunne dempe stress og holde emosjoner i sjakk.

«Stressor» beskriver et menneskes opplevelse av stress ved å ha det for travelt eller ha for mange oppgaver som skal gjøres på kort tid (Bru, 2019, s. 20). Lazarus legger vekt på at det

er personen selv som vet hva som oppleves som stress (Lazarus & Monat, 1985).

Transaksjonsmodellens personfaktorer dreier seg om personens behov, mål og ambisjoner, kunnskaper og ferdigheter og tro på mestringsressurser (Bru, 2019, s. 29). Personfaktorer til barn med AS er beskrevet under «barns AS symptomer i barneskolen». Miljøfaktorer vil i transaksjonsmodellen dreie seg om hvilke miljø personen er en del av og dreier seg om kultur, sosial støtte og forutsigbarhet og kontroll (Bru, 2019, s. 37–40). For å finne ut hva slags miljøfaktorer som omgir barnet kan Bronfenbrenners bioøkologiske modell benyttes. Klassemiljøet påvirker eleven med AS. Det samme gjør relasjonene til familie, lærere, medelever og venner.

Edvin Bru sine personfaktorer og miljøfaktorer består av både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. (Bru, 2019, s. 41; Ogden, 2015, s. 47–55). Risikofaktorer er faktorer i miljøet rundt barnet eller i personen selv som øker sjansen for utvikling med negativt utfall (Ogden, 2015, s. 47). Beskyttelsesfaktorer er faktorer i personene selv eller miljøet rundt barnet som nøytraliserer risikofaktorene (Ogden, 2015, s. 52). For et barn med AS kan beskyttelsesfaktorer være normal til høy IQ og trygg tilknytning (Ogden, 2015, s. 53). Risikofaktorer kan for barn med AS kan være diagnosen og det den medfører inkludert sosiale-, kommunikative- og psykiske vansker. Alle disse faktorene vil avgjøre hvordan barnet med AS opplever en situasjon og gi emosjoner deretter. Emosjonene kan også være forsinket eller undertrykket om barnet prøver å kamuflere vanskene sine og nettopp dette er en mestringsstrategi mange jenter med AS benytter (Attwood, 2017, s. 48; Hull et al., 2017; Lai et al., 2017, s. 696–697).

Mestringsstrategier

Mestringsstrategier er metoder mennesker bruker for å håndtere stressfylte situasjoner (Bru, 2019, s. 27). Mestringsstrategier beskriver et menneskes handlinger for å håndtere det som oppleves som stressende (Bru, 2019, s. 27). Metodene som blir brukt kan ha både positiv og negativ effekt. Mestringsstrategier kan deles inn i tre kategorier: *Problem- eller løsningsfokuserte strategier, emosjonsfokuserte strategier og unngåelsesstrategier* (Carver et al., 1989).

Problem- eller løsningsstrategier er en konstruktiv mestringsstrategi som vil si at utfordringer møtes med en proaktiv holdning, ved å forberede seg til ting, starte på

oppgaver som en synes er utfordrende men også ved å spør lærer, foreldre og medelever om hjelp om man sitter fast (Bru, 2019, s. 27). Strategien hjelper mot stress og kan føre til stolthet over det man har mestret (Bru, 2019, s. 27). Emosjonsfokuserte mestringsstrategier har som mål å endre følelsene omkring en situasjon eller hendelse eller det man opplever som stress (Bru, 2019, s. 27). Vonde følelser holdes nede og personen er glad på overflaten. Fysisk aktivitet og avspenning er emosjonsfokuserte mestringsstrategier. Strategien er mest hensiktsmessig å bruke i situasjoner hvor stresset er konstant (Bru, 2019, s. 27). Hensikten med unngåelsesstrategier er å unngå reell fare (Bru, 2019, s. 28). På skolen kan det dreie seg om å unngå mobbing og trekke seg unna aggressive medelever. Dessverre kan denne strategien være med og føre til at stress vedvarer eller forverres (Bru, 2019, s. 28). For noen kan skolearenaen bli et så stressende sted å oppholde seg at det fører til at eleven unngår å komme på skolen (Bru, 2019, s. 28). Jenter med AS er særlig utsatt for skolevegring (Munkhaugen et al., 2017).

Vi skal nå gå over til å undersøke hvilke symptomer jenter med asperger syndrom har i barneskolen. Ved å fokusere på ulike faktorer som kan være utfordrende for jentene er hensikten at lærere skal få hjelp til å oppdage og hjelpe jentene.

2.3 Livet på skolen, utfordringer og tiltak

Over halvparten av alle barn med AS ser ut til å klare skolegangen uten problemer om bare skolen er inkluderende overfor barn som er eksentriske eller avviker på en eller annen måte (Gillberg, 1998, s. 72). Barn med AS kan stort sett delta i undervisning og motta et vanlig vitnemål (Martinsen et al., 2006, s. 143). Dette innebærer at elevene følger den ordinære undervisningen. Like fullt har elever med AS har behov for et spesialtilpasset skoletilbud (Martinsen et al., 2006, s. 143, 310). Utfordringene til barn med AS på skolen kan settes i sammenheng med forståelsesvanskene og de sosiale vanskene (Bjåstad et al., 2016, s. 223).

Ofta er det andre vansker i barn som fører til at det oppdages at barnet har AS (Attwood, 2017, s. 19). Det kan dreie seg om generelle lærevansker, oppmerksomhetsvansker, affektive forstyrrelser, spiseforstyrrelser eller vansker med språk eller motorikk. Noen ganger er det barnet selv som føler seg annerledes enn klassekameratene når det starter på skolen (Attwood, 2017, s. 18)

En god skoletid for elever med AS er det viktigste forebyggende tiltaket og selve nøkkelen til positiv utvikling for elever med AS (Martinsen et al., 2006, s. 308). Læreren som klasseleder og mikrosystemet klasse vil være av stor betydning for elevens trivsel og læring på skolen (Martinsen et al., 2006, s. 308). Klassen påvirker barns utvikling i stor grad fordi deltakelsen varer over lengre tid (Imsen, 2020, s. 412; Pianta, 2011, s. 688). Skolen og klassen er viktige miljøfaktorer rundt barn med AS og kan fungere som beskyttelsesfaktor om læringsmiljøet er godt (Nordahl, 2018, s. 128; Ogden, 2015, s. 53).

Empiri og tidligere forskning gir signaler om at jentene har de samme AS symptomer som gutter men de viser sine symptomer på en mer subtil måte (Attwood, 2006; Ekevik, 2010, s. 2; Kopp & Gillberg, 1992). Det blir da vanskeligere å oppdage jenter med AS og derfor blir jenter ofte diagnostisert på et senere tidspunkt enn gutter. Dette fører til at jentene går glipp av tidlig intervensjon (Giarelli et al., 2010c; Surén et al., 2019). Dette er bekymringsfullt når forskning viser at jenter med AS gjerne får andre, mer alvorlig psykiske diagnoser før de som ungdom eller voksen får diagnosen asperger syndrom (Ekevik, 2010, s. 2–3; Horiuchi et al., 2014). Ved at lærere oppdager disse jentene på et tidlig tidspunkt kan de også få hjelp tidligere. Vi skal nå undersøke personfaktorer barn med AS kan ha i større eller mindre grad.

2.3.1 Barns AS symptomer i barneskolen

Elever med AS har mange positive egenskaper men også utfordringer. Barn med AS har en IQ innenfor normalområdet, men den er ofte ujevn (Attwood, 2017, s. 54) og barna er like forskjellige som andre, med både styrker og svakheter (Bjåstad et al., 2016, s. 214; Engh, 2010, s. 9; Winter, 2003, s. 13). Av positive fellestrekk kan det nevnes at de er lojale, pålitelige, oppriktige og sannferdige (Engh, 2010, s. 11; Gillberg, 1998, s. 78–81). Dette kan regnes som beskyttelsesfaktorer som kan nøytralisere risikofaktorer i barn med AS og kommer inn under personfaktorene i Brus transaksjonsmodell (Bru, 2019, s. 28; Ogden, 2015, s. 52).

AS blir synlige for andre ved at barnet har avvikende øyekontakt og ansiktsmimikk og kvaliteten på blikkontakt avviker fra jevnaldrende (vedlegg 2 og 3) (Oslo Universitetssykehus, 2020). Barna kan ha dårligere verbal hukommelse men de har ofte gode evner til å huske fakta og ulike områder og er ofte flinke i logisk resonering (Bjåstad et al., 2016, s. 214). Barn med ASF kan ha språkvansker og vansker i forhold til å nonverbal- og verbal kommunikasjon.

De kan misforstå ord og uttrykk, tolke utsagn feil og ha vansker med å regulere sine følelser. Mange har vansker med sensoriske stimuli og oppmerksomhetsproblemer. Det kan forekomme vansker i forhold til spising og måltidsituasjoner og mange har også motoriske utfordringer (Attwood, 2017, s. 19–22; Bjåstad et al., 2016, s. 214).

Jenter med AS er gjerne filosofisk anlagt, opptatt av sosiale relasjoner, koder og begivenheter og ha en tendens til å analysere relasjoner (Gillberg, 1998; Kaland, 2010, s. 31). Gutter med AS kan oppleves som små professorer med mye faktakunnskap på områder som interesserer dem. Det finnes lite forskning om jenter med AS (Kaland, 2010, s. 33; Mandy et al., 2012). Vi skal nå se på personfaktorer hos barn med AS i skolen. Denne teorien vil derfor gjelde både gutter og jenter med AS med mindre det er nevnt spesifikt at det gjelder jenter.

2.3.1.1 Fysiske og psykiske utfordringer

Vi skal nå se på ulike fysiske og psykiske vansker jenter med AS kan ha utfordringer med på skolen.

Sensoriske vansker

Nesten alle barn med AS har sensoriske vansker og for noen barn kan sensorisk sensitivitet oppleves som et større problem enn sosiale vansker (Attwood, 2017, s. 339; Gillberg, 1998, s. 74). De fleste barn med AS har avvikende oppfatning av sanseopplevelser som lyd (Gillberg, 1998, s. 74). Støy og ubehagelige lyder i klasserom og korridorer kan være svært ubehagelig for et barn med AS og føre til at barn blir hypervåkne, anspent og mister konsentrasjonen i klasserommet (Attwood, 2017, s. 341). Berntsen har funnet ut at jenter med AS strever spesielt med sensitivitet i forhold til lyd når de er i klasserom med mange andre elever. (Berntsen, 2019). Lydsensitiviteten kan føre til at barn prøver å unngå steder med sterk sensorisk ubehag og i verste fall kan det utvikle seg til en angstlidelse (Attwood, 2017, s. 341). Andre sensoriske vansker eller sensorisk behag kan komme av dufter, lys, konsistens og smaken på mat, taktil sans kan være sensitiv slik at enkelte klær oppleves ubehagelige, kroppens orientering i et rom eller bevegelse kan oppleves ubehagelig og balansesansen kan være påvirket (Attwood, 2017, s. 339–340; Gillberg, 1998, s. 74). For mye sensorisk stimuli kan for en med AS føre til sensorisk overbelastning. Dette er en tilstand av overveldende stress som kan utvikle seg til angst (Attwood, 2017, s. 341). Det er viktig at elevers sensoriske

vansker blir oppdaget slik at det kan legges til rette for fungering i skolen (Bjåstad et al., 2016, s. 221)

Tiltak mot sensoriske vansker må alltid kartlegges av lærer sammen med den enkelte eleven før det settes inn tiltak (Attwood, 2017; Lee & O'Neill, 1999). På denne måten får barnet hjelp til å bli bevisst vanskene og tiltakene. Mange barn med sensitivitet for lyd har nytte av ørepropper i skoletimene (Attwood, 2017, s. 347). Sensoriske reaksjoner kan oppstå i skolen og føre til stress og ubehag hos eleven. Under «Tiltak mot stress» finnes det flere forslag til tiltak for barn med AS.

Emosjonelle vansker

Barn med AS har ofte svak følelsesbevissthet som innebærer vansker med å kjenne igjen og sette ord på følelser (Bjåstad et al., 2016, s. 218–219). Dette fører gjerne til at barnet ikke vil snakke om følelser og heller ikke viser felles, gjensidige emosjoner (Attwood, 2017, s. 161; Direktoratet for e-helse, 2020). Mange barn med AS emosjonelle vansker og trenger hjelp og støtte for å håndtere sinne, angst og depresjon (Attwood, 2017, s. 52). Når gutter med AS blir stresset fører det gjerne til aggressiv atferd eller et sammenbrudd. For jenter vil stress vise seg på andre måter. De får gjerne internaliserende atferd som depresjon og fysiske symptomer som episoder med forstoppet og inkontinens (Peters & Brooks, 2016, s. 83; Solomon et al., 2012, s. 48). Nyere forskning tyder på at jenter med AS har større emosjonelle vansker hjemme enn gutter med AS (Mandy et al., 2012). For tiltak mot emosjonelle vansker, se «tiltak mot stress».

Tvangsmessige ritualer

Gutter med AS har vansker med repetitiv og stereotyp atferd (Mandy et al., 2012). Det ser ut for at det er forskjell mellom kjønnene når det gjelder asperger syndrom og tvangsmessige ritualer for i jenter med AS er det funnet langt mindre grad av repetitiv og stereotyp atferd (Mandy et al., 2012).

Komorbide lidelser

Mennesker på autismespekteret har 65-90% sjans for å utvikle komorbide lidelser, som betyr at flere psykiske lidelser opptrer samtidig (Solberg et al., 2019). Psykiske lidelser som opptrer samtidig med ASF dreier seg om angst, depresjon, ADHD, schizofreni og bipolar lidelse (Bjåstad et al., 2016, s. 220; Lugnegård et al., 2011; Rynkiewicz & Łucka, 2018; Solberg et al.,

2019). Forskning viser at jenter med AS gjerne får andre, mer alvorlig psykiske diagnoser før de som ungdom eller voksen får diagnosen asperger syndrom (Ekevik, 2010, s. 2–3; Horiuchi et al., 2014). Jenter med AS har økt sjans for å få psykiske diagnoser som angst og depresjon (Lugnegård et al., 2011; Rynkiewicz & Łucka, 2018).

Angst er den vanligste komorbide lidelsen for barn og unge med ASF i tillegg til depresjon (Attwood, 2017, s. 162; Munkhaugen et al., 2017). Det er forholdsvis vanlig at foreldre og lærere undervurderer barns angst (Havik, 2018, s. 103). Angst kan i barn med AS forårsake skolevegring (Attwood, 2017, s. 175). Det kan se ut for at opp mot 39% av mennesker med ASF og AS har utfordringer relatert til skolefravær på grunn av skolevegring (Havik, 2018, s. 57). Årsaken til skolefraværet kunne hovedsakelig førest tilbake til skolens manglende kompetanse på ASF og AS.

Tiltak for jenter med psykiske vansker og udiagnostisert AS i barneskolen

Det finne en del generelle tiltakene for barn med psykiske vansker i skolen. Barn med psykiske vansker trenger et skolemiljø preget av menneskelige verdier som hindrer utenforskap og læreren kan gå foran som rollemodell for sosiale normer i klasseledelsen (Andersen, 2016, s. 266). Det finnes flere befolkningsrettede forebyggende tiltak for psykisk helse og disse har som formål å komme hele befolkningen til gode (Andersen, 2016, s. 259).

Et konkret visuelt verktøy for å bedre psykisk helse er «angst- eller urotermometeret» som kartlegger urosymptomer i barn gjennom samtale med en voksen (Havik, 2018, s. 103–104). Ved hjelp av daglige eller ukentlige samtaler mellom elev og kontaktlærer kan angst- og urotermometeret benyttes til evaluering av dagen eller uken som har vært og i tillegg kan planen for uken som kommer gjennomgås slik at barnet får kontroll (Havik, 2018, s. 103). Elever med symptomer på angst kan ha behov for å ha et sted å trekke seg tilbake om det trengs i løpet av skoledagen. Tiltak mot skolevegring er å stabilisere elevens tilstedeværelse på skolen, gi eleven forutsigbarhet i form av en oversikt over skoledagens innhold og henvise eleven til kognitiv atferdsterapi (Havik, 2018, s. 100–102). Spesifikke tiltak for barn med AS i barneskolen med trekk av AS og psykiske vansker er ikke identifisert.

2.3.1.2. Kognitive ferdigheter og skolefungering

Barn med AS har ofte forsinket kognitiv utvikling og dette kan føre til at barn med AS får vansker på skolen (Attwood, 2017, s. 52). Det innebærer at det er vanskelig for dem å forholde seg til mye om gangen og den mentale kapasiteten kommer forttere under press. Barn med AS kan se ut til å ha vansker med å forstå hva som er «sunn fornuft» og dette fører til at barna trenger veiledning og tålmodighet fra andre (Gillberg, 1998, s. 46; Martinsen et al., 2006, s. 31). Barn med AS er ofte perfeksjonister og de kan være redde for å gjøre feil og bli latterliggjort (Attwood, 2017, s. 297). Mange barn med AS har gode intellektuelle ferdigheter som kan legge grunnlag for gode karakterer på skolen (Attwood, 2017, s. 298). De intellektuelle ferdighetene kan sees på som beskyttelsesfaktorer for barn med AS (Bru, 2019, s. 29; Ogden, 2015, s. 53). Barnas vansker med eksekutiv funksjon fører til at de på tross av god kognisjon har spesielle utfordringer forbundet med verbalt arbeidsminne, mental fleksibilitet og evne til planlegging og prioritering (Attwood, 2017, s. 292–294). Læreren kan uttrykke dette som at eleven har mangel på evne til å disponere tiden og vansker med abstrakt tenkning (Attwood, 2017, s. 294).

Atferd

De første årene i barneskolen vil eksekutive vansker vise seg som impulsivitet og det blir vanskelig å holde tanker i korttidsminnet, noe som fører til at barn med AS har en tendens til å avbryter andre for å få sagt ting før de glemmer det (Attwood, 2017, s. 292; Martinsen et al., 2006, s. 79). Impulsiviteten til disse barna skyldes gjerne stress og forvirring (Attwood, 2017, s. 292). På skolen får elevene hjelp med eksekutive vansker ved at det finnes en klasseleder som lager struktur og orden (Martinsen et al., 2006, s. 143). Barn med AS vil være lite selvhjulpne når det skal gjennomføres dagligdagse oppgaver (Attwood, 2017, s. 52). Det fører til at foreldre av barn med AS må komme med verbale påminnelser og råd for at barna skal kle seg, ta seg av personlig hygiene og bruke bestikk på tross av vansker med finmotorikk. I tillegg trenger de hjelp med planlegging for å styre unna tidsklemma (Attwood, 2017, s. 52). Lærere kan oppfatte elevenes vansker som motivasjonelle vansker (Martinsen et al., 2006).

Særinteresser

Et av diagnosekriteriene (vedlegg 1, 2 og 3) for AS er intense, begrensede og snevre interesser med fokus på innsamling og kategorisering av gjenstander eller fakta (Attwood,

2017, s. 215–216). Jentene har ofte mer sosialt aksepterte interesser enn gutter med AS (Kaland, 2010, s. 31). De kan for eksempel være opptatt av dyr og litteratur. (Attwood, 2017, s. 57; Kaland, 2010, s. 31). Generelt så gjør jenter med AS mindre vesen av sine spesialinteresser enn gutter og derfor oppdages de ikke så lett (Gillberg, 1998, s. 46). Det er intensiteten i interessen som er uvanlig ved AS (Attwood, 2017, s. 57). En del jenter har ikke spesielle særinteressene men oppfyller de øvrige kriteriene for diagnosen AS (Gillberg, 1998, s. 24). Å bruke jentenes særinteresser i skolefag kan gi motivasjon til læring og utvikling (Engh, 2010, s. 98).

Overganger, endring og fleksibilitet

Vanskene med fleksibilitet i tanker og handling påvirker evnen til å planlegge og gjennomføre oppgaver, regulere egen atferd og generelt evnen til problemløsning (Malt & Aslaksen, 2020; Solomon et al., 2008). På skolen fører dette til at elever med AS kan ha vansker som er uvanlige for alderen og når det gjelder skolearbeidet kan det oppstå vansker med å forstå oppgaver og beskjeder i timene og hva som forventes av dem (Martinsen et al., 2006, s. 65). For barn med AS er overganger og endringer særlig vanskelig (Bjåstad et al., 2016, s. 222). På skolen kan det være vanskelig med overganger mellom skoletime og friminutt, mellom oppgaver og med å komme i gang og avslutte noe eleven er godt i gang med (Stenberg, 2007). Tidspresset på skolen vil gjerne gjøre overganger ekstra stressende for elever med AS (Bjåstad et al., 2016, s. 223).

Organisering i klasserommet

På grunn av barn med AS sine vansker med overganger, endringer og fleksibilitet er det viktig at læreren er godt forberedt til timene (Bjåstad et al., 2016, s. 223). Ved å lage gode, forutsigbare planer vil eleven få hjelp til å kompensere for vanskene med mental fleksibilitet og organisering (Stenberg, 2007). Barnet med AS er svært avhengig av at skolehverdagen er forutsigbar og derfor er bruk av synlige dagsplaner, rutiner og oversikter i klasserommet viktig for at eleven skal fungere på skolen (Stenberg, 2007). For eleven med AS vil planer og forutsigbarhet være med å demper stress og hjelpe til med å få kontroll over dagen (Martinsen et al., 2006, s. 246). Det vil også hjelpe eleven med AS å ha en fast plass, skjermet fra avbrytelser og avledning (Attwood, 2017, s. 306). Det er også viktig at elever med AS

sitter i nærheten av et barn som er villig til å hjelpe eleven om læreren er utilgjengelig (Attwood, 2017, s. 306). Ved de minste endringer i rutiner eller personalet vil eleven med AS kunne få vansker og derfor må bruk av vikar formidles til foreldrene på forhånd (Attwood, 2017, s. 306).

Faglige vansker

De første årene på barneskolen kan barn med AS ofte overvurderes fordi de har gode språkferdigheter, mye faktakunnskap og er flinke i mange fag (Bjåstad et al., 2016, s. 223). Barna kan ha vansker med fleksible tenkning og vise motstand mot å lære nye metoder. Berntsen har funnet ut at jenter med AS strever spesielt med sosiale vansker på ungdomsskolen og dette går ut over skolearbeidet (Berntsen, 2019). Foreldre og lærere kommenterer på at barn med AS sjelden lærer av sine feil (Attwood, 2017, s. 292–293)

Til tross for at barn med AS har sterke kognitive ferdigheter har elever med AS behov for en «ytre eksekutiv funksjon» i form av voksenstøtte, for å fremme kognitiv og faglig utvikling og få hjelp til å legge planer og struktur for ulike overganger i løpet av skoledagen (Attwood, 2017, s. 306; Stenberg, 2007). Barn med AS kan ha innlæringsvansker som en del av sin profil og på denne måten får ikke det kognitive potensialet komme til sin rett (Attwood, 2017, s. 289).

Faglige tiltak

Forskning viser at et rolig og velstrukturert klasserom legger de beste premisser for at barn med AS skal håndtere og mestre skolehverdagen og gjøre faglige og kognitive framskritt (Attwood, 2017, s. 305). Fordi barn med AS foretrekker å gjøre ting på sin egen måte og har en rigid tilnærming til problemløsning, blir det viktig å oppfordre til fleksibilitet i tidlig alder (Attwood, 2017, s. 295). En lærer som setter ord på sine problemløsningstanker og alternativer vil være en god rollemodell for barnet som har vansker med fleksibel tenkning.

Ellers er det lærerens didaktiske tilrettelegging som er avgjørende for om barn med AS kan mestre skolen og det gjelder å skreddersy undervisningen for barnet (Martinsen et al., 2006, s. 139, 143). Eleven kan for eksempel hjelpe andre elever som står fast faglig og på denne måten vil barnet oppleve faglig mestring på skolen (Engh, 2010, s. 72). Når eleven med AS er stresset kan det være en ide å gi barnet en skolefaglig oppgave barnet liker (Attwood, 2017, s. 206). Dette kan gjøres ved å la barnet løse matematikkoppgaver eller stave ord.

Et tiltak for fag eleven strever med er å bruke særinteressene til barnet som motivasjon (Attwood, 2017, s. 206). Det kan se ut for at noen barn med AS vil huske bedre og bli bedre på problemløsning om de leser høyt eller lærer å snakker høyt til seg selv (Attwood, 2017, s. 294–295, 300). Barn med AS tenker ofte i bilder og dette kan være en medvirkende årsak til at det blir vanskelig å «føre en indre samtale» om abstrakte tema (Attwood, 2017, s. 294). For å hjelpe eleven med den indre samtalen kan en voksens innspill trolig få fart på tankeprosessen (Attwood, 2017, s. 294–295).

2.3.1.3 Mestringsstrategier brukt av barn med AS

Attwood nevner fire mestringsstrategier barn med AS bruker for å håndtere sin annerledeshet (Vedlegg 5). Barn som internalisere tanker og følelser kan utvikle en reaktiv depresjon eller flykte inn i en fantasiverden de mestrer. Utadvendte barn med AS vil enten bli arrogante og fornekte sine vansker, som fører til at de skylder på andre når det oppstår problemer, eller de benytter andre barn som en hjelp ved å ha dem som forbilder. Dette gjøres ved å imitere deres væremåte (Attwood, 2017, s. 29–36, 56–58). Kamouflering dreier seg om å kompensere for vansker med sosial kommunikasjon og maskere autistiske atferdstrekk (Lai & Szatmari, 2020). Jenter AS kamouflerer sine vansker i større grad enn gutter med samme diagnose (Hull et al., 2017; Lai et al., 2017, s. 696–697; Lai & Szatmari, 2020). Kamouflering fører til at vanskene blir skjult og det kan se ut som om jentene fungerer godt i ulike situasjoner, men på lang sikt kan kamouflering føre til at jentene får vansker med stress, angst og depresjon (Lai et al., 2017). På skolen kan kamouflering sees ved at jentene vil observere aktiviteter før de deltar, eller de kan være stille og på denne måten unngå ubehagelig oppmerksomhet (Attwood, 2017, s. 56–57). Det kan også dreie seg om å bruke livlige gester som kamouflerer jentenes vansker (Rynkiewicz et al., 2016, s. 3). Dette kan være årsaken til at det er vanskeligere å oppdage jenter med AS i forhold til gutter med AS og fører til vansker med diagnostisering av jenter med AS (Attwood, 2017, s. 24, 48). For at lærer skal kunne hjelpe jenter med AS må de oppdage jentene. Da må de klare å se forbi jentenes ytre fasade (Tomlinson et al., 2020).

2.3.2 Lærer – elev relasjonen

Elever med AS har en tendens til å bryte sosiale normer for god oppførsel (Martinsen et al., 2006, s. 115). Dette fører gjerne til at lærere og elever blir irriterte og sinte, og eleven blir da gjerne misoppfattet som utspekulert, umulig og at han eller hun ødelegger det sosiale

miljøet i klassen. Det er mange lærere som tenker at barn med AS ikke vil gjennomføre når de i realiteten ikke klarer å gjennomføre (Martinsen et al., 2006, s. 115). Dette kan føre til at lærere vil prøve å oppdra udiagnostiserte barn med AS istedenfor å bevare sin pedagogiske rolle.

Gode relasjonen mellom lærer og elever er ifølge Pianta og Hamre avhengig av tre dimensjoner: emosjonell støtte, organisering i klasserommet og støttende instruksjoner og tilbakemeldinger (Pianta & Hamre, 2009). For å få engasjerte elever med godt læringsutbytte må alle dimensjonene være ivaretatt slik at spesielt elever med AS opplever at læreren er nær emosjonelt, gir gode instruksjoner og organiserer klassen på en faglig måte slik at den enkelte elev får optimalt utbytte av undervisningen (Drugli, 2012, s. 34).

Pianta har forsket på relasjonen som dannes mellom lærer og elev og denne vil alltid være påvirket av lærer og elevs individuelle egenskaper, interaksjonene mellom disse men også av impulser utenfor lærer og elev (Pianta, 2011, s. 690–694). Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk og det er læreren som har ansvaret for samhandlingsprosessen og kommunikasjonen (Pianta, 2011, s. 694–695). Elev og læreres individuelle egenskaper møtes i relasjonen mellom de to og påvirker samhandlingsprosessen mellom dem. I tillegg til at relasjonen påvirkes av individuelle egenskaper påvirkes den også av ytre miljøfaktorer slik som systemfaktorer og strukturelle faktorer innad i skolen (Pianta, 2011, s. 696). Piantas fokus på individuelle egenskaper og miljøfaktorer som påvirker relasjonen, kan settes i sammenheng med Brus transaksjonsmodell for stressmestring hvor både lærere og elevers individfaktorer pluss miljøfaktorer påvirker relasjonen og om den oppleves som et stressmoment eller en trygg støtte for eleven (Bru, 2019, s. 29). Når eleven har AS utgjør dette en risikofaktor for samhandlingsprosessen på grunn av elevens sosiale- og kommunikative utfordringer.

Relasjon og kommunikasjon som tiltak

Barn med AS kan være svært ulike og derfor viktig at lærere tar seg tid til å bli kjent med den enkelte elev for å lære å kjenne deres styrker og svakheter (Bjåstad et al., 2016, s. 214). En åpen innstilling til barnet vil åpne opp for en god relasjon og legge et godt grunnlag for pedagogisk tilrettelegging (Engh, 2010, s. 71). Om lærer opplever å ha kommet inn i en negativ relasjon med et barn vil «banking time» eller støttesamtaler kunne endre denne

relasjonen i positivt retning (Bjåstad et al., 2016, s. 224; Drugli, 2012, s. 117; Pianta, 2011, s. 703). Når lærer og elev skal ha «banking time» handler dette om å styrke relasjonen til eleven og lærer skal da følge elevens initiativ og kontrollere egen atferd for å legge til rette for endring i relasjonen mellom dem (Pianta, 2011, s. 703). Lærer skal vise seg som en trygg og støttende voksen som er nysgjerrig på det initiativ eleven tar. Banking time kan føre til at relasjonen endres til det bedre og kan føre til at barnet åpner seg mer for den voksne. På denne måten blir læreren bedre kjent med eleven, tillit bygges opp og konflikt blir dempet (Pianta, 2011, s. 703).

For å hjelpe barn med AS med å forstå undervisningen er det viktig at læreren kommuniserer enkelt og direkte uten bruk av metaforer, ironi og sarkasme (Martinsen et al., 2006). De tolker ofte sarkasme og metaforer bokstavelig og kan da bli oppfattet som uhøflige og respektløse mot andre (Attwood, 2017, s. 144–146). Elevene trenger klare kriterier for å kunne gjennomføre oppgaver og lærer kan øve opp elevene til å spør om hjelp når noe er uklart (Martinsen et al., 2006, s. 109).

Trygghet som tiltak

For å fremme positive relasjoner mellom lærer og elev kan lærer praktisere god klasseledelse i form av autoritativ klasseledelse som fokuserer på å kombinere høy grad av kontroll med mye støtte (Walker, 2009, s. 126). På denne måten vil elever oppleve at lærer har forventninger til deres faglige innsats men også at de får god støtte slik at de klarer å gjennomføre oppgavene. Elever som er passive og tilbaketrukkne har et spesielt behov for trygge lærere (Bjåstad et al., 2016, s. 217; Drugli, 2012, s. 109; Marzano & Marzano, 2003, s. 10). Eleven har gjerne lav selvfølelse og angst og tar derfor lite sosialt initiativ og gir lite respons på andres handlinger. Disse elevene er spesielt var for kritikk og trenger oppmuntring for selv små fremskritt. Om læreren i tillegg kan hjelpe dem til å se mer positivt på ting og oppmuntring dem til å ta utfordringer vil elev og lærer bygge en god relasjon (Drugli, 2012, s. 109).

Kunnskap som tiltak

Lærere trenger å kjenne til sentrale kjennetegn ved AS for barna skal få den tilrettelegging de har behov for på skolen (Engh, 2010, s. 9). Om læreren har en elev som enda ikke er diagnostisert med AS vil det være vanskelig for læreren å tilrettelegge. Når lærere uttaler seg

om udiagnostiserte barn med AS sier de gjerne at eleven ikke passer inn i gruppen og lager for store atferdsproblemer i klassen (Martinsen et al., 2006, s. 82).

Ny forskning har vist at lærere ikke alltid anerkjenner at jenter kan ha AS, selv om de har fått diagnosen, noe som kan henge sammen med at de ikke forstår hva vanskene innebærer (Jarman & Rayner, 2015a; Tomlinson et al., 2020). Dette kan føre til at lærerens holdninger og handlinger ikke er støttende overfor jenter med AS og kan regnes som risikofaktorer i barnas miljø (Ogden, 2015, s. 50–51; Jarman & Rayner, 2015b). Her ser vi hvor viktig det er at lærere har kunnskap om diagnosen og hvordan den kan gi seg til kjenne i jenter slik at lærere kan bli en beskyttelsesfaktor for eleven med AS (Ogden, 2015, s. 53).

Den erfarne lærer kan legge merke til den kvalitative forskjellen i evner og atferd som barn med AS viser både i friminuttene og i klasserommet (Attwood, 2017, s. 18–19). Her starter ofte veien mot en AS diagnose, fordi læreren har oppdaget noen vansker som hun kan ha tatt opp med foreldrene eller andre hjelpeinstanser. Det er da ikke snakk om autistiske trekk, men barn som i motsetning til sine jevnaldrende ikke forstår de sosiale situasjonene og uskrevne reglene.

2.3.3 Sosial kompetanse: Vansker med nære relasjoner til jevnaldrende

På skolen stiller jevnaldrende høye krav til lekekamerater og har vansker med å tilpasse seg andres behov (Gillberg, 1998, s. 45). Nevrotypiske mennesker kan noen ganger synes at barn med AS er uhøflige på grunn av vansker med språk og kommunikasjon (Attwood, 2017, s. 144–146). Dette kan føre til at de ikke får venner på skolen. På avstand kan jentenes oppførsel være svært lik de nevrotypiske jentenes oppførsel på grunn av kamuflering og derfor må lærer kjenne jentenes subtile sosiale uttrykk for at vanskene skal oppdages (Tomlinson et al., 2020; Lai et al., 2017).

Forskning viser at jenter med ASF også har sosiale vansker men at de er mer skjulte enn gutters sosiale vansker (Sedgewick et al., 2016; Tomlinson et al., 2020). Det som skiller jenter med AS sine vennskap fra andre jenters vennskap, er at jenter med AS opplever større grad av aggresjon og konflikt i vennskapene (Sedgewick et al., 2016; Tomlinson et al., 2020). Ellers har jenter med AS tilsvarende sosial motivasjon og relasjonskvalitet som andre jenter (Gillberg, 1998, s. 42; Sedgewick et al., 2016; Tomlinson et al., 2020).

Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse er et normativt begrep og kan defineres på ulikt vis. Weissberg og Greenberg definerte sosial kompetanse som "barns kapasitet til å integrere, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt» (Ogden, 2015, s. 228).

Gresham og Elliott trekker fram 5 sentrale dimensjoner som blir vektlagt ved god sosial kompetanse. Disse dimensjonene er evne til samarbeid, kognitiv og emosjonell empati, positiv selvhevdelse, selvkontroll og ansvar (Ogden, 2015, s. 224). Jenter med AS kan ha vansker på flere av disse områdene. Om vi sammenligner nevrotypiske jenter og jenter med AS har de sistnevnte vansker med sosial kommunikasjon og strukturelt språk (Burton et al., 2020).

Sosial kompetanse hos barn med AS i barneskolealder

Jentene er ofte mer stillferdige enn gutter med AS i barneskolealder og har større sosial interesse (Gillberg, 1998, s. 42; Sedgewick et al., 2016; Tomlinson et al., 2020). Jenter med AS kan se ut til å være en del av det sosiale fellesskapet når de er 3-6 år men de er ofte sosialt forvirra og vil derfor bli stående passive og observere de andre jentene eller herme etter dem (Attwood, 2017, s. 74; Gillberg, 1998, s. 43). På denne tiden er en venn enn som deler felles interesser med barnet og det vil derfor være naturlig å legge til rette for å treffe barn med felles interesser (Attwood, 2017, s. 91). Jenter med AS kan bli kontrollert av andre barn de første årene på barneskolen og vil da gjøre alt de får beskjed om å gjøre (Gillberg, 1998, s. 43). Det kan være vanskelig for en med AS å forstå når andre er venner og når det er snakk om mobbing eller utnytting (Heinrichs, 2003).

Når barna blir 7-12 år skriver Gillberg mest om guttenes sosiale atferd og sier eksplisitt at jenter kan ha et annet symptombilde i disse årene men at det også finnes likheter (Gillberg, 1998, s. 51). Han trekker fram at barn i denne alderen er preget av ekstrem egosentrisme som fører til at de oppfører seg sosiale upassende. I tillegg er de gjerne veslevoksne og provoserende på grunn av vanskene med å se ting fra andres synsvinkel (Gillberg, 1998, s. 44; Klin, 2000). I lek vil barnet enten være dominerende, leke parallelt med andre eller underkaste seg andre barn fullstendig (Gillberg, 1998, s. 45). De første årene i barneskolen vil barn med AS ønske å være en del av det sosiale fellesskapet men de er forsinket i sin sosiale utvikling og dette vil påvirke deres evne til sosial samhandling med jevnaldrende

(Attwood, 2017, s. 74). Vanskene kan føre til at barnet oppdager sin annerledeshet og starter å kamuflere sosiale utfordringer og autistiske trekk (Attwood, 2017, s. 74; Lai & Szatmari, 2020). Kamufleringen kan også bestå i å flykte inn i en fantasiverden, benekte de faktiske forhold og utvise en arrogant oppførsel som i verste fall kan føre til en reaktiv depresjon (vedlegg 5) (Attwood, 2017, s. 74). Jenter med AS gir noen ganger gi slipp på venninner når de blir 9-12 år fordi vennene skifter atferd og blir opptatt av følelser, klær og å snakke om hvem de liker og ikke (Attwood, 2017, s. 100). For en jente med AS kan dette oppleves forvirrende når de selv ikke har den samme utvikling (Attwood, 2017, s. 100).

Lærere som vil hjelpe til med å styrke jenter med deres sosiale ferdigheter kan gå inn i rollen som «tolk». Ved å se for seg at barnet med AS er som en antropolog som ikke har kjennskap til kulturen på skolen, kan lærere bli elevens guide (Attwood, 2017, s. 96). Ved å sammen lage en guidebok kan lærer og elev skrive ned «sosiale historier» som de observerer i skolegården uten at eleven selv trenger å gjør sosiale feil (Attwood, 2017, s. 96; Gray & White, 2002). Den kommunikasjonen som ofte fungerer best når eleven har AS er en-til-en samtaler (Attwood, 2017, s. 68). Da blir det mer tid til å bearbeide sosiale signaler intellektuelt. I samtaler mellom flere mennesker kommuniseres det ofte raskere og dette kan være årsaken til at mange mennesker med AS ikke er glad i store forsamlinger (Attwood, 2017, s. 69).

Forståelsesvansker

«Theory of Mind» (TOM) eller «tankelesing» handler om evnen til å forstå hva andre tenker, ønsker, har til hensikt eller er overbevist om ut fra deres øyne, stemmeføring og prosodi (Attwood, 2017, s. 141, 144–146). Denne forståelsen brukes så for å kunne forstå personers handlinger og forutsi deres neste «trekk». Det er markant forskjell mellom barn med AS og nevrotypiske barn når det gjelder evne til å sette seg inn i andres sted (Klin, 2000). At barn med AS er helt eller delvis «tankeblinde» kan få store konsekvenser i samspill med barn og voksne på skolen (Attwood, 2017, s. 144–146). Vanskene med TOM påvirker barnas sosiale ferdigheter (vedlegg 1-4). Likevel har barn med AS bedre forståelse av TOM enn andre barn med ASF og deres sosial forståelse utvikler seg med alderen (Attwood, 2017, s. 143; Frith & Happé, 1999, s. 6). Forskning har vist at jenter med AS mestrer det sosiale samspillet på skolen i større grad enn gutter med AS noe som kan tyde på at de har sterkere evner til å «tankelese» eller forstå de sosiale samspillet på andre måter (Mandy et al., 2012).

Friminutt for barn med AS – et sosialt minefelt

Friminutt kan være svært krevende for barn med AS (Engh, 2010, s. 113). Kombinasjonen av mye lyd, bevegelse, knuffing og mangel på struktur fører til at dette blir alt annet enn en pause for enkelte barn med AS (Engh, 2010, s. 113). Jenter med AS går sjeldent alene i skolegården, slik gutter med AS gjerne gjør, men er i nærheten av klassekamerater (Dean et al., 2017). I tillegg velger jentene å delta i ulike aktiviteter i friminutt og for lærere og vakter i skolegården kan det derfor se ut som de ikke har sosiale vansker (Dean et al., 2017). Om vi ser dette i sammenheng med Attwoods mestringsstrategier for jenter med AS vil alle disse jentene fungere i en skolegård til tross for sosialt stress, uforutsigbarhet, mobbing og sosial forvirring (Attwood, 2017, s. 56–57).

For å hjelpe barn med AS i friminutt kan en assistent ta et spesielt ansvar for barnet, man kan legge til rette for at eleven kan være inne i noen friminutt og man kan legge til rette for aktiviteter, slik at flere elever kan samles om en aktivitet de liker og på denne måten få barnet med AS positiv kontakt med medelever (Engh, 2010, s. 113–114).

Mobbing

Barn som har få og svake vennerelasjoner er særlig utsatt for mobbing (Attwood, 2017, s. 76). Olweus definerte mobbing slik (oversatt):

«En elev blir mobbet eller gjort til et offer når han eller hun, gjentatte ganger over tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre elever»

(Olweus, 2013, s. 20).

Liza Little (2002) forsket på barn med AS og mobbing og fant ut at 94 % av barna i studien hadde vært utsatt for mobbing av jevnaldrende i løpet av det siste året (Little, 2002, s. 49). Det viser seg at flere jenter enn gutter med AS har blitt mobbet eller utestengt da de gikk på skolen (Hofvander et al., 2009; Kaland, 2010, s. 33; Tomlinson et al., 2020). Når barn med AS blir mobbet kan det ta lang tid før diagnosen AS blir oppdaget (Gillberg, 1998, s. 52).

Det er viktig at skolen tar tak i mobbing og utestenging. Tiltak mot mobbing på systemnivå innebærer at kan skolen innfører klare retningslinjer for hva som regnes for mobbing, hvordan man stopper den og hvilke konsekvenser det fører til (Attwood, 2017, s. 128–129). Det finnes ulike programmer som kan sette inn som tiltak på systemnivå (Ogden, 2015, s.

111–114). På klassenivå kan klasseleder sette fokus på å ha et inkluderende miljø i klassen. En klasse som støtter og beskytter hverandre gir god hjelp mot mobbing (Attwood, 2017, s. 135). Jentene selv trenger også å lære hva de skal gjøre om de blir mobbet (Attwood, 2017, s. 135–136). De beste rådene er å være rolig og tilsynelatende avbalansert, vise selvaktelse og reagere på en trygg og konstruktiv måte (Attwood, 2017, s. 136). Alle voksne som har relasjon til eleven som blir mobbet må bli kurset i hvordan mobbingen kan avta.

Flere tiltak for å hjelpe elever som har sosiale vansker

For å minske misforståelser og konflikter rundt barn med AS kan lærer benytte en holdning av at det ligger en gjensidig misforståelse til grunn for enhver konflikt (Martinsen et al., 2006, s. 183). Dette vil være til stor hjelp for eleven med AS. Ved å prøve å tolke eleven positivt vil mange misforståelser også kunne unngås. Nyere forskning viser at jenter med AS har gode vennskap med jevnaldrende men konflikthåndtering er et område jenter med AS trenger undervisning og veiledning på. (Jamison & Schuttler, 2017; Tomlinson et al., 2020). Programmet «Girls Night Out (GNO) er tilrettelagt nettopp for dette. Forskning viser at sosial trening som vedvarer fra småskolen og ut videregående skole gir svært gode resultater for barn med AS (Attwood, 2017, s. 111). Det finnes få spesifikke tiltak for barn med AS og sosiale vansker.

2.3.4 Stress

Opplevd stress i skolen

Elever med AS er som vi har sett utsatt for store påkjenninger på skolen til tross for at det ikke alltid er synlig for læreren (Bjåstad et al., 2016, s. 230). På denne måten representerer miljøet på skolen og i klasse en risikofaktor for barn med AS (Bru, 2019, s. 29; Ogden, 2015, s. 50–52). Barn med AS kan bli stresset av tidspress, overganger, krav fra omgivelsene, sensorisk overbelastning, frykt for mobbing og vansker med å forstå sosial samhandling og kommunikasjon (Attwood, 2017; Bjåstad et al., 2016; Martinsen et al., 2006, s. 237). Noen barn med AS befinner seg i alarmberedskap nesten konstant (Attwood, 2017, s. 21). Dette skyldes at verden må forstås ved hjelp av intellektet, ikke intuitivt. Det er viktig å holde stressnivået til barn med AS så lavt som mulig i løpet av skoledagen (Bjåstad et al., 2016, s. 230).

Hos yngre barn med AS kan stress komme til uttrykk som hyperaktivitet (Attwood, 2017, s. 20). Gutter med AS har større grad av atferdsvansker på skolen enn jenter med samme diagnose (Bjåstad et al., 2016, s. 230; Mandy et al., 2012). Stresset elever med AS opplever på skolen vil gjerne føre til at barna blir utslitt, sinte og frustrerte når de kommer hjem fra skolen (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Forskning viser at jenter med AS har større emosjonelle vansker hjemme enn gutter med samme diagnose (Mandy et al., 2012). Dette tyder på at jenter med AS for det meste uttrykker stresset sitt hjemme mens gutter viser det på skolen. Det kan være vanskelig for en lærere å tro på foreldre som forteller at datteren utagerer hjemme fordi det er utslitt etter skolen når lærer har sett at eleven har hatt en fin dag både sosialt og faglig (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Årsaken til at jentene ikke viser sitt stress på skolen kan henge sammen med at jenter i større grad enn gutter benytter seg av mestringsstrategien kamuflering som gjør at de i mindre grad skiller seg ut fra jevnaldrende barn (Attwood, 2017, s. 24, 56; Bjåstad et al., 2016, s. 230). Selv om jenter med AS ikke viser at de stresser på skolen, vil de like fullt være sårbare for både stress og overbelastning.

Tegnene på AS er tydeligst når barnet opplever store forandringer og når skolefaglige- og sosiale krav øker (Attwood, 2017, s. 24; Bjåstad et al., 2016). Dette fører til økt grad av stress for barn med AS, og når stress og krav overskrider barnets kapasitet vil det gjerne få et sammenbrudd (Attwood, 2017, s. 24). Dette skjer hovedsakelig i ungdomstiden og ved overganger, og da blir barnets vansker synlige i form av komorbide lidelser som depresjon, angst og skolevegring som kan føre til utredning hvor AS blir oppdaget (Attwood, 2017, s. 24; Havik, 2018, s. 57; Lugnegård et al., 2011; Munkhaugen et al., 2017; Rynkiewicz & Łucka, 2018).

Tiltak mot stress

Lærere av jenter med AS har en viktig rolle i å dempe stress i eleven (Martinsen et al., 2006, s. 245–246). Det finnes flere stressdempende tiltak som kan innføres i skolen for å hjelpe barn med AS (Martinsen et al., 2006, s. 256–274). Dette kan gjøre ved å forberede eleven ved å gi eleven kontroll og oversikt over det som skal skje hver dag og lære eleven å spør om hjelp om hun er usikker på noe (Martinsen et al., 2006, s. 247–248). Andre tiltak vil være å ikke mase men vente tålmodig, lære eleven å si ifra når stresset øker, legge til rette for sosial skjerming ved behov, sørge for at elevene får mestringsopplevelser ved la dem sette seg mål og selv vurdere når målet er nådd (Martinsen et al., 2006, s. 259). Særinteresser kan fungere

til å blokkere sinne og angst og på denne måten kan barns særinteresse brukes som en avledning når barnet opplever stor grad av stress (Attwood, 2017, s. 206–207). Det finnes flere verktøy for å samtale med elever med AS om stress og overbelastning: Verktøyet KAT-kassen og «tegneriesamtale» kan benyttes av lærer i samtale med eleven (Bjåstad et al., 2016, s. 228).

2.3.5 Andre tiltak for jenter med AS i skolen

Skolen er den viktigste kilden til forebyggende tiltak og selve nøkkelen til positiv utvikling for barn med AS (Martinsen et al., 2006, s. 308). Når en jente får diagnosen AS er det viktig at lærere, støttepersonell, foreldre, slekt og venner får kunnskap om diagnosen hva det innebærer for personen det gjelder (Engh, 2010, s. 43). Eleven trenger å lære å kjenne igjen egne stressreaksjoner, identifisere problemet og lære hensiktsmessige stressmestringsstrategier for ulike situasjoner. For jenter med AS er det viktig å bli inkludert i klassefelleskapet.

Når barn med AS har følt seg annerledes enn sine klassekamerater kan det oppleves som en lettelse å få diagnosen AS fordi det blir en bekreftelse på at det ikke er noe verre (Attwood, 2017, s. 36). På denne måten vil henvisning være et tiltak for barn med AS symptomer. Det er ofte lettere å lære barna sosiale regler om de kjenner til sin diagnose, fordi vansken kan kobles mot diagnosen (Gillberg, 1998, s. 45). Det blir også lettere å forklare andre om sine vansker når man kjenner årsaken (Attwood, 2017, s. 36). Diagnose AS vil ofte føre til større grad av aksept og forståelse fra andre og mange opplever å få respekt og støtte fra omverdenen (Attwood, 2017, s. 36). Å ha AS gir barnet rett til hjelp og mulighet til å lære om vansker forbundet med AS (Attwood, 2017, s. 37). Men forskning viser også at barn som har fått AS kan være usikker på hva andre tenker og føler, noe som kan gi grobunn for usikkerhet og angst (Attwood, 2017, s. 153). For foreldrene kan diagnosen gi en forklaring på barnets utfordringer og bekrefte at vanskene ikke skyldes dårlig oppdragelse (Attwood, 2017, s. 37). Å få diagnosen AS kan sørge for at barnet får riktig tilrettelegging for å unngå stress og det kan legge grunnlag for livsmestring.

2.4 Systemtiltak for samarbeid med hjelpeinstanser

Bronfenbrenners bioøkologiske modell fokuserer på samspill mellom flere nærmiljøer på mesonivå og hvordan disse virker inn på hverandre (Imsen, 2020, s. 412). Det betyr at det læreren gjør og sier på skolen kan få påvirkning på eleven og hjemmet. Når jenter med AS ikke oppdages og mottar diagnose før sent i tenårene blir samarbeidet med hjelpeapparatet forsinket og tiltakene settes inn når problemene allerede har kommet tydelig fram (Martinsen et al., 2006, s. 308–309). Av denne grunn blir ofte det offentlige hjelpeapparatet koblet inn for sent og på en måte som ikke gagnar eleven (Martinsen et al., 2006, s. 309). Hva kreves for å legge til rette for et godt skole – hjem samarbeid, slik at det blir en beskyttelsesfaktor i miljøet som skaper gode utviklingsmuligheter for jenter med AS i skolen?

2.4.1 Tiltak for samarbeid med hjemmet

Skole-hjem samarbeid er skolens ansvar og det er lærerne som er de profesjonelle i samarbeidet og har ansvar for det (Havik, 2015, s. 132). Dette innebærer at når det er spenningen i forholdet mellom lærer og foreldre til jenter med AS, er det skolen og lærerne som har ansvar å forbedre relasjonen (Bjåstad et al., 2016, s. 230). I tillegg må lærer tilegne seg kunnskap om hva det innebærer å ha en jente med AS i klassen og hvilke tiltak som trengs slik at holdninger kan endres og læreren kan støtte og tilrettelegge for eleven på skolen (Jarman & Rayner, 2015a; Tomlinson et al., 2020). Barn med AS trenger at skole og hjem har ekstra nært samarbeid for å legge til rette for informasjonsflyt mellom hjem og skole slik at det oppstår en felles forståelse i veiledning av barnet med AS (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Det kan være lurt av lærere å bygge opp en god relasjon til foreldre før det dukker opp utfordringer (Havik, 2015, s. 134). Målet med samarbeidet når barnet har AS er å forebygge stress og komme fram til realistiske forventninger for barnet og å kunne sette inn gode tiltak når det trengs (Bjåstad et al., 2016, s. 230).

2.4.2 Samarbeid med eksterne hjelpeinstanser

De eksterne hjelpeinstansene som kan hjelpe skole og hjem befinner seg på eksonivå i Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1981, s. 237). Det dreier seg om institusjoner som for eksempel PPT, BUP, skolehelsetjenesten og barnevernet (Kreyberg, 2016, s. 282). Hjelpeinstansene skal fungere som beskyttelsesfaktorer for barnet, om de fungerer etter sin hensikt (Bru, 2019, s. 29; Ogden, 2015, s. 53). Ifølge Andersson og Steihaug

(2008) er samarbeid mellom skolen og hjelpeapparatene preget av utfordringer i forhold til å finne ut hvor samarbeidet skal foregå og det er ofte uenighet om tiltak og ansvarsfordeling (Kreyberg, 2016, s. 282). Det er PPT som er skolens nærmeste samarbeidspartner når det dreier seg om tilrettelegging for barns behov eller læringsmiljø og skolen og hjemme samarbeider med PPT når elevens symptomer påvirker elevens læring. Skolehelsetjenesten skal ivareta barn og unges psykiske helse, gi helsefremmende og forebyggende tilbud og være lett tilgjengelig (Kreyberg, 2016, s. 283). Skolehelsetjenesten kan bidra med rådgivning eller henvise elever til behandling (Ogden, 2015, s. 179).

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) er en spesialhelsetjeneste for psykisk helsevern for barn og unge (Kreyberg, 2016, s. 284). Det er lege og barnevernsleder som kan henviser barn til BUP og det er bare barn med forholdsvis alvorlige symptomer som henvises. Er barnet under 16 år må foreldre samtykke til henvisningen (Kreyberg, 2016, s. 284). Noen jenter med AS går glipp av tidlig intervensjon (Giarelli et al., 2010b). Samarbeidet med de offentlige hjelpeinstansene fungerer ikke alltid og blir mange ganger koblet inn for sent (Martinsen et al., 2006, s. 309). Det er viktig med tidlig intervensjon og samarbeidsmøter mellom alle involverte instanser, for å tilrettelegge for barnet på en tilfredsstillende måte (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Dette inkluderer også skolens ledelse, som kan legge til rette for at jenter med AS får den hjelpen de trenger på skolen.

Nordahl-utvalgets rapport av 2018, evaluerte skolen som inkluderende fellesskap for barn og unge med spesielle behov (Nordahl, 2018, s. 129). Nordahl-utvalget gjorde funn som kan ha betydning for jenter med AS. Blant annet fant de ut tidlig innsats kan øke elevenes læringsutbytte men at dette er avhengig av godt klassemiljø (Nordahl, 2018, s. 129). En ny reform med overføring av kompetanse fra stat til kommune ble satt i gang som resultat av Nordahl-utvalgets rapport og Stortingsmelding 6 (Eidelbrekt & Ghosh, 2020; Meld. St. 6 (2019–2020), 2019). Reformen skal være fullført i 2024 og målet er blant annet å styrke tilbudet til elever med spesielle behov ved å flytte kunnskapen fra Stat til kommune, altså nærmere eleven.

2.5 Oppsummering

Vi har i teoridelen sett på hva AS er, ulike utfordringer barn med AS kan oppleve på skolen, med særlig fokus på jenter. Ofte oppstår det vansker når personfaktorene til disse barna

møter skolens miljøfaktor (Bru, 2019, s. 29; Ogden, 2015, s. 53). Skolen kan virke både som en beskyttelsesfaktor og som en risikofaktor alt etter hvordan læringsmiljøet er på skolen. I rammen av Brus transaksjonsmodell for stressmestring har ulike aspekter ved barns skolegang blitt gjennomgått. Til slutt var fokuset på samarbeid med skolens hjelpeinstanser. Vi skal nå se nærmere på metoden som ble benyttet i denne studien.

3 Metode

3.1 Valg av metode

Metode viser til gjennomføringen av selve studien. Begrepet kommer fra gresk og betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Ved kvalitativ metode er det viktig at forsker arbeider systematisk med datainnsamlingen og reflekterer omkring beslutningsprosesser underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 14–15). Målet er å utvikle dybdeforståelse for fenomenet som undersøkes. I dette kapitlet vil forskningsprosessen bli beskrevet på en åpen og detaljrik måte, slik at det kommer tydelig fram hva slags valg som er blitt tatt underveis og hvorfor. Ved å være åpen omkring fremgangsmåte og utviklingen av data kan studiens validitet styrkes (Thagaard, 2018, s. 188).

3.1.1 Forskningstema og forforståelse

Tema for studien er «Hvilke erfaringer har lærere og fagfolk i barneskolen med jenter med asperger syndrom?». Temaet var lite undersøkt fra før. Jeg har en jente med AS i slekten og har alltid syntet at temaet er interessant. Underveis i masterstudiet i spesialpedagogikk undret jeg meg over at autisme ikke var en del av pensum og at relativt få jenter har psykiske vansker i barneskolen, men at tallet øker etter hvert som jentene kommer i puberteten (Folkehelse rapporten, 2018). Det formet seg et ønske om å finne ut mer om jenter med AS i barneskolen og hvorfor de ikke blir oppdaget eller får hjelp før de er ungdommer eller voksne (Surén et al., 2019, s. 11). Jenter med AS ofte får andre, mer alvorlige psykiske vansker og diagnoser før de får AS (Ekevik, 2010, s. 2–3; Gillberg, 1998, s. 58; Horiuchi et al., 2014) og det er stor sannsynlighet for at mange jenter med AS aldri blir diagnostisert (Giarelli et al., 2010; Surén et al., 2019). Dette skapte en interesse for å finne ut hvordan jentene kan identifiseres på skolen slik at de kan få tidlig intervensjon og håp om at dette kanskje ville hjelpe jentene, slik at de om mulig kan unngå at vanskene eskalerer i tenårene.

3.1.2 Forskningsdesign

Målet ved kvalitative metode er å få dybdeforståelse av de sosiale fenomener som studeres (McMillan & Wergin, 2010, s. 89; Silverman, 2011, s. 22; Thagaard, 2018, s. 15). For å forstå en informants verden trekker Maxwell trekker fram hvilken *betydning* informantene selv gir til sine handlinger (Maxwell, 2009, s. 221). Kvalitative metode er godt egnet om det finnes lite forskning på et tema fra før og forsker ønsker å gå i dybden og prøve å forstå hensikten med menneskers handlinger. Silverman vektlegger at kvalitative forskningsmetoder egner seg særlig ved forskningsspørsmål som «hva» eller «hvordan» (Silverman, 2011, s. 25). Det har vært lite forskning på jenter med AS i skolen, og dermed ville valg av en kvalitativ tilnærming kunne gi svar på spørsmålene vedrørende læreres erfaringer.

Kvalitative forskningsintervju er eksplorerende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35) og egner seg godt for å undersøke temaer det ikke er gjort så mye forskning på. I denne studien valgte jeg å benytte semistrukturert intervju, som kombinerer fleksibilitet og struktur (Thagaard, 2018, s. 91). Dette intervjuet baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn som innebærer at forsker prøver å oppnå dyp forståelse for deltakernes subjektive erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45–46; Thagaard, 2018, s. 36). Dette vurderte jeg som en passende metodisk tilnærming til studiens problemstilling.

3.1.4 Problemstilling

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er ifølge Maxwell grunnlaget for valg av forskningsdesign og alle andre deler av studien (Maxwell, 2009, s. 228.229). for å undersøke læreres erfaringer med jenter med AS valgte jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har lærere og fagfolk i barneskolen med jenter med aspergers syndrom?

1. Hvordan oppdager lærere i barneskolen jenter som viser symptomer på asperger syndrom, slik at de tidligst mulig kan få hjelp med vanskene sine?
2. Hjelpetiltak i klasserommet og på skolen. Hvordan arbeider lærere og fagfolk med jenter som viser symptomer på AS og hvordan hjelper de jentene til å håndtere det som stresser dem?

3. Hvordan fungerer samarbeidet med foreldre og hjelpeapparatet til beste for jentene og hva kan skolen bidra med for å skape gode utviklingsmuligheter for jenter med AS?

3.2 Forarbeid til datainnsamling

3.2.1 Studiens utvalg og rekrutteringa av deltakere

I utgangspunktet var tanken å intervju unge voksne jenter som hadde fått en AS diagnose. Dette ble utfordrende i forhold til studiens tidsramme og om dette hadde vært studiens utvalg ville resultatene basert seg på minner fra skoletiden sett fra et barns perspektiv. Derfor falt valget på å intervjuere lærere og fagfolk med ferske erfaring med jenter med AS. Fordelen ved å sette fokus på lærere og fagfolk som hadde truffet disse jentene i barneskolen var at de kunne formidle hvordan jentenes atferd kom til uttrykk i et skole- og lærerperspektiv. På sikt kan kanskje en slik studie bidra til hjelp for andre lærere for å oppdage jenter med AS i skolen. Norsk senter for Dataforskning (NSD) anbefalte at lærerne som ble intervjuet skulle ha kjennskap til flere jenter med AS, derfor ble det bestemt at studiens utvalg skulle bestå av 3 lærere og 2 fagfolk med god kjennskap til minimum 2 jenter med AS i barneskolealder. På spesialskolen underviste de 3 lærerne elever med psykiske utfordringer under utredning. På denne måten kjente pedagogene både til jenters symptomer på AS før utredning, underveis i utredning og etter bekreftet AS-diagnose. Pedagogene hadde egne erfaringer med udiagnostiserte jenter med AS fra samhandling på spesialskolen og observasjon på lokalskolen. Samarbeidet med lærerne på lokalskolen gav også innsikt i jentenes atferd i barneskolen før de hadde diagnose AS.

Utvalget er et *Strategiske* for det fokuserer på informanter med aktuell erfaring (Thagaard, 2018, s. 54). Ved å dele informantene i to grupper, lærere og fagfolk ble det også benyttet *kvoteutvelgelse* noe som kan gi ulike perspektiver på samme tema innenfor de ulike gruppene (Thagaard, 2018, s. 55). For å få kontakt med lærere med erfaring innen temaet ble rektorer kontaktet ved flere store barneskoler men det var lite respons fra rektorene. Etter dette ble to skoler med spesialkunnskap om autismspekteret og et regionalt autismesenter kontaktet. Den ene spesialskolen gav rask respons og ønsket å delta med 3 navngitte lærere. De aktuelle lærerne var tilgjengelige for å bli intervjuet og kan beskrives som et *tilgjengelighetsutvalg*. Dette innebærer at deltakerne både var strategiske og

tilgjengelige til å delta i forskningen (Thagaard, 2018, s. 56). At det ble 3 lærere var fra samme skole ble av forsker vurdert som en svakhet ved utvalget. Det hadde vært ønskelig med et bedre sammenligningsgrunnlag med lærere fra hele landet, men de tre lærerne var tilgjengelige og tidsbegrensningene på studien satt en stopper for å bruke mer tid på rekrutering. Et *teoretisk utvalg* er også benyttet i studien. Dette innebærer å velge informanter med ulike teoretiske ståsted for å utfordre den etablerte kunnskap og utforske teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 55). Dette ble gjort ved å kontakte fagfolk fra det offentlige helsevesenet og privat sektor. Det var en av lærerne som tipset om den ansatt i det offentlige helsevesenet. Dette innebærer at *snøballmetoden* også ble benyttet og dette er en annen type tilgjengelighetsutvalg der en person tipser om en aktuell kandidat (Thagaard, 2018, s. 56). Snøballrulling er forbundet med etiske betenkeligheter i forhold til at deltakeren selv ikke har gitt sitt informerte samtykke til å delta men har blitt kontaktet. Utvalget endte opp med å bestå av 3 lærere fra samme spesialscole, en fagperson og spesialpedagog fra privat sektor og en fagperson og behandler i BUP fra det offentlige helsevesenet (se Vedlegg tabell 1). Alle deltakerne fikk tilsendt informasjon og samtykkeerklæring på epost og det ble avtalt tidspunkt for intervjuene og om de skulle forgå digitalt eller fysisk.

I et kvalitativt forskningsprosjekt er det et mål at forsker skal ha tid til å gå i dybden av intervjuene og gjøre omfattende analyser (Thagaard, 2018, s. 59). På grunn av kort masterperiode tid ble det tidsmessig vanskelig å velge flere informanter.

I forkant av intervjuene ble det laget informasjonsskriv og samtykkeerklæring som ble godkjent av NSD 12.01.2021 (Vedlegg 6). Her var det informasjon om intervjuguidens fokus og spørsmål. Maxwell vektlegger at kvalitativ forskning innebærer en interaktiv forskningsprosess i motsetning til en lineær prosess (Maxwell, 2009, s. 215). Dette betyr at i det skjer endringer i prosjektet underveis. Dette kan vi se av informasjonsskrivet som deltakerne mottok på forhånd der selvforståelse ble nevnt som en del av forskningen. Dette ble tatt underveis i forskningsprosessen.

Oppsummert kan man si at i denne studien ble det benyttet strategisk utvalg av ulike slag: kvoteutvalg ble brukt for å inkludere både lærere og fagfolk, det ble et innslag av teoretisk utvalg blant fagpersonene og tilgjengelighetsutvalg både blant lærerne og fagfolkene.

Snøballrulling ble også benyttet. Dette fører til at det er fare for *skjevhet* i utvalgsprosedyren om idealet er et sannsynlighetsutvalg, der alle med den aktuelle empiri skal ha lik sannsynlighet for å bli med i utvalget (Thagaard, 2018, s. 55–56). Ved skjevhet i utvalget blir overføringsverdien eller generaliseringsverdien av studien redusert.

3.2.2 Intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som fungerer som et rammeverk for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Det ble laget intervjuguide, som inneholdt ulike tema med forslag til åpne spørsmål som kunne stille (vedlegg 7). Intervjuguiden var bygget opp etter Rubin & Rubins modell «tre-med-grener» hvor stammen er hovedtema (Thagaard, 2018, s. 95). I utarbeidingen av intervjuguiden ble det tatt utgangspunkt i til sammen 5 tema: det ble valgt ut 3 fokusområder, pluss livsmestring og tiltak på ulike plan. De tre fokusområdene var: «Jentenes forhold til seg selv», «Jentenes relasjon til voksne» og «Jentenes relasjon til medelever». Livsmestring ble tatt opp i sammenheng med fagfornyelsens mål, mens tiltak også fikk stort fokus i intervjuguiden i forhold til alle de ulike situasjonene og vanskene som ble gjennomgått i de tre fokusområdene. Intervjuguidens siste fokus var samarbeid på systemplan; med hjelpeapparatet og hjemmet.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført over en periode på 5 uker fra midten av februar 2021 til midten av mars, 2021. Et intervju ble avholdt digitalt, de andre fysisk på informantene sine respektive arbeidssted, på møterom og klasserom. Ved å gjennomføre intervjuene på informantenes «hjemmearena» var håpet at informantene ville oppleve at trygghet ble ivaretatt i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 100). Årsaken til at et intervju måtte gjennomføres digitale var stor fysisk avstand. Ved dette intervjuet ble «Zoom» benyttet etter anvisning fra universitetet.

Før intervjuene startet ble informantene minnet om ikke å navngi andre personer under intervjuet og at det var mulig å trekke samtykket tilbake ved å ta kontakt med prosjektansvarlig. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker (Sony, IC Recorder, ICD-PX370) som hadde blitt utlånt fra Universitetet i Stavanger, avdeling Nettopp, i anledning denne studien. Alle informantene godtok bruk av lydopptaker og de ble informert om når den var i bruk. Bruk av lydopptaker sørger for at «primærdata» blir bevart slik at de kunne gjengis i

transkripsjonene, uten forskers tolkning. Dette vil styrke studiens gjennomsiktighet og dermed øke dens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188).

Selve gjennomføringen av intervjuene gikk bra og fulgte intervjuguiden, men med ulike avsporinger underveis. Denne fleksibiliteten som kvalitative intervju rommer, åpnet opp for at informantene fikk snakke om det de hadde på hjertet samtidig som forsker sørget for at alle tema var dekket i intervjuguiden. Underveis i intervjuene ble Edvin Brus stressmestringsmodell presentert før informantene ble spurt om lærere og jentenes stressmestring.

Gjennomføringen av intervjuene bar preg av at alle involverte var svært opptatt av studiens tema og det var god stemning. Et intervju skilte seg ut. Intervjuet med informant 5 skulle skje på informantens arbeidssted, men forsker hadde vansker med å finne fram. Da forsker ankom fortalte informant 5 at det bare var satt av 1 time til intervjuet, i motsetning til 1,5 timer som var den opprinnelige avtalen. Dette intervjuet skilte seg fra de andre intervjuene ved at forsker opplevde mye stress. Forsinkelsen gjorde det utfordrende å skape en god intervjusituasjon. Informanten brukte lang tid på å snakke utenom intervjuguiden i starten. Da selve intervjuet startet, gikk intervjuet etter forholdene bra, men det ble dårlig tid å gå i dybden på enkelte temaene. Eller var det utfordrende å forstå informanten som snakket svært fort, derfor ble det stilt mange oppfølgingsspørsmål underveis. Lydopptaket ble til spesielt god hjelp i dette intervjuet fordi rådata ble tatt vare på, på tross av forskers opplevde stress. Lengden på selve intervjuet var 38 minutter. Ved forskningsintervju er det svært grunnleggende at forsker oppretter en trygg og tillitsfull atmosfære rundt intervjusituasjonen, oppnår god kontakt med informanten og har regi på situasjonen (Thagaard, 2018, s. 99). Dette var ikke tilfelle i dette intervjuet. Konsekvensene av dette vil bli nærmere diskutert under «analyseprosessen».

I de andre 4 intervjuene ble det opprettet god kontakt fra starten og det var en lett og ledig tone underveis i intervjuene. Ved gjennomføring av intervjuguiden er det viktig å finne en balanse mellom å favne alle temaene og å gå i dybden på dem (Thagaard, 2018, s. 95). Dette ble gjort ved i hovedsak å følge intervjuguiden men la informantene ta avstikkere og følge tankerekker etter hvert som de kom. Forsker stilte også en del oppklarings-spørsmål for å unngå misforståelser og noterte en del underveis i intervjuene for å ha en back up i tilfellet

lydopptakeren skulle svikte. Informasjonen informantene mottok på forhånd sa at Intervjuene skulle ta omlag 45 minutt men det korteste tok 38 minutt og det lengst tok 80 minutt. De fleste intervjuene varte i omtrent 60 minutt. Lydopptakeren fungerte ved alle intervjuene, men varierende kvalitet på lydopptak førte til at det i to av intervjuene var 4-5 ord som var vanskelige å transkribere.

3.4 Analyseprosessen

3.4.1 Transkripsjon

Transkripsjon betyr å transformere eller endre noe fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205–206). Transkripsjoner er skriftliggjøring av muntlige intervju. Når det blir benyttet lydopptaker blir transkripsjonene nært opp til den auditive delen av selve intervjuene (Thagaard, 2018, s. 111). Samtidig fører transkripsjonen til at intonasjon, stemmeleie og åndedrett går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ved å transkribere intervjuene blir de strukturert slik at de egner seg til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

I denne studien ble programmet NVivo 12 brukt for å transkribere og organisere intervjuene. Det første intervjuet ble transkribert svært nøye like etter gjennomføring. Dette ble gjort både ved å benytte «tenkelyder» og forskerens små bekreftende svar. Dette var svært tidkrevende og heller forvirrende å lese og finne mening i og derfor ble de andre intervjuene transkribert på en litt enklere måte: Mange «tenkelyder» etter hverandre, og reformuleringer ble fjernet. Det samme gjaldt også forsker svar som «hm» eller «ja». På denne måten ble det enklere å forstå innholdet informantene prøvde å formidle. Transkripsjonene av intervjuet med informant 1 ble også «forenklet» på samme måte ved bruk av sitater i kapittel 4: Resultater. Dette ble gjort for å ivareta etiske aspekter og unngå stigmatisering. Transkripsjonenes validitet må vurderes kritisk og det finnes ikke noen sann eller objektiv måte å gjøre det på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Forsker foretok selv alle transkripsjonene og på denne måten startet meningsanalysen allerede ved transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Dette styrker transkripsjonenes gyldighet ved at den bygger direkte på primærdata og på minnene fra selve intervjuet, ikke bare opptaket. Til sammen bestod de 5 ferdige transkripsjonene av 38 000 ord.

3.4.2 Analytisk tilnærming

Denne studien hadde fokus på informantenes erfaringer og forståelse av jenter med AS, og er av eksplorerende karakter. Studien tok utgangspunkt i et fenomenologisk vitenskapssyn som har som hensikt å *beskrive* informantenes perspektiv og forståelse av fenomenet så nøyaktig som mulig, med utgangspunkt i at deres opplevelse av fenomenet beskriver den virkelige verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; McMillan & Wergin, 2010, s. 89). Ved å være åpen for informantenes perspektiver og erfaringer vil forsker forsøke å forstå hva som tas for gitt i informantens forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). Forskere som har en fenomenologisk tilnærming vil beskrive fellestrekk i informantenes erfaringer ved fenomenet. Dette danner grunnlag for forskers forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 36). Den fenomenologiske forankringen i denne studien bestod i å intervju lærere og fagfolk om deres personlige erfaringer og forståelse av jenter med AS og hvordan deres atferd og symptomer kommer til uttrykk i barneskolen. Hermeneutikk legger også grunnlag for denne studien i det at den fortolker informantenes handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 37). Geertz (1973) la vekt på at god forskning må gi «tykke» beskrivelser, altså at forsker skulle kommentere hva informantene mente med sine uttalelser (Thagaard, 2018, s. 37). Dette legger et godt grunnlag for at forskers argumenter for tolkningen kan overbevise leseren om at riktig tolkning er gjort.

3.4.3 Analyseprosessen

Begrepet å analysere betyr å dele noe opp i mindre biter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Analyse av data er en systematisk prosess på tross av at det gjøres analyser av intervjuene både underveis og i etterkant av dem (Thagaard, 2018, s. 151). Den fenomenologiske forankringen av studien og studiens problemstilling la grunnlag for at temaanalyse ble valgt for analyseprosessen. Dette innebærer å tematisk sammenligne alle informantenes svar (Thagaard, 2018, s. 152). Målet var å få en dybde forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 171). Metoden har fått kritikk for å ta utsagn ut av sin sammenheng.

Alle intervju ble lest gjennom eller lyttet til når datamaterialet skulle analyseres og forsker tok notater underveis og oppsummerte intervjuene i etterkant. Dette ble gjort for å få en oversikt over innholdet og tema som ikke alt var åpenbare i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 152). Den helhetlige gjennomgangen førte til nye refleksjoner rundt innhold og tema

Etter å ha fått et helhetsinntrykk av intervjuene startet prosessen med å kode ulike tekstavsnitt. Å kode betyr å kategorisere tekstavsnitt etter kodeord som forklarer innholdet (Thagaard, 2018, s. 153). For å få oversikt og sammenheng i analyseprosessen ble det i denne studien valgt å bruke intervjuguiden som utgangspunkt for koder i NVivo, som gjerne benyttes ved eksplorerende forskning (Tjora, 2012, s. 223). Induktiv metode gjorde det mulig å bruke funn i dataene til å lage nye koder i NVivo. Overordna koder som ble benyttet var for eksempel: «På skolen», «relasjon til barn», «relasjon til voksne», «Samarbeid» og «Tiltak». Under hver av kodene var det underkategorier. Under tiltak var det for eksempel koder som «individuelle», «hel klasse» og «sosiale tiltak» som tok utgangspunkt i intervjuguiden.

En helhetlig forståelse av intervjuene ble sikret ved at hvert enkelt intervju, i tillegg til koding i NVivo, ble kodet i et tematisk skjema for enkelt å kunne se hva informantene mente om ulike tema og sammenligne svarene. Dette gjorde kodingsarbeidet svært omfattende men sikret at materialet ble nøye gått gjennom slik at subtile symptomer på jenter med AS i skolen skulle oppdages. Fordelen med å gå nøye til verks i kodingen er at forsker blir godt kjent med alle detaljer i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Samtidig var dette en svært ressurskrevende prosess. Til slutt bestod det tematiske skjemaet av 56 koder og underkoder, noe som var i overkant mye.

I tillegg til å kode og kategorisere i NVivo og lage et tematisk skjema ble alle de 5 transkriberte intervjuene kopiert fra NVivo 12 og over i et Word-dokument. Dette ble gjort for å enklere kunne søke etter ord og uttrykk, og sjekke at skjema inneholdt all relevant informasjon fra datamaterialet. Disse søkene på ord sørget for funn som gikk på tvers av kategorier både i NVivo og i temaanalysen. I tillegg ble det gjort søk på synonymer og ord som kunne fange opp liknende begreper. På denne måten ble det gjort funn og laget nye, induktive kategorier i skjemaet.

Etter dette ble fokuset kategorisering heller enn koding av funn (Tjora, 2012, s. 185). Det innebærer å ta utgangspunkt i problemstillingen for så å samle relevante koder i grupper (Tjora, 2012, s. 185). Problemstillingen ble delt inn i 6 underpunkter som ble utgangspunkt for hvilke kategorier i NVivo og skjemaet som ville være bærende for funnene i studien.

Ved presentasjon av datamaterialet har forsker lagt vekt på å presentere informantens sitater på en detaljert måte men som også viser bredden i datamaterialet. Dette kalles rike

beskrivelser (Maxwell, 2009, s. 244). Ved å kombinere deltakernes utsagn og forskers oppsummerte refleksjoner om tema kan lesere få et helhetlig innblikk i funn som har relevans for problemstillingen. I kapittel 5: Diskusjon, vil deltakernes utsagn drøftes og settes inn i en teoretisk og samfunnsmessig sammenheng.

3.5 Studiens troverdighet

Ved bruk av forskningsintervju i kvalitativ metode vurderes studiers troverdighet, styrke og overførbarheten ved hjelp av begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Dette er en refleksiv objektivitet som innebærer at forsker er sensitiv overfor egen subjektivitet og egen bias (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet og dreier seg om forskningen er utført på en pålitelig, tillitsvekkende og troverdig måte, slik at den kan gjentas (Thagaard, 2018, s. 187). Hvis reliabiliteten er god skal en annen forsker på et annet tidspunkt kunne reprodusere studien og komme fram til de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ifølge Maxwell er den kvalitative metoden intervju, spesielt sårbar for påvirkning fra forsker og informantenes svar vil alltid være påvirket av forsker (Maxwell, 2009, s. 243). Å reprodusere en annen forsker arbeid basert på kvalitativt forskningsintervju vil derfor være vanskelig fordi forsker «stemme» vil enten bidra med støy eller være en ressurs (Tjora, 2012, s. 203). Derfor må forskers «stemme» gjøres rede for. Det vil derfor være vanskelig for en annen forsker å reprodusere funnene i denne studien fordi spørsmålene og svarene påvirker hverandre og er kontekstavhengige.

Transparens kan styrke studiens reliabilitet og derfor er viktig for å vise leser hvilke valg som er tatt og hvorfor (Thagaard, 2018, s. 200; Tjora, 2012, s. 216). I denne studien har transparens vært et mål og mine valg, framgangsmåte og utfordringer er beskrevet åpent og nøyaktig og ved å dokumentere ved å legge intervjuguiden som vedlegg (vedlegg 7). Maxwell trekker fram viktigheten av at forsker vurderer hvordan egen bias og reaktivitet kan ha

påvirket datamaterialet, funn og resultater (Maxwell, 2009, s. 243). Jeg har forsøkt å forholde meg så objektivt som mulig i arbeidet og har redegjort for min forforståelse, for å vise min bakgrunn. Jeg har forsøkt å legge fram resultatene av datamaterialet på en åpen og grundig måte. Det er forsøkt å bringe fram flere sider av saken der det var funn som pekte i ulike retninger og på ulike holdninger og forståelser hos informantene.

En annen svakhet med denne studien er intervjuet med informant 5. At forsker kom flere minutter for sent, la et dårlige grunnlag for intervjuet. Det samme gjorde endringen av tidsrammen for intervjuet fra 1,5 t til 1t. Dette kan ha svekket gjennomføringen av intervju 5. Like vel må det nevnes at lydopptakeren virket og ved transkribering av intervjuet fikk forsker mange positive overraskelser. Det ble tydelig at stresset rundt intervjusituasjon med informant 5 påvirket forsker opplevelse av selve intervjuet på en negativ måte. Likevel hadde lydopptaket mye verdifull informasjon som var relevante i forhold til intervjuguidens spørsmål og studiens hensikt. Dette viser viktigheten av å ta vare på primærdataene ved hjelp av lydopptaker eller lignende for da vil hele intervjuet bli bevart (Thagaard, 2018, s. 112). Bruken av lydopptaker gjorde det også mulig å la informantenes «stemme» komme tydelig fram i kapittel 4: Resultater. Forsker har like vel påvirket datamaterialet vet å bestemme hvilke utsagn som er tatt med og hvilke som er utelatt (Tjora, 2012, s. 205). Ellers hadde det vært mulig å vise fram all rådata i vedlegg, i form av de transkriberte intervjuene, men dette er ikke gjort med tanke på å beskytte informantenes personvern.

3.5.2 Validitet

I kvalitativ forskning handler validitet om hvordan datamaterialet er blitt tolket og hvor troverdige og gyldige disse tolkningene er (Thagaard, 2018, s. 189). Det vil si gyldigheten av resultatene og konklusjonene av studien. Ved å undersøke om studien undersøker det den var ment å undersøke sjekkes studiens gyldighet. Validitet dreier seg også om den håndverksmessige kvaliteten som gjennomsyrrer hele studien. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276, 277). Silverman (2014) løfter fram at teoretisk transparens vil kunne styrke studiens validitet og Thagaard framhever viktigheten av at tolkninger som presenteres skal være begrunnet (Thagaard, 2018, s. 189).

I denne studien skulle det undersøkes hvilke erfaringer lærere i barneskolen har med jenter med AS. Det ble laget tre forskningsspørsmål for å kartlegge læreres erfaringer. Det er lagt

vekt på å gjøre et grundig og transparent arbeid, for at grunnlaget for tolkninger gjort i studien skal bli tydelige for leser. I metod delen har jeg hatt fokus på å presentere rike data som både er detaljerte og varierte slik at leser får en bred forståelse av hva informantene har svart (Maxwell, 2009, s. 244). I tillegg har det blitt fokusert spesielt på avvikende funn, altså intervjuet med informant 5 og informant 1, for at mangfoldet i datamaterialet skulle bli synlig for leser (Thagaard, 2018, s. 189).

Forskers tilknytning til miljøet som studerer kan ha noe å si for studiens validitet (Thagaard, 2018, s. 190). I denne studien har forsker et innenfraperspektiv gjennom å ha erfaring med en jente med AS i slekten som har gjort forsker personlig involvert og skap interesse for temaet. Dette innenfraperspektivet har fungert som en motor for å søke kunnskap og innsikt i hva slags erfaringer lærere og fagfolk har med jenter med AS i barneskolen. I tillegg kan innenfraperspektivet ha påvirket forsker tolkning av informantenes utsagn (Thagaard, 2018, s. 191). I løpet av studiet har forsker revurdert egen oppfatning av begrepet «jenter med AS» og dette har ført til større forståelse og ydmykhet både for pedagoger som arbeider med disse jentene til daglig og for helsepersonell som skal diagnostisere jentene. Ved å presentere forskers ståsted kan leser selv vurdere studiens tolkninger basert på forsker tilknytning til miljøet (Thagaard, 2018, s. 190). Ellers er det redegjort for beslutninger i forhold til tolkning av data underveis i hele studien, for å styrke validitet.

3.5.3 Generalisering

Generalisering handler om overførbarhet. Dette kan vurderes dersom vi finner at reliabiliteten og validiteten i en studie er god. Det dreier seg om å vurdere om resultatene i en studie har noen verdi i en større sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Kan resultatene overføres til andre kommuner, land eller situasjoner? Ville en lignende studie med andre informanter gitt de samme resultatene?

Det finnes ulike former for generaliserbarhet i kvalitative studier. Studiens utvalg vil være med og legge grunnlag for overføringsverdi. Kvalitative studier er kritisert for å ha for få informanter til at resultatene blir overførbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I denne studien ble det brukt flere typer utvalg for å få kontakt med aktuelle informanter. Det ble benyttet både strategisk- og teoretisk utvalg, kvoteutvalg, tilgjengelighetsutvalg og snøballmetode. I tillegg er det som nevnt skjevhet i utvalgsprosedyren som innebærer en

reduksjon i generaliseringsverdi (Thagaard, 2018, s. 55–56). Totalt deltok 5 informanter i studien og på grunn av studiens tidsbegrensning var alle lærerne fra samme spesialskole. Dette opplevdes av forsker som et lite variert utvalg fordi de 3 lærerne er en del av det samme fagmiljøet og trolig har samme teoretiske fundamentet og forståelse av jenter med AS i skolen. Funn fra 5 informanter vil ikke kunne generaliseres til større utvalg, fordi det ikke er representativt for en større gruppe (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 2090. Like vel kan funnene fra denne studien ha relevans for flere jenter med AS i skolen, noe som kan undersøkes nærmere ved videre forskning.

3.5.4 Mulige feilkilder

Ved at forsker er kritisk til egne fortolkninger og vurderer og diskuterer mulige feilkilder og forskjellige tolkningsmuligheter vil studiens validitet bli styrket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). En feilkilde innebærer en fastsatt standart, at noe er rett eller galt (Thagaard, 2018, s. 105). Derfor blir ikke intervju kvaliteten på intervju 5 utdypet noe mer under feilkilder fordi her er det snakk om samspillskvalitet.

Feilkilder i denne studien er forskers manglende erfaring med å gjennomføre intervju. Jeg har forsøkt å være bevisst på min forforståelse og har latt informanten presentere sine svar og refleksjoner, men min forforståelse kan ha influert oppbygningen av intervjuguiden og muligens hvilke svar jeg valgte å drøfte, men valget har vært å formidle informantenes syn på best mulig måte.

En annen mulig feilkilde er skeivhet i lærerne og fagfolkenes erfaring med jenter med AS i barneskolealder. Informant 3 uttrykte å ha mest erfaring med jenter med AS på ungdomsskolen. Informant 5 uttrykte at hun bare hadde erfaring med jenter med AS fra 13 årsalderen og oppover. Det kan vurderes om forsker heller skulle forsøkt å få tak i en fagperson med erfaring med jenter med AS i barneskolealder. Like vel kan det nå i ettertid sies at dette kunne ha blitt vanskelig når teori og funn viser at jenter sjeldent blir diagnostisert med AS før de har kommet i puberteten og får mer uttalte vansker (Ekevik, 2010, s. 2–3; Horiuchi et al., 2014). De andre 4 informantene hadde også begrenset erfaring med jenter med AS i barneskolen og informant 2, 3 og 4 hadde til sammen erfaring med mindre enn 20 jenter. Informant 1 var den som hadde mest erfaring på det aktuelle området, noe som ser ut til å være forholdsvis sjeldent tatt i betraktning at det er så få jenter

som får denne diagnosen i barneskolealder. Funnene om jenter med AS sine symptomer fra 1.-4. klasse er derfor hovedsakelig basert på beskrivelser av atferd informantene har fått beskrevet fra lærere og foreldre. Det samme kan gjelde beskrivelsene av jenter med AS på 5.-7 trinn basert på at noen av informantene kjente til flere jenter med AS i tenårene og voksne kvinner med AS.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Det kan oppstå mange etiske dilemma i løpet av en intervjustudie. Forpliktelsene overfor informantene som deltar vil konsentrere seg om områdene informert samtykke, konfidensialitet og hvilke konsekvenser deltakelse i forskningen kan ha for deltakerne (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 6). I tillegg er forskers rolle viktig å vurdere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Fire temaene er vurdert i forhold til denne studien med utgangspunkt i faglitteratur og «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (NESH, 2016).

3.6.1 Informert samtykke

Ved forskning innen humaniora skal det innhentes samtykke fra informantene og dette må være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016, s. 14). Kravet om informert samtykke ble fulgt i denne studien. I forkant av studien ble et informasjonsskriv sendt digitalt til deltakerne for å gi informasjon om formålet med studien, design og hva det innebar for informantene å delta. Informantene fikk informasjon om at de kunne trekke tilbake samtykket til å delta i studien på et hvilket som helst tidspunkt og at navn ikke skulle nevnes under intervjuet. Et av intervjuene skulle foregå digitalt på grunn av store geografiske avstander og dette var informanten informert om på forhånd og fortrolig med. Ved gjennomføring av intervjuene ble det fulgt en intervjuguide som var godkjent av NSD 12.1.2021 (Vedlegg 7). Intervjuguiden hjalp forsker å stille relevante og ikke for nærgående spørsmål, slik at informantenes integritet ble bevart (Thagaard, 2018, s. 114).

3.6.2 Konfidensialitet

Personopplysningene oppbevares forsvarlig for å ivareta konfidensialitet (NESH, 2016, s. 18; Thagaard, 2018, s. 115). Dette ble gjort ved å benytte pseudonymer, lagre epostadresser trygt og intervjuene ble transkribert til bokmål som en del av anonymiseringsprosessen

(Thagaard, 2018, s. 115). For å oppbevare personopplysninger trygt ble de transkriberte intervjuene oppbevart på en kryptert minnepenn.

3.6.3 Konsekvenser

Det er forsker ansvar å sørge for at deltakerne ikke blir utsatt for alvorlig skade ved å delta i et forskningsprosjekt (NESH, 2016, s. 19). I denne studien forsøkte forsker å opprettholde en profesjonell distanse samtidig som det ble forsøkt å skape trygge rammer og som premiss for intervjuene. Konsekvensene av en studie vil ikke bare gjelde informantene men også de eller det man studerer, i dette tilfellet jenter med AS (NESH, 2016, s. 19). Jeg var bevisst på å ivareta trygghet både for informantene og jentene de beskrev.

3.7 NSD

I denne studien har jeg fulgt de forskningsetiske retningslinjene og meldt forskningsprosjektet til NSD, Norsk senter for forskningsdata. Forpliktelsene overfor intervjuperson er sterkt beskyttet i NESH (NESH, 2016). All forskning som inneholder personopplysninger faller inn under personopplysningsloven og må meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Thagaard, 2018, s. 22). Prosessen med å melde denne studien til NSD startet 10.12.2020 og prosjektet ble godkjent 12.01.2021 (Vedlegg 8)

4 Resultater – presentasjon av datamateriale

Dette kapittelet handler om hva slags funn som er gjort i datamaterialet og her vil det bli gitt en tematisk fremstilling i over- og underkategorier med forskningsspørsmålene som ramme.

4.1 Å oppdage jenter med symptomer på asperger syndrom på skolen

Forskningsspørsmål 1 lød «Hvordan oppdager lærere og fagfolk jenter som viser symptomer på AS slik at de tidligst mulig kan få hjelp med vanskene sine?». Resultatene vedrørende symptomer blir presentert gjennom sitater hentet fra transkripsjonene og fortolkning av disse.

4.1.1 Individuelle symptomer

Om fleksibel tenkning og rigiditet nevnte informantene flere funn:

«De er sta og vil ha ting på sin måte» (Informant 4)

Alle pedagogene viste i sine svar at jenter med AS kan være mindre fleksible i tankegangen enn andre barn. Det dreide seg om begrenset problemløsningsevne og behov for å kontrollere omgivelsene sine. Ved spørsmål om jentenes mimikk og kroppsspråk svarte informantene som følger:

«De er akkurat like forskjellige som alle andre mennesker, så, det er jo bare en forståelsesramme, for å se om vi klarer å finne noe som er litt felles for de» (Informant 3)

«Det er ofte jenter som er, liker å holde på litt for seg selv (...) de er ikke alltid så fornøyde, jenter som er litt sure, litt sære, du ser at det er noe de ikke helt, det er noe de reagerer på men som du kanskje ikke forstår helt (...) men de skiller seg jo ut (Informant 4)

Informantene var tydelige på at jenter med AS er like forskjellige som andre mennesker men de har noen særtrekk som gjør at lærere kan identifisere dem. Informant 3 og 4 trakk fram at jentene har avvikende kvalitet på blikkontakt og mimikken er litt spesiell. De beskrevet som at de ser sure eller misfornøyde ut og gjerne holder seg litt for seg selv reagerer på noe som er vanskelig å oppfatte. Vedrørende væremåte kom flere informanter med fyldige beskrivelser:

«for det som nok er litt sånn typisk jenter med AS, i hvert fall en del da, eller flertallet, er at de nok ofte er litt sånn flinke piker, sånn at de er gode på å maskere vanskene sine (...) mange av de, sånn at de har liksom strategier som gjør at andre kanskje ikke så lett skjønner at de sliter med et eller annet» (Informant 1)

«de er jo regelstyrt, om det er å skulle sitte stille og lytte så gjør de ofte det» (Informant 5)

Informant 1, 4 og 5 trakk fram at jenter med AS er pliktoppfyllende «flinke piker» som følger reglene på barneskolen på en slik måte av vanskene ikke blir oppdaget. Informant 5 beskrev dem som regelstyrte jenter mens informant 1 og 4 bruker begrepet «flink pike» som innebærer at de er pliktoppfyllende overfor regler og følger beskjeder. I tillegg nevnte informant 2 og 4 at dette er jenter som har høye krav til seg selv på skolen og kan oppfattes som perfektionister. Informant 2 og 4 beskriver de som dominerende men informant 3 beskrev jentene som initiativløse og passive eller klovneaktige. At de er passive blir også påpekt av informant 2. Noen av informantene beskriver dem som naive jenter med svak dømmekraft, noe som gjør at de kan bli styrt av andre og ukritisk følger beskjeder fra andre. Dette kan skyldes at de ønsker å være flinke og pliktoppfyllende. Informantene hadde flere betraktninger angående særinteressene til jenter med AS:

«veldig mange med AS, også jenter selvfølgelig, har spesialinteresser som de fordyper seg i og jenter er nok mindre rare der enn gutter (...) jenter med AS har ofte vanlige interesser, altså interessert i hest og sånn, men de er bare mer fordypet i det.» (Informant 1)

Informant 1 og 4 forteller at mange jenter med AS har særinteresser, slik som gutter med AS, men at interessene er mer vanlige i karakter og at det er intensiteten av interessen som er spesiell. Informant 5 poengterte at jenter med AS må ha særinteresser for å få diagnosen AS. Her viser funnene en diskrepans i informantenes begrepsforståelse av jenter med AS og kravet om særinteresser i diagnosemanualen.

Som en sammenfatning av individuelle symptomer viser resultatene at jenter med AS har vansker med fleksibel tenkning, de har avvikende øyekontakt, og mimikk og kroppsspråk kan virke avvisende. De blir beskrevet som regelstyrte, «flinke piker» som har høye krav til seg selv. Dette kan være årsaken til at flere nevner at de viser svak dømmekraft. I relasjon til andre kan de virke passive og uten initiativ eller klovneaktige. Dette sprikende bildet av jenter med AS sin væremåte vil bli diskutert i kapittel 5. Jentenes særinteresser er av mer vanlig karakter enn særinteressene til gutter med AS.

4.1.2 Skolefaglige styrker og svakheter

Flere av informantene uttrykte at jenter med AS er faglig flinke:

«i forhold til dette med at de er veldig flinke (...) parallelt med det så detter de helt sammen eller kan bli veldig lite produksjon, eller begynner å gå på do eller finner strategier for å unngå å sitte å skrive i skriveøker» (Informant 3)

Informant 1, 2, 3 og 4 trakk fram at mange jenter med AS har gode, kognitive ferdigheter og er interessert i faglig kunnskap, og da gjerne i fag som de liker spesielt godt. Dette fører til at de blir en mønsterelev i disse fagene og kan bli lærerens favoritt. I fag de ikke liker faller de sammen og benytter unngåelsesstrategier, ifølge pedagogene. Dette gjør at de kan hevde seg i noen fag men samtidig gjør de eksekutive vanskene at mange jenter med AS kan få et vanskelig skoleløp. Informant 2 trakk fram at de kan ha faglige hull og få vansker med å produsere i timene. Kombinasjonen av å være faglig sterk men samtidig produsere lite kan hjelpe lærere å oppdage at en jente har AS. Om gruppearbeid uttalte informantene:

«De tar ansvar for hele gruppa. (...) Det er jo sett på å være en sånn god egenskap, men så er det jo de da som til slutt ikke klarer dette her som blir frustrert på de andre på gruppa fordi de bare tuller» (Informant 4)

I gruppearbeid nevner de fleste informantene at jenter med AS tar for mye ansvar. Ifølge informant 1 kan dette skyldes at jenten med AS ikke synes de andre på gruppen gjør en god nok jobb eller at de blir utnyttet av resten av gruppen. I mangel på rollefordeling kan gruppearbeid føre til at de gjør hele oppgaven alene, ifølge informant 1, 4 og 5. Dette koble forsker til deres pliktoppfyllende rolle som «flink pike» og de høye kravene de har til seg selv.

4.1.3 Sosiale vansker

Når det gjelder sosiale vansker svarer informantene:

«problemet til de med AS er den gjensidigheten og det å forstå hvordan de andre tenker og har det» «Så selv om de har lyst på venner så vet de ikke helt hvordan de skal gjøre det» (Informant 1)

«Hva slags vennskap? Det handler mye om å gjøre aktiviteter som de liker, (...) det er det som er driven, så er det litt sånn underordnet med hvem» (Informant 3)

I motsetning til gutter med AS har jenter med AS, ifølge informant 1 og 4, lyst på venner. Informant 1, 3 og 4 trakk fram at jenter med AS ikke alltid er så opptatt av hvem de er sammen med men mer opptatt av aktiviteten de gjør sammen. Informant 1 påpeker at mange jenter med AS foretrekker å være sammen med voksne eller yngre barn framfor jevnaldrende. Hun trekker også fram at jenter med AS er egosentriske og tar utgangspunkt i seg selv for å forstå andre. Jentene får da vansker med å forstå at andre kan tenke annerledes enn dem og dette fører til vansker med gjensidighet i vennskap, forståelse for hvordan andre har det, og dermed blir det vanskelig å ta vare på venner. Informant 2 påpeker at dette er jenter som fort kommer i konflikt med vennene sine.

Sosial atferd på 1.-4. trinn før diagnose

Om tidlig sosial atferd på barneskolen trekker informantene frem disse detaljene:

«de første skoleårene kan det gå ganske bra, men de vil jo ofte dominere, tenker jeg, de vil dominere leken, de vil bestemme og de vil ha det på sin måte og det er ikke alltid de lar andre få lov å sleppe inn» (Informant 4)

«De har ofte en og to venner, da, men så vokser de fra hverandre. Men noen holder det i forhold til særinteresser. Eller at de finner likestilte, noen som er lik de» (Informant 5)

«Vil du kunne si at det er lærevanskene og sensoriske vansker som er synlig fra 1.-4. da? eller?» «Det er heller ikke synlig! (Informant 5)

Informant 1, 4 og 5 mener at jenter med AS kan ha det godt de første årene på barneskolen og sier at de ikke seg skiller seg ut fra resten av klassen. At jentene fungerer så godt de første årene av barneskolen begrunnes av informant 1 med at alle barn da er tydelige, ikke bare jentene med AS. Ifølge informant 3 er årsaken at jentene har en tillært sosial kompetanse, noe som kan fungere greit de første årene i barneskolen. Informant 5 sier at de kan ha en eller to venner de første årene på barneskolen og at jenter med AS ikke har noen symptomer de første årene på barneskolen. Av vansker kommer det fram at jenter med AS gjerne vil dominere leken og derfor må leken foregå på jentas premisser. I tillegg kan funn i forhold til individuelle vansker også være synlig de første årene på barneskolen. Dette vil bli diskutert nærmere i kapittel 5.

Sosial atferd på 5.-7. trinn, før diagnose

Om de sosiale vanskene som oppstår på slutten av barneskolen sa informantene:

«når de kommer opp i 5.-6. klasse så blir samspillet og lek, aktivitet en helt annen. Da begynner de å klynge seg og står og prater. Det klarer ikke disse jentene. De forstår ikke den type samtale, de klarer kanskje ikke følge flere samtaler og ting samtidig, de er jo veldig avhengig av en-til-en» (Informant 2)

«Men de som har diagnosen, de er ikke mye med venner, de har ikke det behovet for å dele tanker, ideer og følelser (...) Fakta, ja kunne dele det - interessene (Informant 5)

Informant 1, 2, 3 og 4 poengterer at jentemiljøet endrer seg de siste årene i barneskolen og at jenter med AS ikke følger den samme utviklingen som de andre jentene. Informant 1, 2 og 4 sier at de disse jentene ikke forstår, eller har behov for å stå og prate med en jentegjeng. De vil heller gjøre aktiviteter i friminuttene og vennskap preges av aktiviteter og felles interesser. Flere informanter nevner at jentene fungerer best i samtale med en person av gangen for da blir samtalen mindre kompleks og lettere å oppfatte. Informant 3 nevner at disse jentene noen ganger oppfattes som barnslige av sine klassevenninner men kan modnes veldig plutselig. Informant 1, 2 og 5 trakk fram at jenter med AS gjerne mister sine venner i løpet av barneskolen. Hvis ikke det skjer skyldes det ofte kvaliteter med vennen og at hun tar seg av jenta. Informant 5 sier at de er sjeldnere sammen med venner og har ikke behov for å dele tanker, ideer og følelser.

Kamuflere sosiale vansker

Om jenters kamuflering av vansker sier informantene:

«De kan ha lært seg til en del fraser som de svarer, sette opp et sånt likeglad ansikt, så kommer de unna med det og, for de var i alle fall høflige, og det fungerer, for det er ingen som spør noe mer etter det. (...) Da blir de ganske tildekkende, tenker jeg. (...) De har skjønt at hvis de bare gir lærerne og medelevene fred, så får de også fred selv» (Informant 3)

«Har du opplevd at jenter med AS kamuflerer sine vansker på barneskolen?» «Ikke på barneskolen,» «Ikke på barneskolen?» «Nei, for de har ikke kognitiv kapasitet til det da (...) de har jo de sosiale vanskene og de har jo veldig spesiell mimikk og gester og sånt, men noen har jo «fake it to you make it», de har lært seg på nett, hva de skal gjøre» (Informant 5)

Funnene om kamuflering viser at begrepet kamuflering ved AS oppfattes forskjellig. Alle informantene bruker kamuflering om å skjule vansker bevisst eller ubevisst, men det ble også brukt om kompenseringssatferd fra foreldre. Informant 4 forklarer at jentene kan lære mimikk teknisk ved å observere andre menneskers mimikk. Hun beskriver også at barn kan lære sosiale koder hjemme og benytte dem på skolen og at dette kamuflerer barnets sosiale vansker. Informant 3 trekker fram at jenter med AS lærer seg høflighetsfraser som de benytter ved tiltale og at jentene gir andre fred for selv å få fred, for å slippe unna lærere og medelevers oppmerksomhet. Dette nevner også av informant 1 og 4 som beskriver jentene som «usynlige» i klasserommet eller at de «forsviner». Informant 5 forklarte at på barneskolen er jentene styrt av regler og at de enda ikke har kognitiv kapasitet til å kamuflere, som i å ta på seg et «skjold» og kamuflere vanskene sine bevisst. Informant 4 og 5 trakk fram at når jentene blir tenåringer kan de lære seg sosiale ferdigheter teknisk ved å studere andres fjes eller ved hjelp av internett. Strategier med å kamuflere sosiale vansker kan få konsekvenser:

«i lengden er ikke det bra for du blir da en person som utsletter deg selv» (om maskering og være flink pike) (Informant 1)

Informant 1 trekker fram at det er negativt for jenter å stadig lever opp til prinsippet om å være «flink pike» og kamuflerer sine vansker, for da utsletter de egen identitet.

Friminutt

Ved mistanke om at en jente har AS kan lærere observere jentene i friminutt:

«jenter med AS kan ha et klart mønster for hva de holder på med i friminutt, stort sett, eller 2-3 varianter av friminutt de holdt på med, den som har tid til å se, kan se det» (Informant 3)

«mange synes det er vanskelig å komme inn i leken, særlig hvis leken er utydelig(...) hvis man driver med rollelek ute, da forandrer den form og retning etter innspill fra deltakerne (...) og det går ofte fort og ubemerket for jentene med AS. Sånn at de henger alltid litt etter, de driver med det de andre drev med for en stund siden» (Informant 1)

Jenter med AS kan ha et lite repertoar for hva de gjør i friminutt og skifter gjerne mellom noen få aktiviteter, ifølge informant 3. Informant 5 påpeker at noen velger å gå alene og noen finner støtte i en voksen. Når lærere setter av tid til å observere elever i friminutt kan de ifølge informant 3 og 4 legge merke til elever som skiller seg ut og bygge opp en god relasjon til dem. Ifølge informant 1 vil friminutt være svært krevende for jenter på grunn av sensorisk ubehag og fordi leken skifter fort og det er vanskelig å komme inn i lek som er utydelig. Rollelek blir av informant 1 og 4 beskrevet som vanskelig for jentene sliter med å forestille seg ting. Hun sier videre at jenter med AS vil henge etter i leken og ha behov for hjelp fra en voksen til å finne ut hva leken handler om nå.

Mobbing

På spørsmål om mobbing i forhold til jenter med AS svarte informantene litt forskjellig:

«Ja... det er mye mobbing. Alle har vel opplevd mobbing. Mye sånne... det er helt avhengig av den læreren. Om læreren er flink å sette struktur» (Informant 5)

«de kan nok bli utestengt fordi de ikke får til å være med, og de andre ungene får jo nok (...) men jeg kan ikke komme på at noen av de har blitt mobbet (...) kan vel heller huske at de blir så utenfor noen ganger at resten av klassen skjønner at de bare må la dem være i fred.» (Informant 4)

Flere informanter er tydelige på at jenter med AS ofte blir mobbet. Informant 5 nevner at det også kommer an på om læreren er flink å sette struktur. Mobbingen blir også justert av informant 4 sin refleksjon om at de kan bli utestengt fordi andre barn får «nok» av dem, noe hun ikke regner som mobbing. Hun sier at klassen lar dem være i fred fordi de er så utenfor og vurderer dette som at de er vennlige med barnet som får være i fred. Informant 1 var tydelig på at det er vanskelig for jenter med AS å være en del av en venninnegjeng på grunn

av subtil mobbing og da ender det gjerne med at jenter med AS er sammen med gutter eller likesinna jenter.

4.1.4 Sensoriske vansker

Alle Informantene hadde mye å si om sensoriske vansker:

«min erfaring er at folk er veldig sensitive» (...) om du hele tiden får bombardert at du er sensitiv, (...) så blir det så mye belastning i tillegg til at du skal sitte og lære (...) Men du MÅ skjønne at det er så plagsomt for de, du MÅ tilrettelegge (...) forebygging av sekundærvansker er viktig, da er jo at tilrettelegging for den hjernen klarer å stå i... et tøft miljø for de» (Informant 5)

Resultatene viser at lærerne opplever at jenter med AS har sensoriske vansker, dvs. at de er sensitive og ømfintlige fra stimuli i miljøet og kan reagere på dette. Barn med AS kan være både over- og underfølsomme i forhold til sanseintrykk. Informant 5 poengterer at skolen MÅ tilrettelegge for sensitive elever fordi barn med AS kan være så sensitive at å være i klasserommet oppleves som å være i en krig, noe som kan oppleves svært belastende.

4.1.5 Stress og komorbiditet

Stress

På spørsmål om hva som kan gjøre jenter med AS stressa på skolen svarer informantene:

«Jeg tror for jenter, spesielt, jeg tror nok det som har stresset de er at de har mistet kontakt med venner, de føler de mister venner og at det har vært en stor stressfaktor» (Informant 2)

«og med rutinene sine, om de ikke får opprettholde rutinene sine (...), det kan jo skape stress, endringer kan skape stress.» (Informant 5)

Informantene visste om mange stresskilder for barn med AS i skolen. De nevnte blant annet faglige nederlag, relasjonelle vansker og forvirring, endring av rutiner, sensorisk overbelastning, for mye ansvar, misforståelser og at andre barn ikke følger beskjeder.

Sensoriske vansker ved lyd eller lys ble også nevnt som stresskilder for jenter med AS.

Informant 4 trakk fram at jentene kan bli stresset om de tror de har mye ansvar og når andre barn ikke er lydige og følger reglene.

Forstreckte og utslitte jenter

Flere informanter trakk fram hva som kunne skje når jenter med AS opplevde for stor grad av stress:

«Nei der er det jo igjen det at de ofte er flinke piker,(...) så veldig mange kjører seg for langt, sånn at de får disse sammenbruddene. Og da har de ingen strategier til å vite hva de skal gjøre med det, sånn at derfor er de dårlige til å håndtere stress når stresset blir veldig stort, når det er lite stress så maskerer de ofte» (Informant 1)

Og da blir de ofte helt utslitt av å være sosial, for de bruker, for de er det ikke intuitivt så de bruker korteksen» (Informant 5)

Informant 1 og 4 trakk fram at jenter med AS tar for mye ansvar og at dette kan føre til at de bli forstekte. Informant 5 nevnte at det å være sosial gjør dem utslitt. Informant 1 nevnte at jenter med AS har vansker med å håndtere høy grad av stress men at rollen som «flink pike» kan maskere stresset jentene kjenner på. Når stressnivået stiger har de ikke strategier til å håndtere dette og blir fort forstekte, noe som kan føre til at de får sammenbrudd eller komorbide vansker.

Unngåelsesstrategier – reaksjon på stress og press

Flere informanter uttalte seg om unngåelsesstrategier:

«jenter med asperger og vannflaske er jo en sånn greie, de driver og drikker av den vannflasken og derfor må de ofte på do, og, men mange trenger liksom en sånn ting» (Informant 4)

«lære dem lure måter å løse sine egne problemer på (...) det er mange som slutter å gå på skolen fordi de vet ikke hva de skal svare hvis noen spør hvorfor de har vært borte» (Informant 1)

Alle pedagogene beskrev flittig bruk av unngåelsesstrategier på skolen. Funnene tyder på at jentene heller unngår spørsmål forbundet med emosjonelt ubehag enn å komme i situasjoner hvor de ikke vet hva eller hvordan de skal svare. Informant 1 trakk fram at unngåelse kommer av vansker med fleksibilitet i tankene og valg av mestringsstrategier. Informant 1 og 5 nevnte også at jenter med AS kan unngå sosiale situasjoner på grunn av faglige nederlag eller sensoriske plager.

Komorbide vansker

Alle informantene trakk fram at jenter med AS ofte lider av komorbide vansker i tillegg til AS:

«for det er jo sånn at livet vil svinge (...) er det ikke bare stress, det blir jo fort til angst unngåelse (...) OCD, depresjon og psykose, så det er derfor vi mener at forebygging av sekundærvansker er viktig» (Informant 5)

De tre lærerne i spesialskole var tydelige på at det var mye komorbiditet blant jenter med AS og at komorbiditet var en av årsakene til at jentene ble oppdaget slik at de ble diagnostisert og fikk hjelp. Informant 5 trakk fram at sensoriske plager kan føre til mer enn stress, det kan også føre til angst, unngåelse, OCD (tvang) og psykose og derfor er det viktig at skolen skjermer jenter med AS fra sensorisk overstimulering. Ellers nevnte av lærerne at mange jenter med AS hadde OCD og Tourette i barneskolealder men også ADHD. Informant 1, 2 og 3 nevnte nedstemthet og depressive lidelser og informant 3 trakk fram at jente med AS i tenårene kunne få spiseforstyrrelser og suicidale tanker. Flere av lærerne trakk fram skolevegring som en vanlig vanske for jenter med AS:

«ofte så begynner det med at det er en skolevegringsproblematikk som melder seg (...) De kommer ikke på skolen (...) Men det er jo ofte et av de tidligste tegnene til de jentene, at de vil ikke på skolen» (Informant 2)

Informant 5 nevnte at jenter med AS kan få vansker med angst og informant 2 og 4 trakk fram at jenter med AS kan få vansker med skolevegringsproblematikk. Angst og vegring kan se ut til å være den utløsende årsaken til at jentene får hjelp.

4.2 Hjelpetiltak i klasserommet og på skolen

«Hvordan arbeider lærere og fagfolk med jenter som viser symptomer på AS i skolen?»

4.2.1 Individuell tiltak

Styrke lærer – elev relasjonen

Om relasjon mellom lærer og elev uttrykte informantene som følger:

«hvis lærerne har blikket med seg så fanger de opp at det er noe litt annerledes med noen unger, og prøver å få en god relasjon til de, og jeg tror jo det at mange av de her jentene er helt prisgitte, for hvis ikke så bare forsvinner de, mange lærere skjønner ikke, helt det behovet for støtte som de har» (Informant 4)

Alle informantene trakk fram at det er svært viktig at jenter med AS får støtte av voksne på skolen og at jentene trenger mye trygghet. Informant 4 trakk fram at jentene har et stort behov for støtte og at observante lærere kan fange opp dette. Dette er elever som gjerne oppsøker å få støtte av en vakt i friminuttene. Funnene viser at jenter med AS har behov for varme og empatiske lærere med overskudd og interesse for eleven. En god relasjon til lærer

med mye positiv feedback gjør dem mer robuste overfor tilbakemeldinger på skoleoppgaver. En annen ting som nevnes av mange av informantene er behovet for at lærerne skal få mer kunnskap om jenter med AS:

«Ikke si sånn "Ta seg sammen" og "du klarte det i går" og sånn. Fordi, det kan godt hende men i dag klarer jeg det ikke.» «Så det er holdningen til lærerne?» «Det er nesten det aller viktigste, skjønner du, det er holdningen at man forstår at dette er ikke en unge som ikke vil, men at dette er en unge som ikke kan. Selv om han kunne i går.» (Informant 1)

«Gi aksept for at det er lov å ikke være akkurat sånn som alle de andre» (Informant 4)

«du må ha noen på laget ditt (...) på en måte, at læreren ikke tror det er vond vilje eller at de prøver å være vanskelige eller at de...» «ja, tro på de?» «Ja» (Informant 5)

Informant 1, 4 og 5 trakk fram at lærere ikke må presse disse jentene men akseptere dem slik de er og ta de på alvor. De snakket om at lærere må endre holdninger for at de skal kunne støtte eleven slik eleven har behov for. Informant 5 uttalte seg om at jenter med AS trenger at noen er på laget deres.

Hjelp og støtte

Informantene uttrykte også at jentene trenger å lære å be om hjelp og støtte:

«hvis de etter hvert skjønner at den voksen kan støtte og hjelpe og veilede de, og de blir trygge på det, så tror jeg ofte at det er en strategi de bruker (...) men hvis de ikke har fått den hjelpen fra første klasse eller fra barnehagen, så må de ha hjelp til å forstå at de voksne kan støtte og hjelpe de (...) i det mellomstjiktet der kan det bli store utfordringer for de, og at de da heller velger å isolere seg, (...) fordi de mestrer det ikke. Men de trenger hjelp til å forstå at de trenger hjelp» (Informant 2)

Flere informanter nevner at jenter med AS har vansker med å be om hjelp og støtte og at de bare spør om hjelp hvis de er trygge. Informant 4 nevnte at jenter med AS kan ha vanskelig for å si hva de trenger. Informant 2 trakk fram at ved tidlig innsats kunne jentene lære en strategi som var å be om hjelp. Informant 1 la vekt på at jentene må lære når kan ordne stress og utfordringer selv om når de trenger hjelp fra andre på grunn av høy grad av stress. Informant 3 sa at det kreves tillit å be om hjelp. Funnene viser at jentene sjeldent be om støtte selv om de trenger det.

Tiltak for å øve opp kritisk sans

Et annet tiltak som ble trukket fram i forhold til tidlig innsats var å øve opp evnen til kritisk tenkning:

«ute i lek, så kan det være at folk får jenta med AS til å gjøre ting» (Informant 3)

«det er fint å være høflig å gjøre som du blir bedt om men noen ganger skal du ikke gjøre som du blir bedre om. (...) Altså jobb med hvilke beskjeder er ok å følge, og hvilke beskjeder er ikke ok å følge. (...) Særlig jenter er veldig overgrepsutsatte når de blir eldre. Hvis de da i tillegg har lært å gjøre som de får beskjed om (...) de klarer ikke å tolke andres intensjoner» (Informant 1)

Å vurdere andre menneskers intensjoner er ifølge informant 1 en utfordring for jenter med AS. Dette kan føre til at de kan bli utnyttet på skolen og informant 3 sier at jentene kan bli lurt av medelever til å gjøre uakseptable ting i friminutt. Det er også nevnt at jenter med AS kan bli utnyttet i gruppearbeid eller manipulert av jevnaldrende i deres sosiale spill. Informant 1 forklarte at denne mangelen på kritisk sans har ført til at mange jenter med AS blir utsatt for overgrep i voksen alder og at det derfor er svært viktig at elever med AS ikke bare opplever å bli trent til å være lydige mot voksne men også lærer å gjenkjenne gode og dårlige beskjeder.

Tiltak for å øve opp evnen til å planlegge og strukturere

Informant 1, 3 og 5 var særlig opptatt av at jenter med AS trenger å øve seg på å planlegge:

«de er ofte dårlige på å planlegge men ofte gode på å gjennomføre, sånn at hvis noen andre lager planer så er det greit, men å lage planer selv, det er ofte veldig utfordrende» (Informant 1)

«de kommer her ofte med 140 i IQ, (...) men de kan ikke dusje, de kan ikke stelle, klippe neglene, sånn der hverdagslig fungering, det er derfor det heter GJENNOMGRIPENDE, (...) Så de har hatt gode rutinger hos foreldre med dusjing (...) de får jo mye miljøarbeidertjeneste inn i hjemmene sine (...) de må sette opp struktur og du må ha en dusj i dag og du må ha det og det» (Informant 5)

Jenter med AS har vansker med å strukturere seg selv og trenger å lære å planlegge slik at de kan klare seg selv i voksenlivet og oppleve livsmestring. Dette poengteres av informant 1 og 5 som er fagfolk, men lærerne nevner også vansker med struktur. Informant 3 trakk fram at på barneskolen er dagene oversiktlige og ukene ofte like og at i et slikt miljø har jenter med

AS den hjelpen de trenger med struktur. Han sa også at jenter med AS trenger å vite at planene kan hjelpe dem og at planene i klasserommet er der for dem.

Realistiske krav og press

Informantene nevnte at det kunne bli mye press og krav fra lærerne på skolen:

«det kan jo være både mobbing av elever men også det de opplever som mobbing av lærere, da. Selv om lærerne ikke mener å mobbe så er det det presset, ikke sant» «Presset fører til at de føler seg mobbet?» «Ja det er veldig ubehagelig, så de gjør det de kan for å slippe unna det» (Informant 1)

«at en legger listen og forventningene realistisk, da, at en klarer å komme over men samtidig bli utfordret (...) Så forventningene må justeres hele veien i forhold til den totale stressbelastningen» (Informant 3)

Jenter med AS opplever ofte krav og press på skolen som de ikke klarer å leve opp til og dette oppleves svært ubehagelig, ifølge informant 1. Dette kan føre til at de opplever seg mobbet av lærer. Da går de gjerne inn i selg selv, blir veldig lei seg, nedstemt og får behov for å skjerme seg fra nederlagsopplevelsene ved å benytte unngåelsesstrategier som for eksempel å sitte mye på do i løpet av skoledagen. Dette doble presset, både fra lærer og deres egne høye forventninger til dem selv er med å utløse nederlagsfølelse og unngåelse. Informant 3 fremhever viktigheten av at jenter med AS opplever å få realistiske forventninger på skolen. Informant 1 og 5 la også vekt på at det er høyere forventninger til jenter enn til gutter når det kommer til fingerferdighet på skolen og evne til å strukturere seg selv.

4.2.2 Tiltak mot stress og komorbiditet for å håndtere skolehverdagen

Et overordna tiltak mot stress i elever med AS er at lærer er bevisst eget stressnivå og egne holdninger:

«de voksne er bevisst sitt eget stressnivå, at det påvirker dynamikken, og, for disse er og avhengige av at vi har en ro og en retning, og oversikt og trygghet og ikke er famlende og hvis det er noe vi er usikre på så må vi kanskje prøve å beskytte eleven litt mot den usikkerheten,» (Informant 3)

«Men jeg tror jo det at de er prisgitt å få en god relasjon for å kunne fungere, samtidig som det kan være vanskelig å få en god relasjon til de, for det er jo ikke alltid en får så mye tilbake, som voksen (...) Men de blir jo litt sånn plagsomme, på en måte, og en blir litt sliten av de, for det at de har jo snakket om det 100 ganger og enda så får de det ikke til» (Informant 4)

Informant 3 trakk fram at lærerens stressnivå vil påvirke dynamikken de får med jenter med AS. Stress smitter og er ikke bra for jentene med AS. Lærere må fremstå som trygge overfor eleven og det blir da viktig å beskytte eleven mot lærerens indre uro. Informant 4 sin uttalte at det kunne være vanskelig å få en god relasjon til jenter med AS på grunn av vanskene med gjensidighet og at lærere kan bli irritert og slitne av å arbeide med disse jentene. Flere informanter trakk fram at det kunne være et tålmodighetsarbeid å undervise jenter med AS. Funnene bekrefter at lærere trenger å være bevisst egne holdninger og stressnivå for å kunne ivareta jenter med AS.

Samtalen og god lærer – elev relasjon som hjelpetiltak

Informantene nevnte hvordan god relasjon til lærere og tid med læreren kan være et tiltak mot stress og komorbide vansker i jenter med AS:

«jeg er med og bidrar til stresshåndtering og stressregulering og på den måten på en måte hjelpe eleven til å ta kontroll over sine egne tanker, følelser og handlinger (...) det er jo det som er målet, tenker jeg» (Informant 3)

Funnene viser at lærer og elev trenger å snakke sammen slik at jentene kan lære stressmestringsstrategier for å kunne løse egne problemer. I tillegg trakk hun fram at dette er jenter som trenger å høre at stress er noe alle mennesker opplever. Jenter med AS har vansker med fleksibel tenkning og kan trenge hjelp med å tenke ut ulike svar eller skript som kan brukes om de kommer opp i vanskelige situasjoner på skolen. Informant 3 trakk fram at målet for lærere som har jenter med AS er å hjelpe dem med stresshåndtering og stressregulering slik at de kan få kontroll over egne tanker, følelser og handlinger og etter hvert klare å regulere seg selv. Informant 1 og 3 nevnte begge at «stressbarometer» kan være et redskap for å lære jentene mestringsstrategier i forhold til å håndtere og uttrykke følelse omkring stress i skolehverdagen:

«Vi kan jo bruke slike stressbarometer eller andre triks for å gi tilbakemelding om hvordan det var eller de kan klare å si, bruke ord på det» (Informant 3)

«Å lære stressmestringsstrategier (...) for det første å oppdage at du er i ferd med å bli stressa, kjenne igjen signalene i kroppen, hva er det som skjer med meg nå? Det kan ofte være vanskelig (...) Og så blir det jo, når jeg er stressa, jeg bruker ofte sånn skala fra 0-10, da ikke sant, hvor 10 er det mest stressa du kan få vært i ditt liv, så når jeg er stressa til 3, så er det noen jeg gjør men hvis jeg er stressa til 8 så er det noe annet jeg gjør» (Informant 1)

Informant 1 og 3 trakk fram viktigheten av å lære jenter med AS om stress, stresshåndtering og stressbarometer kan jentene få et redskap til å uttrykke hvordan de har opplevd en situasjon som kan være vanskelig å forklare med ord. Informant 1 forklarte at ved hjelp av stressbarometeret definerer eleven selv hvor stressa hun var i en situasjon ved hjelp av en skala fra 0-10. Sammen med læreren kan eleven definere hva slags tiltak som passer på hvert av nivåene og når de trenger hjelp av andre for å håndtere stresset sitt. Ved å bruke skalaen fra 0-10 jevnlig, blir eleven kjent med egne reaksjonsmønstre og lærer tiltak for å håndtere og dempe eget stress.

4.2.3 Skolefaglige tiltak

Praktiske tiltak og klasseledelse

Om tiltak i klasserommet nevnte informantene dette:

«Forutsigbarhet, det er jo et veldig viktig nøkkelord, og det med at de har en helt konkret dagsplan, den må være konkret» (Informant 2)

«de må ha det mye mer etter oppskrift og delmål og, og bare god gammeldags klasseundervisning er egentlig det beste, på en måte.(...) Men struktur, og så ikke gruppearbeid, eller grupper med definerte mål, kanskje da» (Informant 5)

Informantene la vekt på forutsigbarhet, rutiner og struktur for at jenter med AS skulle ha det greit i klasserommet og på skolen. Informant 1 trakk fram viktigheten av fast plass i klasserommet. Det ble lagt vekt på at dagsplanen må inneholde informasjon om både hva som skal skje og hvem som er tilstede i klasserommet til enhver tid. Det er også viktig at tidsrammene er tydelige. Om mulig kan planen gjennomgås allerede samme morgen før eleven kommer på skolen. 3 av informantene nevnte at god gammeldags klasseundervisning var det beste for jenter med AS.

Faglige tiltak i klasserommet og ved gruppeoppgaver

Både fagfolk og lærere la vekt på at det må settes inn tiltak for at jenter med AS skal få tilrettelagt undervisning:

«Planer og oversikter, oppskrifter, maler på hvordan oppgaver skal løses, ikke sant, for veldig mange oppgaver har en sånn forut... de liksom på en måte antar at det er noe man vet som ikke står noe sted (...) og hvis man ikke vet det så klarer man ikke å løse oppgaven, sånn at man må tenke at selv om mange vet dette her så er det lurt å forklare det» (Informant 1)

«oppgavene må være oversiktlige, ikke for omfattende og sånn, og at en kan nyttiggjøre seg av skriverammer eller strukturering av tekst» (Informant 3)

Om faglige tiltak nevnte særlig informant 1 og 3 at jenter med AS trenger planer og oversikter for oppgaver de skal gjøre og at dette uttrykkes verbalt til eleven. De trenger maler eller skriverammer som hjelper dem å strukturere oppgavene. Oversikt og forutsigbarhet er viktig for at de skal fungere godt i de ulike fagene. Informant 4 trakk fram viktigheten av å la elever med AS få tid til å snakke seg ferdig som et ledd i individuell tilrettelegging. Informant 3 og 1 nevnte også at for elever med AS kan det være vanskelig med overganger i løpet av skoledagen:

«hvis de først er i gang da med en ting, så vil de gjerne jobbe med den tingen og så kan de bli ganske sånn målretta (..) og nesten ikke klare å ta friminutt (...) Så en må lage klare planer på tidspunkt (...) øktene kan godt ha en start og en ende» (Informant 3)

«det å forstå at overganger tar lenger tid, for overganger, alle overganger innebærer to ting: Det innebærer å slutte med noe og begynne med noe» (Informant 1)

Flere informanter uttrykte at overganger er utfordrende for elever med AS fordi det både dreier seg både om å avslutte noe og å starte på noe nytt. For jenter med AS må det derfor legges inn ekstra tid til dette. Ved god struktur for timene og forberedelse kan elevene øve på å avslutte oppgaver de holder på med. I tillegg kan det, ifølge informant 3, hjelpe elevene å samtale med lærer om slike vansker i ettertid slik at de får hjelp til å akseptere at «godt nok er godt nok».

4.2.4 Sosiale tiltak

Tiltak for friminutt

På spørsmål vedrørende tiltak i friminutt svarte informantene som følger:

«Jeg tror det er viktig at det er flere voksne ute enn det som er vanlig, både for å hjelpe dem å komme i gang med aktivitet, og det kan jo gjøres før friminuttene begynner òg, (...) at de får beskjed om (...), lekegruppe, i dag må de 4 leke sammen (...) Eller sånn aktivitet, i dag kan dere velge mellom rødt lys eller boksen av, hva velger dere? sånn at det er klart definert på forhånd før de går ut» (Informant 4)

Tiltak for å hjelpe jenter med AS i friminutt vil være å planlegge aktivitet på forhånd, la jenten med AS gå ut før de andre elevene for å unngå trengsel og organisere vennegrupper. Bruk av trivselsledere ble av mange informanter nevnt som et positivt tiltak i friminutt for

jenter med AS. Ifølge informant 4 er det viktig at lærere skaper en holdning av aksept mot det å drive med fysisk aktivitet i friminutt helt ut 7. klasse. Det er viktig voksne er tett på jenter med AS i friminuttene for å sørge for at de ikke blir mobbet. Ifølge informant 1 er friminutt svært krevende for jenter med AS og det er derfor viktig at de får hvile seg før eller etter friminuttet.

Tiltak mot sosiale vansker og mobbing

Flertallet av informantene trakk fram at jenter med AS ofte blir utsatt for mobbing og har sosiale vansker og trenger tilrettelegging:

«Man må jo for det første passe på. Særlig jentemobbing er litt mer sånn subtil så man må være, man må være litt tett på for å oppdage det og lære altså de jentene hva man skal gjøre når noen snakker stygt til dem eller fryser dem ut, og er slemme med dem» (Informant 1)

«da er det best å bli venner over en aktivitet, så det å finne ut hvilke aktiviteter den jenta liker best og så prøve å finne en eller to andre jenter som også liker det. Også kan de ha en klubb» (Informant 1)

Voksentesetthet i friminutt er viktig for å hindre mobbing, ifølge informant 1. Jenter med AS trenger å lære sosiale normer slik at de kan øve seg opp til å bli en god venn og slippe å miste venner. Informant 1 la vekt på at jentene trenger venner som er interessert i samme aktivitet som dem, for slike vennskap kan vare. Ifølge informant 4 vil jenter med AS ha behov for å lære sosiale normer og ferdigheter ved for eksempel å delta i ulike programmer. Informant 3 trakk også fram viktigheten av å ha en god relasjon til lærer, og at det danner et godt grunnlag for dialog om sosiale forhold og vansker. På denne måten kan jentene lære hva de kan si for å ta initiativ og hva som kan være lurt å si eller svare. I tillegg trakk informant 4 fram at det hjelper å få en forklaring på vanskene sine.

4.2.5 Tiltak ved sensoriske vansker

Informantene la vekt på å tilrettelegge forhold i klasserommet for at jenter med AS og sensoriske vansker skal fungere på skolen:

«Det er mye for de å (...) være med 20-25 inni et klasserom og... masse lyder og lukter» (Informant 5)

«og så er det da muligheter til å skjerme seg fra inntrykk, så man må bruke ting på øra, bruke solbriller ha skjermvegg,(...) Ha pauser hvor du hviler sansene dine. Ha et sted du kan gå til som er skjerma, hvor du gjerne har, kanskje noen sensoriske hjelpemidler da. Få lov å ha luktepose med seg, for eksempel, med noe som lukter sånn at man kan overdøve vond lukt (Informant 1)

Tiltak mot sensoriske plager dreier seg om selvvalgte skjermingstiltak for jenter med AS og at læreren skjermer dem. Informant 5 la særlig vekt på at det å være i et klasserom over lengre tid kan være svært krevende for elever som lett opplever sensorisk overbelastning. Lærer må ta hensyn til elevens vansker og hjelpe eleven å trenes i å ta hensyn til egne behov. Dette kan gjøres ved å sette inn spesialtilpassede ørepropper om det er for mye støy i klasserommet eller gå ut av klasserommet og inn på et avtalt sted når de kjenner behov for en pause med ro og hvile. Det er viktig å legge til rette for de spesielle sensoriske vanskene til den aktuelle eleven og legge til rette for pauser alene eller i mindre grupper. Et annet sensorisk tiltak som ble nevnt var selvstimulering:

«mange av de her jentene har jo tilleggsvansker, og det tenker jeg er mye tiks (...) Er mye stress og at det må komme ut en plass og det er mye tvang, etter hvert, fordi de blir, altså noe må de få ut en plass» (Informant 4)

Informant 4 og 1 nevner selvstimulering eller tiks som et tiltak mot sensoriske plager. Det kan dreie seg om å vifte med armene, snurre rundt i ring eller lukte eller smake på ting. Poenget med selvstimulering er at eleven gir seg selv gode sanseopplevelser som hjelper jenta å roe seg ned. Dette er en av årsakene for at jenter med AS trenger et sted å trekke seg tilbake til når de er sensorisk overstimulert

4.2.6 Overordna tiltak på skolen

Tidlig innsats for livsmestring

Om tidlig innsats og livsmestring for jenter med AS kom det fram flere betraktninger. Først de generelle tiltakene:

«livsmestring (...) Jeg tenker at den er avhengig av positive erfaringer, ikke sant, som kan demme opp for de negative eller de, de, for de har gjerne en opphopning av negative samhandlingserfaringer eller tilkortkommenhet» (Informant 3)

Informant 3 trakk fram tiltak for livsmestring i form av å få mange positive erfaringer på skolen som kan demme opp for alle de negative. Informant 4 sa at det var lite livsmestring i norsk klasserom og trakk fram programmene LINK og Spinnville følelser som kan brukes i

norske klasserom som redskap for å lære barn å håndtere egne følelser og få større grad av livsmestring. Andre funn i studien viser også tiltak som kan benyttes ved tidlig innsats for jenter med AS i skolen og vil bli diskutert i kapittel 5.

Henvising som tiltak for livsmestring

Pedagogene og fagfolkene hadde ulike refleksjoner omkring hva det å få diagnose AS innebærer for jentene som får det:

«hun slet jo så enormt med å holde ut hvis det ble for mye lyd (...) Så når hun fikk en forklaring på det så ble det jo litt lettere for henne (...) så jeg tenker jo det at etter hvert som de vokser til kan få litt innsikt i... hvorfor de har de utfordringene som de har, det er vel egentlig den beste medisin» (Informant 4)

«Ja, det er derfor læreren sitter på nøkkelen, at de må gjøre sine tiltak og vurderinger (...) om vi setter diagnosen tidlig, så må vi jo treffe de igjen når de er 14-15, hvordan har det gått? Hvordan ser det ut i dag? Er det noen andre ting vi ikke så da?» (Informant 5)

«Når de begynner å forstå ting og går i behandling, og begynner å forstå ting, hva de virkelig sliter med, at det er en diagnose, sant, så det er en vanskelig prosess å gå gjennom og det kan gi mange nedturer.» (Informant 4)

For mange vil diagnosen AS oppleves som en forklaring på deres sensoriske vansker, ifølge informant 4. Informant 2 trakk fram at for noen jenter kan det oppleves vanskelig å få vite at vanskene deres skyldes en diagnose. Dette kan settes i sammenheng med at informant 1 sier at etter å ha mottatt diagnosen AS trenger jentene å lære at det er ok å være annerledes, og at målet er å klare seg, ikke bli likt av andre. Informant 5 påpekte at læreren sitter på nøkkelen til å kartlegge og få disse jentene utredet for AS. Både informant 4 og 5 la vekt på at når diagnosen AS blir stilt i barneskolealder skal den revurderes på ungdomsskolen for å undersøke om det har oppstått flere vansker eller om diagnosen eventuelt skal fjernes hvis den er til byrde. Informant 4 påpekte at det å få innsikt i årsaken til egne vansker kan hjelpe jenter med AS og være den «beste medisin».

4.3 Systemretta tiltak

Hvordan fungerer samarbeidet med foreldre og hjelpeapparatet til beste for jentene og hva kan skolen bidra med for å skape gode utviklingsmuligheter for jenter med AS?

«det å få gå på skole, det er jo veldig helsefremmende (...) altså hvis de har tilretteleggingen de trenger.» (Informant 4)

Informant 4 trekker her fram noe veldig sentralt, at skolegang regnes som et helsefremmende tiltak, men at det er avhengig at jenter med AS får den tilretteleggingen de har behov for.

4.3.1 Samarbeid med hjemmet

På spørsmål om hva lærere kan gjøre for å ha et godt samarbeid med hjemmet svarte informantene:

«Denne type unger kan oppføre seg veldig ulikt på skolen og hjemme (...) og det fører til at det ofte blir gjensidige mistanker om at man ikke skjønner ungen, fordi man kjenner seg ikke igjen i de andres beskrivelse. Som regel har begge rett» (Informant 1)

«det er jo en del utagering mot foreldre» (Informant 4)

«De er ofte når de kommer hjem så er det smelling med dører for de har måttet sitte og høre på den smattelyden til nabogutten og jenta. (...) Så de holder seg ofte, men du får fortere hjelp om du slår og banker.(...) Ja, men de vil ikke ha lik atferd hjemme og på skolen når de er små? (...) Nei! (...) som du ser så er jeg bekymret. For jeg skjønner ikke, samfunnsøkonomisk er det mye bedre å finne de, eller, trenger ikke å sette diagnose, men bare se de sosiale ferdighetene, og det er verre og bli fanget opp om du er bedre begavet» (Informant 5)

Informant 5 la vekt på at det er foreldrene som er termometeret for hvordan jentene har det. Informant 1, 2, 4 og 5 påpeker at jenter med AS utagerer mot foreldrene men ikke på skolen. Informant 5 nevnte at de «holder seg» på skolen men om de ikke gjør det så får de fortere hjelp. Utageringen kan ifølge informant 2, utvikle seg til en betent og vanskelig situasjon. Informant 5 trekker fram at barn med udiagnostisert AS vil utagere hjemme på grunn av sensorisk lydsensitivitet i løpet av skoledagen og at på skolen er ikke vanskene synlige i det hele tatt. Informant påpeker at ulike atferden på skolen og hjemme kan føre til at nå foreldrene snakker med skolen om atferden hjemme, så kjenne de ikke igjen atferd på skolen. Informant 1 påpeker at dette kan føre til gjensidige mistanker og mistillit mellom skole og hjem. Informant 5 er bekymret for at foreldrene som mistenker at datteren har AS ikke får gehør i skolen, noe som fører til at barnet går glipp av tilrettelegging for sosiale vansker. Dette er en stor bekymring for informant 5, som mener det samfunnsmessig hadde

vært bedre om jenter med AS hadde fått diagnosen AS tidlig, slik at de kunne få tilrettelegging og unngått komorbide vansker. Funnet vil bli diskutert under kapittel 5.

Informant 1, 2, 3 og 4 beskrev hvordan et godt skole-hjemsamarbeid kan fungere til beste for jenter som har trekk av AS:

«Ja, altså i forhold til foreldre så er det å tåle å høre, tåle å bruke litt tid på det. For du må jo bare gi ekstra tid til de foreldrene» (Informant 4)

«jeg tenker dette med å ha jevnlig kontakt med hjemmet, overlappet ting som skjer på skolen, og motsatt, at foreldrene overlapper, hvordan har morgenen vært (...) at læreren vet det, når den jenta kommer til skolen og kan møte med forståelse og tilrettelegging» (Informant 2)

Et godt skole – hjem samarbeid som er til beste for jenter med AS symptomer blir beskrevet av informant 1, 2 og 4. Informant 4 trakk fram at lærerne trenger å sette av tid til å lytte til foreldrene. Informant 1, 3 og 4 påpeker at lærerne må tåle å høre på foreldrene om hvordan barnet er hjemme og hjelpe foreldrene å forstå hvordan barnet er på skolen. På denne måten kan de spør hverandre til råds og være åpen for ulike perspektiver. Dette tiltaket vil hjelpe barnet, sier informant 1. Informant 2 trekker fram viktigheten av å ha et godt og jevnlig samarbeid mellom skole og hjem slik at dagligdagse utfordringer viderefremmes og barnet kan ivaretas både på skolen og hjemme.

4.3.2 Samarbeid med hjelpeapparatet

På spørsmål om skolens samarbeid med hjelpeapparatet svarte informantene:

«den største utfordringen der er at det er så ofte utskiftning, sånn at man rekker aldri å bli godt kjent før de forsvinner, pluss at de veldig sjeldent kjenner ungen. Hvordan skal en da samarbeide? Det blir jo vanskelig, det synes jo lærerne òg» (Informant 1)

«Nei, de kommer aldri inn i hjelpeapparatet. På grunn av, det er jo det jeg er bekymret for, men så er jeg også bekymret for at guttene kommer inn men det er ingen tiltak i spesialhelsetjenesten for de» «Ja, for de blir ikke oppdaget før på ungdomsskolen?» «Jentene ja» (Informant 5)

«det er jo ofte et av de tidligste tegnene til de jentene, at de vil ikke på skolen. (...) Og da skal PPT meldes ifra.» (Informant 2)

Fagfolkene uttrykte sterk bekymring omkring hjelpeapparatet. Informant 1 legger vekt på at det ofte er utskiftning av behandlere i BUP og at behandlerne veldig sjeldent kjenner barnet

de skal utrede. Informant 5 trekker fram at jenter i barneskolealder med vansker som kan skyldes AS, ikke kommer inn i hjelpeapparatet før tidligst på ungdomsskolen og at gutter som kommer inn i systemet ikke får nødvendig oppfølging i BUP. Hun ønsker at diagnosen skal «føre frem til tiltak, behandling eller forståelse». Som vi har sett poengterer hun også at det er læreren som sitter på nøkkelen for at jenter med AS skal få hjelp tidlig. Informant 2 trekker fram at skolevegring er et av de første tegnene på at jenter har AS og at da skal PPT kobles på. Når jenter har fått diagnosen AS er det flere ting som er viktig for samarbeidet med hjelpeapparatet:

«det er vanskelig å få noe konkret utav det, den veiledningen, (...) jeg synes lærerne bør forlange praktisk veiledning» (Informant 1)

«de beste sakene får en jo når en klarer å ha en struktur på samhandlingen som er litt sånn at (...) vi får dradd i samme retning og forstått på samme måte» «opplevelsen av tilliten til hjelpeapparatet og hjelpesystemet og voksne er ekstremt viktig» (Informant 3)

«å lage et lag rundt eleven, sant, de har ansvarsgrupper der alle instansene møtes og jobber i lag med å få... i rett retning, at de blir enige om tiltak, at foreldrene får avlastning, hvis de trenger det (...) sånn som det er i dag så er de så personavhengig, hvem det er i PPT som har saken... Det er veldig personavhengig, hva de greier å få til, og det er veldig synd.» (Informant 4)

Informant 4 skryter av den lokale avdelingen av BUP men ellers er alle informantene kritiske til hjelpen som gis av hjelpeinstansene. For å få til et godt samarbeid mellom skole og hjelpeinstansene legger informant 3 vekt på at alle instanser må bruke felles begreper for å sikre god kommunikasjonen. Både informant 3 og 4 la vekt på at alle som samarbeider må danne et lag rundt eleven der alle instanser møtes og drar i samme retning. Informant 3 påpekte at de som søker hjelp fra systemet må oppleve å få hjelp slik at tilliten til systemet blir systemet og de kan søke støtte igjen. I tillegg la han vekt på at lærere må benytte seg av anonym veiledning fra hjelpeinstanser og kompetansesenter. Informant 4 påpekte at hjelpen PPT klarer å gi er personavhengig og derfor er det veldig forskjellig hvilken hjelp barnet får i PPT. Informant 1 ønsker at BUP skal jobbe mer i feltet og gi praktisk veiledning til lærere. Oppsummert kan det sies at informantene hadde mange negative erfaringer med hjelpesystemet rundt skolen og at problemene ligger på systemnivå.

5 Diskusjon

I dette kapittelet blir forskningsspørsmålene drøftet i teoretisk og forskningsbasert kontekst. Diskusjonen tar utgangspunkt i studiens problemstilling «Hvilke erfaringer har lærere og fagfolk i barneskolen med jenter som viser symptomer på asperger syndrom?» og blir diskutert i rammen av de tre forskningsspørsmålene.

Å oppdage jenter med AS i barneskolen

«Hvordan oppdager lærere i barneskolen jenter som viser symptomer på AS slik at de tidligst mulig kan få hjelp med vanskene sine?» er forskningsspørsmål 1. Funnene i resultatene fra kapittel 4.1 dreide seg om de 5 temaene: *Individuelle symptomer, skolefaglige styrker og svakheter, sosiale vansker, sensoriske vansker og stress og komorbiditet.*

Individuelle symptomer

Det finnes forholdsvis få jenter som diagnostisert med AS i barneskolealder i Norge (Surén et al., 2019). I studiens funn kom det fram fire symptomer som kan være med og identifisere disse jentene slik at de kan få den hjelpen de trenger. Det var symptomene *lite fleksibilitet, mimikk og kroppsspråk, væremåte og særinteresser.*

Funnene viste at jenter med udiagnostisert AS i barneskolen er mer rigide i sin tenkning enn jevnaldrende og har vansker med problemløsningsstrategier. Teorien omkring rigiditet og AS viser at barn med AS ofte har vansker med fleksibel tenkning (Attwood, 2017, s. 45, 295; Gillberg, 1998, s. 20). Evnen til å planlegge og gjennomføre oppgaver, løse problemer og regulere egne atferd blir også påvirket av vanskene med lite fleksibilitet i tankene (Malt & Aslaksen, 2020; Solomon et al., 2012). Jenter med AS i skolen vil kunne oppfattes som sta og ønske å gjøre ting på sin egen måte, noe som vil kunne føre til konflikt mellom lærer og elev.

Når det kommer til kroppsspråk og mimikk uttalte informantene at jentene har avvikende øyekontakt og at de i kroppsspråk er avvisende og passivt. Avvikende øyekontakt og mimikk er forholdsvis vanlig ved AS (Oslo Universitetssykehus, 2020). Nyere forskning viser at jenter med AS benytter gester og kroppsspråk på en livligere måte enn gutter med AS (Rynkiewicz et al., 2016). Dette kan kamuflere jentenes sosiale vansker. En del jenter med AS blir beskrevet som passive, tilbaketrukne og stillferdige, slik også resultatene viste (Attwood, 2017, s. 56–57; Kopp & Gillberg, 1992, s. 43). Slike elever har ofte svak selvfølelse i tillegg til

angst og vil gjerne bidra lite sosialt (Drugli, 2012, s. 109; Marzano & Marzano, 2003, fig. 1). Forskning viser at spesielt jenter med AS opplever mye mobbing og utestengning (Hofvander et al., 2009). Den mest troverdige forklaringen på at jenter med AS kan oppleves som avvisende kan derfor henge sammen med at mange jenter med AS er sosialt usikre, har lav selvfølelse men også at de har blitt avvist av jevnaldrende ved å bli avvist eller mobbet av andre barn (Hofvander et al., 2009; Little, 2002, s. 49). Det avvisende kroppsspråket blir da en mestringsstrategi eller et forsvar mot et avvisende miljø.

Når det gjaldt væremåte la informantene særlig vekt på at jentene er flinke og pliktoppfyllende og begrepet «flink pike» ble benyttet. Det ble påpekt at jenter med AS er regelstyrt i barneskolen. Det ble også nevnt at de har høye krav til seg selv. Informantene beskrevet jentene som initiativløse og passive eller klovneaktige. Teori vedrørende væremåte underbygger at jenter med AS er fliktoppfyllende på skolen, noe som fører til at lærere ikke ser behovet for tilrettelegging (Bjåstad et al., 2016, s. 230). I teorien settes jentenes stille og høflige væremåte i sammenheng med kamuflering eller sosiale mestringsstrategier som gjør at de enten fremstå som stille og lydige eller blide og aktive (Attwood, 2017, s. 57; Kaland, 2010, s. 33). Dette kan knyttes opp mot de sprikende funnene omkring jenters væremåte som sier at jentene er initiativløse og passive eller klovneaktige. At jenter med AS ikke har en ensartet væremåte men kan oppføre seg svært forskjellig, kan være årsaken til at de er vanskelig å identifisere i barneskolen. Ifølge Gillberg (1998) vil barn med AS i barneskolen enten være dominerende i lek, eller leke parallelt med andre barn eller så vil de underkaster seg andre barn fullstendig (Gillberg, 1998, s. 45). Dette viser en liknende sprikende væremåte og vil bli diskutert nærmere under «*sosiale vansker*».

Mange av informantene trakk fram at jenter med AS er pliktoppfyllende, «flinke piker» og jeg vil koble dette sammen med at de er regelstyrte. Når barn med AS har forståelsesvansker og ikke oppfatter sosiale normer intuitivt, noe som kan skyldes vanskene med TOM (Attwood, 2017, s. 141, 144–146; Klin, 2000; Martinsen et al., 2006). Da vil de forholde seg til de ulike reglene de møter på i forskjellige sfærer; lærerens regler på skolen og hjemmets regler hjemme. Slik kan det oppstå ulik atferd i ulike sfærer. Å følge reglene i skolen og være pliktoppfyllende, lydig og høflig, blir da barnets måte å håndtere usikkerhet og forvirring og unngå kritikk fra andre. Dette vil også gi dem en opplevelse av mestring ved at de makter å gjøre det de har lært er rett atferd.

Særinteresser. Funnene viser at informantene erfarte at mange jenter med AS har særinteresser men at det er interesser er mindre spesielle enn aspergergutters særinteresser. Informant 5 påpeker at det må være særinteresser til stede for å få diagnosen AS, også for jenter. Dette var et forventet funn da teori og ny forskning viser at jenter har mer sosialt aksepterte interesser enn gutter og at de generelt gjør mindre vesen av sine særinteresser og derfor ikke oppdages så lett (Gillberg, 1998, s. 46; Kaland, 2010, s. 31). Funnene viser at det kan være utfordrende å oppfatte jentenes særinteressene i skolen.

Skolefaglig styrke, kognitive ferdigheter

Funnene viste at informantene opplevde at jenter med AS ofte er flinke faglig. De mestrer ofte noen fag svært godt og risikerer å bli lærerens mønsterelev i disse fagene. De kan hevde seg muntlig i timene og trekke fram faktakunnskap. Samtidig som de er faglig sterke kan de ende opp med å produsere lite i timene. Pedagogene la vekt på at dette er jenter som unngår det de ikke mestrer: de kan bruke mye tid på toalettet for å unngå skriveøkter eller stadig fikle med vannflasken. Denne kombinasjonen av å være faglig sterk og likevel produsere lite kan gi svake resultater, en kombinasjon som kan være skadelig for barns selvspekt (Attwood, 2017, s. 289). Årsaken til vanskene kan skyldes både den ujevne profilen, innlæringsvansker, vansker med oppmerksomhet og problemer med eksekutiv funksjon. De første årene på barneskolen kan barn med AS bli overvurdert av sine lærere blant annet på grunn av mye faktakunnskap (Bjåstad et al., 2016, s. 223). Funnene viste at gruppearbeid også er en utfordring for jenter med AS både i forhold til det faglige og det sosiale og de kan ende opp med å gjøre hele gruppearbeidet alene. Berntsen har funnet ut at jenter med AS strever spesielt med det sosiale på ungdomsskolen og gruppearbeid forutsetter sosial fungering (Berntsen, 2019). På skolen er jenter med AS avhengig av at det er gode rutiner, forutsigbarhet og struktur for å fungere i timene (Bjåstad et al., 2016, s. 223; Stenberg, 2007).

Resultatene viste at jenter med AS kan være svært flinke i skolefag de er interessert i men like vel produsere lite. Noen barn med AS er perfektjonister og i lys av dette gir det mening at det kan være hardt for dem å få svake resultater på skolen (Attwood, 2017, s. 289). Funn gjort rede for under «tiltak for å øve opp evnen til å planlegge» viser at voksne jenter med AS kan ha vansker med å organisere seg selv, dusje, klippe negler og stelle seg og kan henge sammen med funnene som viser at jenter med AS har vansker med å strukturere

skoleoppgaver. Evnen til å løse problemer, spør om hjelp og sette ord på vansker kan se ut for å være et større problem for disse jentene enn det som blir synlig på barneskolen fordi det er god struktur på barneskolen og dette hjelper jenter med AS å fungere (Bjåstad et al., 2016, s. 223; Stenberg, 2007). Jentenes med AS har ofte eksekutive vanker, spesielt med strukturering og organisering, og dette kan medføre at det er vanskelig for en jente med AS å vite hva som er forventet av henne i gruppearbeid om det ikke er eksplisitt uttrykt. I tillegg spiller de sosiale vanskene inn, noe vi skal se nærmere på nå.

Sosiale vansker

Funnene viser at informantene erfarte at jenter med AS er mer interessert i vennskap enn gutter med AS, men at det kan være vanskelig å forstå at vennene tenker annerledes enn dem selv. En informant knyttet dette til at jenter med AS har et egosentrisk utgangspunkt for å forstå andre, som også støttes av forskning (Gillberg, 1998, s. 44). Forskning bekrefter at jenter med AS har større sosial interesse enn gutter med AS slik også informantene trakk fram (Gillberg, 1998, s. 42; Tomlinson et al., 2020) men alle som får diagnosen AS må ha vansker med sosial kommunikasjon og forståelse (Vedlegg 1, 2 og 3) (American Psychiatric Association, 2013; Burton et al., 2020; Direktoratet for e-helse, 2020).

De første årene på barneskolen klarer jenter med AS seg godt, ifølge informantene. De skiller seg ikke ut fra medelevene, noe som kan skyldes at alle barna er tydelige på det tidspunktet. Jenter med AS har ofte venner i starten av barneskolen men informantene sa at barnet med AS vil setter premissene for leken. En annen informant trakk fram at jentene fungerer godt i starten av barneskolen på grunn av tillært sosial kompetanse, eller skript som de benytter i samspill med andre. Forskning om barn fra 3-6 år bekrefter at barn med AS er egosentriske og har vansker med å oppføre seg sosialt passende, noe som bekrefter funnene (Gillberg, 1998, s. 44). I lek kan dette få forskjellige konsekvenser: Barn med AS kan enten være dominerende i lek, de leker parallelt med andre barn eller så underkaster de seg andre barn fullstendig (Gillberg, 1998, s. 45). De tre pedagogene i spesialskole bekreftet at jentene kunne være dominerende i lek. Dette kan bekrefte det en informant sa om at det er de dominerende jentene med AS, som gjerne utagerer på skolen, som først får hjelp. En pedagog nevnt at jenter med AS kan kontrolleres av andre barn. Her ser vi at informantenes svar til sammen danner et riktig bilde av jenter med AS som komplekse og ulike, noe også informantene påpekte. Denne sprikende, varierte oppførselen kan være en av årsakene til at

det er vanskelig for lærere å kjenne igjen jenter med AS i skolen. At jenter med AS kan bli kontrollert av andre barn kan muligens knyttes sammen med det informantene kalte «flink pike» eller regelstyrt atferd. Jenter som er opptatt av å følge regler og gjøre som de får beskjed om fra voksne vil lette kunne bli offer for dominerende medelever.

Forskning bekrefter at det kan se ut til at disse jentene er en del av det sosiale fellesskapet i starten av barneskolen, men at de ikke vet hvordan de skal oppføre seg for å bli sosialt akseptert av jevnaldrende, slik at de blir stående å observere eller herme etter dem (Attwood, 2017, s. 74; Gillberg, 1998, s. 43). Denne sosiale usikkerheten kan være forklaring på hvorfor jentene kan ha så ulik atferd i lek: de har ulike forbilder og ulike personligheter og da blir noen dominere i vennskap, noen leker mest parallelt med andre og andre følger sine jevnaldrende blindt og kan bli kontrollert av dem (Gillberg, 1998, s. 45). Når det gjelder sosiale vansker de siste årene av barneskolen, la informantene vekt på at jentenes sosiale samspill endres fra 5., 6. klasse og leken blir i stor grad erstattet av komplekse gruppesamtaler, noe jenter med AS ikke mestrer eller er interessert i. Jenter med AS vil fortsatt ha fokus på aktiviteter, noe som kan føre til at andre barn kan oppfatte dem som barnlige. Informantene trakk fram at jenter med AS bruker mindre tid med vennene sine enn jevnaldrende og de er ikke interessert i å snakke om tanker, ideer og følelser men heller om særinteresser eller gjøre aktiviteter sammen med venner. En informant nevner at jenter med AS fort kommer i konflikt med vennene sine.

Barn med AS har vansker med sosial kommunikasjon og da også gjensidig, sosial interaksjon (Vedlegg 1) (Attwood, 2017, s. 14; Gillberg, 1998, s. 22). Sosial kompetanse kan defineres som «barns kapasitet til å integrere, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt» (Ogden, 2015, s. 228). Når jenter midt på barneskolen i større grad begynner å «integrere følelser og atferd» kan det se ut for at jentene med asperger syndrom ikke har den samme kapasiteten som sine jevnaldrende til å gjøre dette, slik at de kan lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt, som beskrives av Weissberg og Greenberg (Ogden, 2015, s. 228). Grunnet svak følelsesbevisst snakker barn med AS sjelden om sine tanker og følelser men deler heller fakta omkring hendelser (Bjåstad et al., 2016, s. 219). Dette stemmer godt overens fagpersonene som sa at jenter med AS ikke har behov for å dele tanker, ideer og følelser men andre. I en slik samtale får jenter med AS bedre tid til å bearbeide samtalen intellektuelt enn om flere deltar i samtalen (Attwood, 2017, s. 69). En

årsak til at jenter med AS ser ut til å komme fort i konflikt med vennene sine kan henge sammen med stress relatert til sosial fungering (Gillberg, 1998, s. 45; Martinsen et al., 2006, s. 246). Dette vil kanskje vær et større problem for dominerende jenter med AS enn for de som blir styrt av andre eller de som informantene kalte initiativløse og «flinke piker». Jenter med AS ser ut til å ha lik sosial motivasjon og relasjonskvalitet med vennene sine som nevrotypiske barn, men det har ikke gutter med AS (Sedgewick et al., 2016; Tomlinson et al., 2020). Hvorfor sier da en informant at jenter med AS bruker mindre tid med vennene sine? Teorien sier at jenter med AS har større sosiale behov enn gutter med AS. Like vel kan behovene være mindre enn for nevrotypiske jenter. Vansker med eksekutive funksjoner kan også påvirke samværet med venner i form av at det er vanskelig å planlegge å møtes og da kan sosiale media kan da bli løsningen. En siste årsak til at jenter bruker mindre tid sammen med venner enn nevrotypiske jenter er at de kan bli utslitt og stressa av det. Det kan være kamuflering som er årsaken til at de blir slitne av sosiale relasjoner.

Kamuflere sosiale vansker

Begrepet kamuflering/maskering ble av informantene brukt veldig ulikt. En informant beskrev et at jenter med AS i barneskolealder kunne «scanne» og prøve å imitere andres mimikk og at sosiale ferdigheter kan læres teknisk. Gode foreldre kan hjelpe jenter med AS å kamuflere i årevis ved at de lærer sosiale ferdigheter hjemme. En annen informant trakk fram at jenter med AS kunne benytte seg av høflige fraser eller skript for å svare lærere og medelever. En av fagfolkene la vekt på at jenter med AS i barneskolen ikke hadde kognitiv kapasitet til å kamuflere sine vansker men at jenter i denne alderen er regelstyrt. Dette var et uventet funn som åpnet opp for nye perspektiver omkring bevisst og ubevisst kamuflering, herming og kompensering.

Teori omkring imitasjon og kamuflering sier at dette er en positiv mestringsstrategi for utadvendte barn med AS som ser til andre for å få hjelp med sine vansker (Attwood, 2017, s. 34–36, 56–60). Jenter kan teknisk tilegnes seg ferdigheter innen mimikk og gestikulering, spørsmål og svar slik at samtalepartner får inntrykk av at det er en gjensidig samtale. Attwood trekker også fram at jentene observere andres lek nøye slik at de siden kan bli med i leken ved å imitere en annen deltakers atferd eller ved å være høflige og stille (Attwood, 2017, s. 56–57; Lai et al., 2017). Dette er teori som bygger opp under studiens funn om at jentene kamuflerer på forskjellige vis i barneskolen. Å øve inn svar som passer i ulike

sammenhenger er også et uttrykk for kamuflering og bekrefter studiens funn om at jenter som lærer sosiale ferdigheter i hjemme kan kamuflere i mange år. Å være høflig på skolen og bli usynlig kan knyttes sammen med at jenter med AS gjerne er «flinke piker». Det som overrasket forsker var at en informant hevdet at jenter i barneskolealder ikke har kognitiv kapasitet til å kamuflere men at de er regelstyrt. Forskning viser at kamuflering på lang sikt kan føre til stress, angst og depresjon (Lai et al., 2017). Jenter som kamuflerer når de er med vennene sine vil bli utslitt av sosiale relasjoner. Da er det forståelig at de kan trenge tid alene til å roe seg ned og få tid til særinteressene sine (Attwood, 2017, s. 206–207). Dette må også tas hensyn til i skolesammenheng, noe vi kommer tilbake til under tiltak «tiltak ved sensoriske vansker».

Friminutt

Informantene la vekt på at det er vanskelig for jenter med AS å komme inn i leken. Jenter med AS har gjerne noen få aktiviteter eller leker som går igjen i friminuttene. Trivselsledere ble trukket fram av alle informantene som et positivt tiltak for jenter med AS. Jenter med AS kan delta i rollelek men fordi det er vanskelig å forestille seg ting vil de gjerne ha en passiv rolle i leken, slik at andre kan gi dem instruksjoner.

Friminutt er veldig utfordrende for barn med AS på grunn av lite struktur og sensorisk ubehag (Engh, 2010, s. 113). Ifølge Attwood har jente med AS ulike sosiale mestringsstrategier (Attwood, 2017, s. 56–57) og jentene vil ha forskjellig handlingsmønster i friminuttene alt etter hvilken mestringsstrategi de benytter. Likevel er de fleste jenter med AS som oftest i nærheten av andre barn eller deltar i aktiviteter sammen med andre barn, slik at det ser ut som de er en del av det sosiale samspillet på lik linje med andre barn (Dean et al., 2017). Det kan ofte være vanskelig for barn med AS å forstå om andre barn er deres venner eller om de blir utnyttet eller mobbet (Heinrichs, 2003). Som erfaringene til informantene viste kan jenter med AS enten gå inn i en dominerende rolle i lek eller en passiv rolle - og bli styrt av andre, noe som kan se ut for også å være mønsteret i rollelek i friminutt (Gillberg, 1998, s. 45).

Mobbing

Mobbing er ifølge de fleste informantene svært utbredt blant jenter med AS. De beskriver en subtil mobbing og utestenging. En informant trakk fram at de ikke ble mobbet men heller

«latt i fred» av klassen på en positiv måte. Olweus påpeker at mobbing, eller å bli gjort til et offer dreier seg om at andre barn, gjentatte ganger og over tid påfører en person negative handlinger (Olweus, 2013, s. 20). Å bli «latt i fred» vil kunne tolkes både positivt og negativt av jenter med AS. Men hvis de jevnlig blir utestenging, over tid kan det oppleves som en negativ handling fra andre og defineres som mobbing. Forskning viser også at jenter med AS ofte blir oversett av andre (Sedgewick et al., 2016; Tomlinson et al., 2020) og Liza Little sin forskning viste at opp mot 94 % av barn med AS hadde blitt mobbet av jevnaldrende det siste året (Little, 2002). I kontrast til at jenter blir mobbet og oversett kan vi sett at jenter med AS noen ganger velger å avslutte vennskap når de er i 9 til 12 årsalderen fordi vennenes atferd endre men ikke deres (Attwood, 2017, s. 100). Her er det altså flere forskere som hevder at barn blir mobbet, utestengt og oversett av jevnaldrende. Attwood skriver at jenter med AS slutter å være med vennene sine av andre grunner enn mobbing (Attwood, 2017, s. 100). Det kan se ut som om disse synene står i kontrast til hverandre men begge deler kan være riktig. Uansett årsak så viser funnene at skolen må være aktive, for å finne ut om jenter med AS blir mobbet og iverksette tiltak etter opplæringsloven så tidlig som mulig (Opplæringslova, 1998).

Sensoriske vansker

Funnene viser at informantene erfarte at jenter med AS kan ha store sensoriske vansker på skolen. I klasserommet kan lyd, lukt og trengsel bli overveldende for jenter med sensorisk overfølsomhet. En informant påpekte at det vil være ulikt fra elev til elev i hvilken grad lyd oppleves ubehagelig. En informant hadde særlig kunnskap om sensorisk ubehag ved AS og trakk fram at å være i klasserommet kan oppleves som å være i en krig og derfor MÅ det tilrettelegges i forhold til disse elevenes vansker. Sensoriske vansker øker elevens stress og kan gjøre det vanskelig å lære.

Attwood påpeker at for barn med AS kan sensoriske vansker oppleves som et større problem enn de sosiale vanskene (Attwood, 2017, s. 339). Flere av informantene trakk fram at uroen i noen klasserom blir veldig overveldende for lydsensitive elever med AS. Dette støttes av forskning som viser at for jenter med AS på ungdomsskolen, er auditiv overbelastning det største sensoriske problemet i klasserommet (Berntsen, 2019; Gillberg, 1998, s. 74). At sensorisk ubehag kan gå utover læring forstår vi når forskning viser at auditiv sensitivitet kan føre til unngåelse av høy lyd og føre til at eleven utvikler angst (Attwood, 2017, s. 340–341).

For å kunne tilrettelegge for en med AS må de sensoriske vanskene kartlegges hos hvert enkelt barn (Lee & O'Neill, 1999). Funnene om sensoriske vansker var som forventet: Jenter med AS har også vansker med sensorisk sensitivitet men at vanskene kunne bli av en så sterk karakter var nytt for forsker. Dette tyder på at det trengs mer kunnskap blant lærere om barn med sensoriske vansker og AS.

Stress og Komorbiditet

Stress

Det er flere ting som kan oppleves stressende for jenter med AS. Informantene nevnte blant annet endring og brudd på rutiner, å miste kontakt med en god venn, stort ansvar og at andre barn ikke følger reglene. Alt dette kommer i tillegg til sensorisk plager som også øker stressnivået i barn med AS. Forskingen viser at ustrukturert tid og emosjonelle vansker kan skape stress for barn med AS (Attwood, 2017, s. 297). I tillegg kan tidspress og overganger på skolen oppleves ekstra stressende for barn med AS (Bjåstad et al., 2016, s. 221, 223). Sosial forvirring og stress kan for barn med AS føre til impulsiv atferd de første årene av barneskolen (Attwood, 2017, s. 292). Barns skolegang kan derfor være en svært stressende periode når vi knytter det opp mot de sensoriske vanskene i tillegg. Sosial forvirring på skolen, manglende struktur, raske skifter og løse rammer kan bli svært krevende for barn med AS, men jenter med AS er veldig forskjellige og derfor vil det nok være forskjellig fra person til person hvor mye stress som kan håndteres. Vi skal se nærmere på tiltak mot stress under «tiltak for elever som opplever mye stress»

Forstrebte og utslitte jenter

Lite stress blir ifølge en informant, kamuflert av jenter med AS. Problemene oppstår når det blir mye stress, press og krav: Da har ikke jentene strategier til å roe ned og gjenvinne kontrollen. Informantene trakk fram flere årsaker til at jenter med AS blir utslitt: mangel på intuitiv forståelse av det som skjer, pliktoppfyllende atferd, forvirring, faglige nederlag, relasjonelle vansker, sensorisk overbelastning og at andre barn ikke følger reglene slik de selv gjør. Dette stemmer godt med forskning som sier at jenter med AS kan reagere på krav fra omgivelsene, sensorisk overbelastning, frykt for mobbing og vansker med å forstå sosial samhandling og kommunikasjon (Attwood, 2017; Bjåstad et al., 2016, s. 230; Martinsen et al., 2006, s. 237). Det er altså mange og komplekse årsaker til at jentene blir utslitt av å være

på skolen. Attwood nevner i tillegg at en del barn med AS kan gå i alarmberedskap hele dagen og klassemiljøet ser ut til å spille en viktig rolle for stressnivå i barn med AS (Attwood, 2017, s. 21; Martinsen et al., 2006, s. 237). Når så mange jenter med AS følger reglene på skolen og ikke ser ut til å ta hensyn til egne emosjoner kan det bygge seg opp mye stress i løpet av en skoledag. Nyere forskningen viser at jenter med AS i større grad enn gutter har vansker med emosjonelle utbrudd på hjemmebane mens gutter med AS har mer atferdsvansker enn jenter på skolen (Bjåstad et al., 2016, s. 230; Mandy et al., 2012). Dette tyder på at en del jenter med AS følger regler og krav på skolen uten å reflektere over, gi uttrykk for eller bearbeide negative emosjoner i løpet av skoledagen. På denne måten bygger emosjonene seg opp på skolen, men kontrolleres. Dette bekreftes av en av fagpersonene som sa at jentene «holder seg» på skolen. Når barnet kommer hjem fra skolen får barnet utløp for alle emosjonene (Bjåstad et al., 2016, s. 230; Mandy et al., 2012). Mange jenter med AS har fokus på å følge reglene på skolen og vurdere kanskje ikke om kreftene strekker til eller om de trenger å sette grenser rundt seg selv slik at de blir «forstretke», slik en informant uttrykte det. Forskning bekrefter at barn med AS har svak følelsesbevissthet, noe som innebærer vansker med å kjenne igjen og sette ord på følelser (Bjåstad et al., 2016, s. 218–219). Dette kan være årsaken til at en del jenter med AS velger å gi uttrykk for negative emosjoner hjemme istedenfor der og da på skolen. Det ser ut til at stress og utfordringer med egne emosjoner fører til at en del jenter med AS velger å unngå det som gi ubehagelige følelser.

Unngåelsesstrategier – reaksjoner på stress og press

På grunn av vansker med problemløsning og vansker med å håndtere egne emosjoner viser funn i studien at jenter med AS ofte velger mestringsstrategien unngåelse i løpet av skoledagen. De unngår skolearbeid ved å drikke vann og gå på do eller de prøver å unngå å få spørsmål på grunn av vansker med å svare for seg som kommer av mangel på problemløsningsstrategier. Faglige nederlag og sensoriske plager kan også føre til at barn med AS bruker unngåelse. Skolevegring ble trukket fram som en konsekvens av angst på skolen og passer også inn i bildet av å ville unngå det som er ubehagelig.

Unngåelse er en type mestringsstrategi som brukes for å håndtere stressfylte situasjoner (Bru, 2019, s. 27). Mestringsstrategier deles gjerne inn i tre grupper og for utenom unngåelsesstrategier finnes det også problem- og løsningsstrategier og emosjonsfokuserte

mestringsstrategier. Unngåelsesstrategier kan føre til at stress vedvarer eller forverres (Bru, 2019, s. 28). Funnene tyder på at en del jenter med AS benytter unngåelsesstrategi ved stress og angst på skolen. Dette bekreftes av Gillberg som har funnet ut at noen barn med AS prøver å unngå krav og kan oppfattes som «nei-sigere». Guttene vil da gjerne bli utagerende mens jenter bare unngår kravet ved å gå bort (Gillberg, 1998, s. 52). De benytter denne strategien for å slippe unna krav eller forslag og det er uvisst hvordan de klarer å få dette til.

Her ser vi igjen at barn med AS kan bruke flere helt ulike strategier: Dette viser at jenter med AS både kan avvise krav eller være pliktoppfyllende eller selvoppgivende. Noen unngå stress og krav og noen tar for mye ansvar uten å sette grenser. De blir «ja-sigere». Vi skal nå se nærmere på vansker som kan opptre sammen med AS.

Komorbide vansker

Komorbide vansker er svært vanlig ved AS, noe alle informantene trakk fram. En fagperson var tydelig på at stress bare er starten av komorbide vansker som angst, unngåelse, OCD, depresjon og psykose. Pedagogene trakk fram at de komorbide vanskene var årsaken til at jentene hadde fått hjelp og at dette medvirket til at det ble oppdaget at jentene hadde AS i tillegg. Flere informanter trakk fram at utredning for AS gjerne starter med skolevegringsproblematikk. Forskning om komorbiditet ved AS sier at 65-90% av alle med AS har komorbide lidelser i tillegg (Solberg et al., 2019). Depresjon og angst er vanlige psykiske lidelser som følger asperger syndrom (Bjåstad et al., 2016, s. 220; Lugnegård et al., 2011; Rynkiewicz & Łucka, 2018; Solberg et al., 2019). For barn med AS kan angst utvikle seg til skolevegring og funnene viser at utredning for AS ofte starter på grunn av skolevegringsproblematikk (Attwood, 2017, s. 175). Om lærere oppdager at en elev har utfordringer i forhold til depresjon, angst eller skolevegring er det viktig å ta kontakt med hjemmet og hjelpeapparatet for at jenta skal få hjelp.

Oppsummering

I denne drøftingen har jeg prøvd å svare forskningsspørsmål 1 «Hvordan oppdager lærere i barneskolen jenter som viser symptomer på asperger syndrom slik at de tidligst mulig kan få hjelp med vanskene sine?» I hovedsak kan lærere legge merke til jentenes avvikende mimikk og kroppsspråk. Om en jente er svært passive og pliktoppfyllende eller har en klovneaktig væremåte kan hun observeres nærmere av lærer. Elevers om er faglig flinke men produserer

lite eller bruker mye unngåelse, kan også ha AS. Når sosiale vansker blir kamuflert kan det være utfordrende for lærer å oppdage jentenes sosiale vansker men ved hjelp av observasjon og samtale kan lærer oppdage dominerende atferd eller at jenter blir kontrollert, eller holdt utenfor av medelever. Oppdages mobbing må det settes inn tiltak. Elevene kan også oppdages på grunn av sine sensoriske vansker, stressreaksjoner eller på grunn av komorbide vansker på barneskolen.

Det kan være svært utfordrende for lærere å oppdage at jenter har tegn på AS om de ikke har kunnskap om vanskene og vet hva de skal se etter. Dette fører til at jenter med AS blir utredet på svært ulike tidspunkt. Jeg har forsøkt å vise at det kan være vanskelig for lærer å forstå at jenter som kamuflerer har utfordringer og trenger tidlig innsats når de emosjonelle vanskelig bare uttrykkes i hjemme. Når jentene oppdages vil også være avhengig av barnas alder, klasse- og skolemiljøet og om det har oppstått utfordringer i hjemmet. Kartlegging og vurdering av elevens styrker og svakheter vil gi læreren innsikt i utfordringene slik at de kan kontakte hjem og hjelpeapparatet for videre samtaler og eventuelt henvise til BUP. I neste drøfting skal tiltak for jenter med AS vurderes. Det blir da diskutert hva tidlig innsats kan innebære for jenter med AS.

Lærerne og fagfolkenes erfaring med hjelpetiltak i klasserommet og på skolen

«Hjelpetiltak i klasserommet og på skolen: Hvordan arbeider lærere og fagfolk med jenter som viser symptomer på AS og hvordan hjelper de jentene til å håndtere det som stresser dem?». Forskningsspørsmål dreier seg om tiltak i klasserommet og på skolen med fokus på stressmestring. Først blir fokuset på de 5 områdene som har kommet fram i funnene i kapittel 4.2 omkring hjelpetiltak i klasserommet: *individuelle tiltak for jenter med AS, tiltak mot stress og komorbiditet, skolefaglige- og sosiale tiltak og tiltak ved sensoriske vansker*. Til slutt blir fokuset på *overordna tiltak på skolen*.

Individuelle tiltak

Lærer-elev relasjon

Av individuelle utfordringer er faren for at jentene blir tolket negativ av lærere som ikke forstår at jentene ønsker å gjøre det som forventes - men at de ikke klarer det. Det kan dreie seg om læreres holdninger til udiagnostiserte jenter med AS, men kan også skyldes at de ikke har så mye kompetanse på AS. Forskning viser at barn med AS har vansker med å forstå

hvordan de skal oppføre seg og dette fører til at mange lærer kan bli frustrerte over jentenes atferd og misforstår elevens intensjoner (Martinsen et al., 2006, s. 115). Læreres manglende kunnskap om jenter med AS fører til at de ikke får den støtte og tilrettelegging som de trenger i skolen (Engh, 2010, s. 9; Martinsen et al., 2006, s. 82; Tomlinson et al., 2020). At det er manglende kunnskap blant lærere om barns vansker og atferd ved AS kan henge sammen med at dette ikke blir undervist ved lærerutdanningene og at det er lite kunnskap om diagnosen generelt i samfunnet. Mange barn med AS blir ikke utredet mens de går i barneskolen, da særlig jenter med AS (Surén et al., 2019, s. 11). Dette fører til at jentene ofte ikke får den støtten de trenger fra lærere i barneskolen og deres intensjoner kan bli misforstått om de ikke har spesielt empatiske lærere som legger merke til dem og investerer tid i dem.

Informantene trakk fram at jenter med symptomer på AS er prisgitt at læreren ser dem og tar seg av dem. De trenger varme lærere som utstråler trygghet, har overskudd til å gi støtte og er på deres lag. Pianta legger vekt på viktigheten av en god lærer-elev relasjonen (Pianta, 2011) og har funnet ut at lærere kan benytte seg av «banking time» med eleven, om relasjonen dem imellom trenger å bli styrket (Pianta, 2011, s. 703). Da får eleven mulighet til å bli trygg på læreren, noe som er spesielt viktig for elever som er passive og tilbaketrukne, slik jenter med AS ofte er (Bjåstad et al., 2016, s. 217; Drugli, 2012, s. 109; Marzano & Marzano, 2003, fig. 1). Ved at lærer bygger relasjon til jentene, en-til-en, ved å jevnlig ha «banking time» kan relasjonen til disse misforståtte jentene bli forbedret. For jenter med AS som opplever at lærere er mistroiske mot dem, kan skolemiljøet utgjøre en risikofaktor som kan bidra til økt stress og vedvarende psykiske helseplager for jenter med AS (Bjåstad et al., 2016, s. 220; Bru, 2019, s. 38; Lugnegård et al., 2011; Rynkiewicz & Łucka, 2018; Solberg et al., 2019). For å forebygge at jentene får videre problemer er det viktig med kunnskap og tidlig indentifisering av jenter med AS.

Hjelp og støtte

Informantene trakk fram at jenter med AS kan ha vansker med å be om hjelp og støtte fra andre, selv om de trenger hjelp, og at ved tidlig innsats kunne evnen øves opp i jenter så de kunne søke hjelp når vanskene øker. Å be om hjelp er en konstruktiv ferdighet som kommer inn under problem- og løsningsstrategier som fokuserer på å møte utfordringer på en proaktiv måte (Bru, 2019, s. 27). Metoden kan hjelpe mot stress og kan føre til

mestringsopplevelse. Teori sier at barn med AS har forsinket kognitiv utvikling men en IQ innenfor normalområdet (Attwood, 2017, s. 52, 54). Barn med AS vil derfor være i stand til å forstå undervisning om mestringsstrategier om det legges fram på en enkel og visuell måte. Å be om hjelp vil være en godt egnet mestringsstrategi for jenter med AS som trenger å lære seg mer hensiktsmessige mestringsstrategier enn unngåelse på skolen.

Tiltak for å øve opp kritisk sans

Informantene trakk fram at jenter med AS har vansker med å tolke andres intensjoner og kan bli lurt av medelever til å gjøre upassende ting i friminutt. Når jentene blir eldre er de overgrepsutsatte og derfor trenger de å lære å vurdere hvilke beskjeder som er gode og hvilke som er dårlige. Vanskene med «Theory of mind» (TOM) gjør at det vil være vanskelig for jenter med AS å forstå andres intensjoner om de ikke gir verbalt uttrykk for dem (Attwood, 2017, s. 141; Klin, 2000). Trening i å skille gode- og dårlig beskjeder vil derfor være en god investering i jentenes dømmekraft både for tiden i barneskolen men også som stressmestringstiltak.

Tiltak for å øve opp evnen til å planlegge

En informant påpekte at jenter med AS er gode på å gjennomføre, men dårlige på å lage planer og kan trenge trening på dette fra de starter i barneskolen. Videre trakk en informant fram at på barneskolen har ukene forholdsvis lik struktur. Vanskene oppdages gjerne når jentene får mer ansvar for å organisere eget skolearbeid. Forskning sier at det er vanskene med eksekutiv funksjon og lite fleksible tankemønstre som fører til at jenter med AS får vansker med å organisere seg selv og i skolen kan dette bety at de får vansker med abstrakt tenkning og å strukturere egen tid (Attwood, 2017, s. 294; Malt & Aslaksen, 2020; Solomon et al., 2008). Dette innebærer at de trenger å lære planlegging og strukturering av tid. De kan også få vansker med å oppfatte beskjeder og forstå oppgaver de skal gjøre på skolen (Martinsen et al., 2006, s. 65). Både funn og teori bekrefter at jenter med AS kan ha bruk for tidlig innsats i forhold til å lære å planlegge og strukturere eget skolearbeid. Ved å øve på dette på skolen vil jenten bli bedre rustet til å møte ungdoms- og voksenlivet. Samtidig så er det skolens ansvar å hjelpe til med struktur og planlegging for elever som har problemer med dette.

Realistisk krav og press

Et sentralt funn i denne studien var at informantene erfarte at jenter med AS opplever mye press og krav fra lærere på skolen og at elever med AS kan oppleve dette som at de blir mobbet av læreren. Jenter med AS symptomer kan også oppleve høyere forventninger til deres skrive og håndarbeidsferdigheter enn gutter opplever i skole og samfunn.

Konsekvensene av for høye forventninger blir da at jentene trekker seg inn i seg selv, blir nedstemt og benytter unngåelsesstrategier for å slippe unna det emosjonelt ubehagelig. På lang sikt kan dette utvikle seg til skolevegringsproblematikk. Av tiltak mot press og stress trakk en informant fram viktigheten av å stille realistiske krav til jenter med AS. Forskning viser at jenter med AS vil prøve å unngå at det stilles krav til dem og at dette blant annet gjøres ved å være stille, høflig og passiv (Attwood, 2017, s. 56–57). Noen barn befinner seg i mer eller mindre konstant alarmberedskap på grunn av stress og press fra omgivelsene og vanskene med AS (Attwood, 2017; Bjåstad et al., 2016, s. 230; Martinsen et al., 2006, s. 237). Når jenter med AS ikke lenger klarer å kamuflere stresset de opplever på grunn av krav på skolen får de gjerne emosjonelle utfordringer hjemme, etter skoletid og komorbide vansker (Attwood, 2017, s. 24; Bjåstad et al., 2016). Tiltak mot for mye press og krav i skolen sier en informant er å legge opp til realistiske krav. Dette blir bekreftet av teori som sier at det er viktig å holde stressnivået til barn med AS så lavt som mulig i løpet av skoledagen (Bjåstad et al., 2016, s. 230). På grunn av kamuflering og regelstyrt atferd vil det være vanskelig for lærere å ta hensyn til jenter med symptomer med AS, for negative emosjoner kommer sjelden til uttrykk på skolen (Bjåstad et al., 2016, s. 230; Mandy et al., 2012). Jenter med AS trenger personlig tilrettelegging på skolen for å kunne gå ut av skolen med vitnemål (Martinsen et al., 2006, s. 139, 143). Elever med AS trenger at lærernes forventninger justeres etter dagsform og elevens opplevelse av stress i øyeblikket. Når lærere blir klar over at en elev opplever å få for mye forventningspress kan lærer i samarbeid med eleven og hjemmet komme fram til realistiske krav på skolen slik at stressnivået holdes lavest mulig.

Tiltak mot stress og komorbiditet

Informantene trakk fram ulike tiltak mot stress og komorbiditet i skolen: *Samtale og relasjon, stressbarometer og tiltak når eleven benytter unngåelsesstrategier og har skolevegring*. En informant nevnte at lærer må holdes sitt eget stressnivå i sjakk for ikke å påføre eleven med AS den samme usikkerheten, noe som kan være skadelig på samspillet

deres. En informant trakk fram at det er utfordrende å få en god relasjon til elever med AS og at lærere kan bli irriterte, slitne og utålmodige av dem. Dette stemmer med forskning og begrunnes med at elevene bryter sosiale normer for god oppførsel og dette kan føre til at lærere oppfatter elevene som umulig eller utspekulert (Martinsen et al., 2006, s. 115). Konsekvensen av denne holdningen kan bli at lærere ikke støtter og anerkjenner jenter med AS, men prøver å oppdra dem (Jarman & Rayner, 2015b; Martinsen et al., 2006, s. 115; Tomlinson et al., 2020). I slike tilfeller er læreren ikke på lag med eleven og lærerens holdninger kan da vurderes som en risikofaktor i barnets miljø (Bru, 2019, s. 29; Ogden, 2015, s. 51). Skolen som en viktig sfære i barnets mikronivå vil da kunne påvirke elevens utvikling i negativ forstand (Bronfenbrenner, 1981; Imsen, 2020, s. 412). Funn og teori viser viktigheten av at lærere er bevisst sitt eget stressnivå og håndterer det uten å la det gå utover relasjonen til eleven med AS. Informantenes holdninger viser at jenter med symptomer på asperger bør ha lærere som støtter og beskytter dem mot stress på skole men at dette kan være utfordrende når lærere selv blir utfordret av disse jentenes atferd. Da kan det hjelpe lærer å ha en god relasjon til eleven.

God relasjon og samtale med lærer som hjelpetiltak

Av tiltak mot stress i jenter med AS trakk informantene samtalen mellom lærer og elev. Ved å snakke med eleven om stress kan lærer få mer innsikt i hva som fører til stress for eleven og hjelpe eleven med å dempe stresset ved å normalisere det. Det ble også nevnt viktigheten av å lære jenter med AS å sette grenser så livet blir mindre travelt. Ved å støtte eleven i vanskelige skoleoppgaver kan eleven få hjelp til å ta kontroll over egne tanker, følelser og handlinger og etter hvert klare å regulere dette selv. Teori vedrørende stressmestring for jenter med AS viser at lærere har ansvar for å dempe elever med AS sitt stress (Martinsen et al., 2006, s. 245–246). I tillegg blir det nevnt at lærer kan undervise eleven å si ifra når stresset øker. Det finnes også ulike verktøy lærer kan bruke i samtale med elever om stress (Bjåstad et al., 2016, s. 228; Gray & White, 2002; Nyheim et al., 2013). Den kommunikasjonen som ofte fungerer best når eleven har AS er en-til-en samtaler (Attwood, 2017, s. 68).

Samtalen mellom lærer og elev ser ut til å være en sentral faktor for å finne ut hvilken tilrettelegging elever med AS trenger. I samtalen må lærer vise tålmodighet og hjelpe eleven å sette seg mål og la eleven selv vurdere når målet er nådd (Martinsen et al., 2006).

Det er viktig at lærer setter av tid til enesamtaler med elever med AS slik at eleven kan bli trygg og for at lærer skal få innsikt i elevens vansker og hva som forårsaker stress (Attwood, 2017, s. 68; Bru, 2019). Vi har sett på viktigheten av en god lærer – elev relasjon som viser hvor viktig jevnlig relasjonsbygging på tomannshånd er for elever med utfordringer (Pianta, 2011). Samtalen gir både mulighet for å følge elevens initiativ, slik Pianta beskriver, ha spesialundervisning om det trengs men også tid til samtaler omkring stress, mestring og sosiale- og sensoriske utfordringer. Dette vil gi eleven mulighet til å sette ord på hva som plager henne. Barn med AS kan kanskje også ha fordel av å lære om ulike mestringsstrategier for å finne hensiktsmessige metoder å håndtere sine vansker: som å be om hjelp.

Stressbarometer

Flere informanter trakk fram viktigheten av å samtale om emosjonelt ubehag med eleven. To av informantene nevnte å at «stressbarometer» var et godt verktøy å anvende for å samtale med jenter med AS om stressmestring. Teori på området sier at elever med AS ofte har vansker med å uttrykke og gjenkjenne egne følelser noe som skyldes svak følelsesbevissthet (Bjåstad et al., 2016, s. 218–219). Forskning viser at barn med AS noen ganger har vansker med å uttrykke seg verbalt fordi de tenker i bilder (Attwood, 2017, s. 294). Når det er vanskelig å uttrykke seg muntlig om emosjonelt ubehag kan visuelle virkemidler være til stor hjelp. Et «angst- eller urotermometer» kan også benyttes for å evaluere elevens uro, angst og stress i løpet av en skoledag eller uke og kan benyttes sammen med følelseshjul (Havik, 2018, s. 103–104; Øverland et al., 2020). Dette er et verktøy som også blir nevnt av informantene, men som stressbarometer, og ser ut til å være et godt innarbeidet verktøy for å identifisere eget stress-, angst- eller uronivå og vurdere hvilke tiltak som vil hjelpe dem å dempe angst og uro (Havik, 2018, s. 103–105). Andre verktøy som «Kat-kassen» og «tegneriesamtale» kan også benyttes for å identifisere og samtale om stress (Bjåstad et al., 2016, s. 228), men det krever at lærer og elev får mye tid sammen.

Tiltak når eleven benytter unngåelsesstrategier

Informantene beskrev, som vi har sett, at elever med AS benytter unngåelsesstrategier på skolen. Tiltak som ble nevnt i denne sammenheng var å lære dem stressmestringsstrategier og lure måter å løse egne problemene på. Eleven kan i samarbeid med lærer tenke ut og øve på ulike fraser eller skript som kan benyttes i situasjoner hvor de opplever stress, vegring og angst. Informantene trakk fram at rollespill er nyttig for å øve på situasjoner som kan oppstå

og at det hjelper å veksle på rollene. Tiltak mot angst handler om å gi eleven gradvis tilpasning og medbestemmelse når de skal utføre oppgaver eller presentere i skolen (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Ved skolefravær er forutsigbarhet og kontroll og innføre daglige eller ukentlige samtaler mellom elev og lærer for å evaluere og forberede eleven på neste skoledag (Havik, 2018, s. 103). Tiltak for å forebygge skolevegring dreier seg om å innføre gode rutiner hjemme og på skolen og stabilisere situasjonen slik at eleven kommer på skolen hver dag (Havik, 2018, s. 100–102). Det kan også hjelpe eleven å bli henvis til kognitiv atferdsterapi. Unngåelsesstrategi er et uttrykk for angst og vegring, og det er det viktig at lærere er klar over dette og tar tak i problemene tidlig, før de eskalerer. Å unngå det som gir negative emosjoner kan være elevens måte å gi uttrykk for emosjonelt ubehag, for de har vansker med å oppfatte og sette ord på følelser er svært utsatt for angst (Bjåstad et al., 2016, s. 118–119). Tidlig innsats for barn med AS og ASF i barnehage og skole vil med fordel inkludere programmer for utvikling av emosjonell bevissthet og visuelle virkemidler for å lære barna å bli kjent med og uttrykke egne følelser. Ved angst og skolevegring er det viktig å samarbeide med hjemmet og skolens eksterne hjelpeapparat.

Skolefaglige tiltak

Når det gjelder skolefaglige tiltak for elever med AS sa informantene at jenter med AS har fungerer best når det er god, gammeldags klasseundervisning. Det ble nevnt viktigheten av å ha en fast plass i klasserommet, basert på elevens sensoriske preferanser og konsentrasjonsevne. Ellers nevnte informantene at forutsigbarhet, struktur, oversikt og rutiner er viktige stikkord for at jenter med AS skal fungere godt på skolen. En god plan med informasjon om hva og hvem er viktig på skolen. Overganger er utfordrende for elever med AS og innebærer to ting: å avslutte og å begynne på noe nytt. Derfor trenger elever med AS forberedelsestid og bedre tid til overganger på skolen. Skriverammer i form av maler, oppskrifter og delmål er viktig for at jenter med AS skal klare å gjennomføre skoleoppgaver. I gruppearbeid trenger jenter med AS tydelig arbeidsfordeling, rammer og instruksjoner for gruppearbeidet.

Teorien omkring barn med AS i skolen sier at læreren og klassemiljøet spiller en stor rolle i barns trivsel på skolen (Martinsen et al., 2006, s. 306). Jenter med AS har behov for at det er forutsigbarhet på skolen og da kan visuelle planer i klasserommet være bra (Bjåstad et al., 2016, s. 223; Martinsen et al., 2006, s. 246; Stenberg, 2007). Dette vil dempe deres stress og

gi barnet kontroll over dagen. Fast plass i klasserommet kan være viktig for å skjerme eleven mot avledning og avbrytelser og at det sitter en elev i nærheten av barnet som er villig til å hjelpe til om lærer er opptatt (Attwood, 2017, s. 306). Det er læreren som har ansvar for å legge til rette for et godt klassemiljø og hvordan lærer utøver klasseledelse har stor betydning for klassemiljøet (Drugli, 2012, s. 34; Marzano & Marzano, 2003, s. 1). Et velstrukturert og rolig klasserom legger de beste premissene for at barn med AS skal trives i skolen (Attwood, 2017, s. 305). Baumrinds autoritative voksenrolle kan benyttes av lærer til å være en god og autoritativ klasseleder, og på denne måten legge til rette for et godt klassemiljø med gode rutiner, strukturer og forventninger til elevene i kombinasjon med mye støtte til den enkelte elev (Walker, 2009, s. 125–126). Overganger kan føre til stress for elever med AS og derfor trenger disse elevene støtte fra en voksen som kan hjelpe dem å legge planer for overganger i løpet av skoledagen (Attwood, 2017, s. 306; Stenberg, 2007). Elever med AS ser ut til å trenge en stor grad av kontroll og støtte for å fungere godt og derfor er forutsigbarhet og visuelle planer og støtte er viktig for at de skal være trygge og ikke stress på skolen. Det er viktig at undervisning er godt forberedt og strukturert. Lærerens utøvelse av yrket får innvirkning på klassen og læringsmiljøet og er svært viktig for at elever med AS skal ha det godt og trygt på skolen. Klasseleder må ha gode rammer og struktur for undervisningen og sørge for rolige arbeidsøkter. Dette er i tråd med forskning på området.

Sosiale tiltak

Informantene trakk fram at jenter med AS kan ha sosiale vansker i friminutt og oppleve mobbing. Av sosiale tiltak i friminutt trakk informantene fram viktig av at vakter er tett på jenter med AS for å kunne ta tak i utestengning, stygge kommentarer og mobbing. Ved å planlegge friminuttet i forkant kan eleven med AS få et mer forutsigbare friminutt. Det er også positivt med vennegrupper og aktivitetsledere som arrangerer aktiviteter for elevene i friminuttene. En pause før eller etter friminutt kan hjelpe jenter med AS, for friminutt er noe av det mest krevende for dem i løpet av skoledagen. Dette bekreftes av teori som sier at friminutt er krevende for elever med AS på grunn av sensoriske vansker og mangel på struktur (Engh, 2010, s. 113). Elever med AS vil ha hjelp av at det skjer aktiviteter i friminuttene hvor de kan finne likesinnede eller de kan ha behov for å være inne i friminutt. Forskning viser også at elever med AS vil ha god nytte av at en lærer eller støttepedagog fungerer som «tolk» i friminutt ved å forklare hva som skjer og lage sosiale historier for å

utvikle den sosiale kompetansen til eleven etter friminuttobservasjon (Attwood, 2017, s. 96; Gray & White, 2002). At lærere er tett på barna kan forebygge mobbing og de må ta tak i mobbing dersom det observeres. Sosiale tiltak må ifølge informantene være basert på reelle behov hos eleven og det er derfor viktig at lærer samtaler med eleven om friminutt for å finne ut hva som vil være det beste tiltaket for akkurat denne jenta. Det kan ta lang tid før jenter med AS som blir mobbet blir utredet for AS og får hjelp (Gillberg, 1998, s. 2) og det kan tenkes at lærere må observere jenter som blir mobbet med tanke på AS og kontakte foreldre og PPT for å skaffe henvisning til BUP for videre tiltak.

Tiltak ved sensoriske vansker

Informantene hadde mye erfaring med tiltak for jenter med sensoriske vansker og AS. For jenter med sensitivitet i forhold til lyd nevnte flere at det finnes spesielle ørepropper som stenger ute all støy og kan benyttes i skoletimer slik at det blir mulig å få ro til å arbeide. Andre tiltak var solbriller i skoletimene og luktepose med en duft eleven likte. Elever som synes det blir ubehagelig med trengsel i gangene på skolen kan komme inn eller gå ut før friminutt. Informantene var tydelige på at jenter med AS trenger å ha et eget rom på skolen hvor de kan gå for å hvile seg fra sensorisk overbelastning i klasserommet. En informant trakk fram at selvstimulering kan hjelpe barn med AS å få utløp for indre stress og dreier seg om å bevegelser eller tiks. Dette kan hjelpe en jente med AS gjenvinner kontrollen. Teori omkring sensoriske vansker viser at nesten alle barn med AS har sensoriske vansker og at dette oppleves svært krevende for barn med AS (Attwood, 2017, s. 339; Gillberg, 1998, s. 74). Tiltak mot sensoriske vansker dreier seg om å kartlegge elevens vansker å gjøre noe med problemet (Attwood, 2017, s. 200, 347; Lee & O'Neill, 1999), for eksempel å få tak i ørepropper som stenger ute lyd i klasserommet. Det er svært viktig å ta sensoriske vansker på alvor for de øker stresset elever med AS opplever på skolen, de forstyrre læring på skolen og føre til angst og depresjon (Attwood, 2017, s. 340–341; Gillberg, 1998, s. 74).

Sensorisk overstimulering ser ut til å spille en større rolle for barn med AS enn hva var forventet for forsker. Det kan se ut til at jenter med AS heller ikke uttrykker sensoriske vansker på skolen, men kamuflerer dem eller holder dem for seg selv. Det kan også tenkes at disse plagene uttrykkes som vondt i hodet eller vondt i magen. Det er tenkelige også sensoriske vansker kommer til uttrykk i hjemmet og dette ble også bekreftet av en av fagfolkene (Bjåstad et al., 2016, s. 230; Mandy et al., 2012). Dette viser at det er viktig å ha

god kommunikasjon mellom hjem og skole, slik at elevene med asperger ikke blir helt utslitt. Utfordringen for lærere vil muligens være å forstå hvor store plager de sensoriske vanskene gir. Det er viktig at lærere viser empati og medfølelse med barn med sensoriske vansker og prøver å legge til rette for eleven med å samarbeide med eleven selv og hjemmet.

Overordna tiltak på skolen

Flere informanter kritiserte skolen for å være lite inkluderende for de som er annerledes. Det ble nevnt at lærere og skolen som organisasjon må gjøre et arbeid i forhold til å endre holdninger til barn som skiller seg litt ut fra andre, og etablere en forståelse for at det faktisk er like bra å være uvanlig som vanlig. Det er viktig å sørge for ekte inkludering, også av jenter som stort sett vil gjøre ting på sin egen måte. Holdninger eksisterer på ulike nivå i sfærer som barnet befinner seg på, og er også en del av Bronfenbrenners makronivå og påvirker alle de andre nivåene i den bioøkologiske modellen, også holdninger på skolen (Bronfenbrenner, 1981, s. 258). Når skoler har en inkluderende holdning kan mer enn halvparten av alle barn med AS mestre skolegangen uten problemer (Gillberg, 1998, s. 72). Om lærer legger til rette for et klasse miljø hvor elevene støtter og beskytter hverandre vil dette legge til rette for et inkluderende miljø i klassen (Attwood, 2017, s. 135). Et slikt klasse miljø vil være et godt grunnlag for at elever med AS også kan bygge et positivt selvbilde gjennom skoleårene og en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Europarådets anbefalinger for opplæring og integrering av barn og unge med autismspekterforstyrrelser (ASF) hadde som hensikt å sette inn forebyggende støttetiltak for sosial inkludering av barn med ASF for å hindre at tilleggsvansker fikk utvikle seg (Engh, 2010, s. 33). Forskning viser dessverre at læreres manglende kunnskap og forståelse av at jenter også kan ha ASF kan føre til at jenter med AS ikke får den støtten de trenger på skolen fordi læreren har negative holdninger mot eleven (Jarman & Rayner, 2015b; Tomlinson et al., 2020).

Funn og teori viser at elever med AS har behov for så mange beskyttelsesfaktorer som mulig i sin oppvekst for å unngå at tilleggsvansker får utvikle seg (Bronfenbrenner, 1981; Bru, 2019, s. 29; Engh, 2010, s. 33; Ogden, 2015, s. 52). Når holdninger endres i samfunn og skole vil dette endre kulturen og slik vil elevens miljøfaktorer bli styrket, noe som kan virke som en beskyttelse overfor eleven med AS og hennes utvikling (Bru, 2019, s. 37–38). For det andre kan en endring av holdninger i vår kultur føre til mer sosial støtte når jenter med AS opplever

stress på skole og får emosjonelle utbrudd i hjemmet (Bru, 2019, s. 38–40). Kunnskap, holdninger og støtte henger på så måte sammen, slik også Bronfenbrenners bioøkologiske modell viser (Bronfenbrenner, 1981, s. 3; Imsen, 2020, s. 411). Det må her vurderes om det er mulig å endre et lands kultur, for at elever med AS skal oppleve ekte inkludering i skole og samfunn. Jentenes behov for ekte inkludering vil kanskje bedre kunne ivare om de fikk et annet skoletilbud i et trygt miljø der skolen har fokus på kunnskap, holdninger og støtte spesielt for elever med AS.

I Norge står inkludering av alle barn i enhetsskolen sterkt og medfølgende tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019, s. 42). Like vel finnes det forsterkede avdelinger for barn med omfattende lærevansker og utviklingshemning (Bergen kommune, 2021). I Sverige finnes det i tillegg egne resursskoler for barn med utviklingsforstyrrelser som AS (Utvecklingspedagogik, 2021). Disse har til hensikt å fungere som beskyttelsesfaktorer i elevenes miljø (Bru, 2019, s. 29; Ogden, 2015, s. 53; Utvecklingspedagogik, 2021). Det finnes også resursskole for barn med AS i grunnskolen i Sverige, for elever fra 4.-9. klasse (Lunaskolan Södra, 2021). Kanskje Norge kan gjøre som Sverige og gi elever med ASF et annet skoletilbud med på fokus på å skape et trykt læringsmiljø for elevene? På denne måten ville barn med AS få mulighet til å velge et mer skjermet miljø som kunne legge til rette for mestring og vennskap for barn med AS og kanskje også unngå utestenging og mobbing. Dette ville kunne gi elevene et trygt miljø, men redusert stressbelastning som ville være en beskyttelsesfaktor for barnas utvikling. Samtidig kan samfunnets holdninger og kunnskap om jenter med AS sakte men sikker blir bedre og danner grobunn for en mer inkluderende skole for alle.

Tidlig innsats for bedre livsmestring

Informantene fikk ikke spørsmål om tidlig innsats men trakk mange ganger fram viktigheten av tidlig innsats men trakk fram ulike tiltak som alt er nevnt: å spørre om hjelp, øve opp kritisk sans og å lære å planlegge. Ellers er tiltak for elevenes eksekutive-, sosiale- og sensoriske vansker nevnt og kan benyttes så snart vanskene oppdages på barneskolen. Når det gjelder livsmestring for barn med AS i skolen sa informantene at de fleste jenter med AS har blitt mobbet, noe som tyder på at de kan ha vansker i forbindelse med dette. Skolen er pliktig til å følge opp når mobbing oppstår. Fagfornyelsen, 2020, la vekt på at det tverrfaglige temaet «Folkehelse og Livsmestring» skulle bli en del av skolen (Regjeringen, 2020). Målet

var at elevene skulle lære om fysisk- og psykisk helse og hvordan de selv kan påvirke disse faktorene slik at de kan oppleve livsmestring. I tillegg skulle elevene få et positivt selvbilde og en trygg identitet ved å lære å håndtere medgang og motgang (Regjeringen, 2020). Av tiltak for livsmestring nevnte informantene at det er viktig at elever med AS opplever mestring på skolen for å demme opp for negative erfaringer og noen av pedagogene opplevde nytte fra livsmestringsprogrammer. Noen av jentene kan ha behov for å gå til psykolog for samtaler om sin fungering og for sine mobbe erfaringer.

Tidlig innsats er et tiltak som kan øke læringsutbyttet for elever med spesielle behov men læringsutbyttet deres er også avhengig av godt læringsmiljø (Nordahl, 2018, s. 129). For mange barn med AS representerer skolen et negativt læringsmiljø som gir psykiske problemer på lang sikt (Martinsen et al., 2006, s. 306). Dette er problemer som kunne vært unngått ved at de fikk et optimalt tilbud i skolealderen. Tidlig innsats kan sammen med godt læringsmiljø legge grunnlag for at elever med spesielle behov får godt læringsutbytte i skole (Nordahl, 2018). Dette viser viktigheten av at elever med AS får den hjelpe de har behov for tidligst mulig. I dag blir få jenter med AS sjeldent identifisert på barneskolen og dermed får de ikke tidlige innsats på områder de kunne trenge det (Giarelli et al., 2010c; Surén et al., 2019, s. 7, 11). Når jenter med AS kamuflerer vanskene sine blir det svært utfordrende for lærere å legge til rette for tidlig intervensjon for jentene før komorbide psykiske vansker som kommer til uttrykk (Ekevik, 2010, s. 2–3; Horiuchi et al., 2014). For å kunne hjelpe disse jentene og legge til rette for tidlig intervensjon må lærere oppdage dem før de får alvorlige komorbide vansker som for eksempel depresjon, angst og skolevegring.

Henvising som tiltak livsmestring

En av fagfolkene la vekt på at det er viktig å oppdage jenter med AS så tidlig som mulig og at det er læreren som sitter med nøkkelen for å få jenter utredet for AS. Dette starter med at lærer kartlegge eleven og trekker inn instanser som kan gjøre relevante vurderinger. Informantene trakk fram at jenter med AS kan reagere ulike når de mottar diagnosen AS. Noen vil få tunge perioder mens for andre vil diagnosen oppleves som en årsaksforklaring for vanskene de har for eksempel med sensorisk sensitivitet. Etter at diagnosen er stilt starter en prosess der jentene trenger å lære at det er ok å være annerledes. Flere informanter trakk fram at for barn som får stilt diagnosen AS i barneskolen vil det skje en revurdering og ny kartlegging når barnet er i tenårene for å se om det har oppstått nye vansker eller om

diagnosen er til byrde og skal fjernes. En informant trakk fram at barna vil ha stor hjelp av å kjenne til sin diagnose etter hvert som de vokser til og kjennskap til diagnosen er den «beste medisin» sammen med det å gå på skole der det blir tilrettelagt for dem. Barn som får diagnosen AS kan lære å forklare sine vansker til andre noe som fører til større aksept, respekt, støtte fra andre (Attwood, 2017, s. 36). For mange barn blir diagnosen en etterlengtet forklaring på deres vansker mens for andre kan den gi usikkerhet om hva andre tenker og føler og dette kan gi grobunn for angst. Forskingen viste at det er lettere å undervise elever med AS som kjenner til sin diagnose fordi vanskene da forklares ut fra diagnosen (Gillberg, 1998, s. 45). Dette viser viktigheten av å henvise jenter med symptomer på AS. Forskning viser at elever med AS som mottar sosial trening fra barneskolealder og helt ut videregående skole gir gode resultater (Attwood, 2017, s. 111).

Oppsummering av hjelpetiltak i klasserommet og på skolen

Det er her forsøkt å vise hvordan lærere og fagfolk arbeider med jenter som viser symptomer på AS men ikke har noen diagnose. Funnene viser at jenter med symptomer på AS opplever mye stress, press og krav på skolen, noe som tyder på at det finnes lite kunnskap om jenter med AS i barneskolen. Dette gjør at jentene sjelden får hjelp før de har alvorlige komorbide vansker. Ofte vil jenter med symptomer på AS utfordre lærere og kan gjøre dem både irritert og stresset. Mange ganger blir jentenes intensjoner misforstått av lærer og medelever. De som kjenner symptomene ser ut til å kunne innføre hjelpetiltak for jenter med AS i klasserommet og på skolen tyder på at det er lærerens som sitter med mye informasjon om jentenes symptomer, og kan være en avgjørende person for at jenter skal bli utredet for AS slik at diagnosen kommer på plass tidlig. Læreren er også sentral for at eleven får støtte og hjelp på skolen. På dette grunnlaget er det viktig at lærere har kunnskap om de viktigste symptomene og tiltakene, ved AS, og at de knytter på foreldre, PPT og lege for å få jentene med symptomer på AS henvist til BUP for utredning.

For å hjelpe jentene å dempe stress kan det hjelpe med en god relasjon og jevnlig samtaler med lærer og elev, legge til rette for bevissthet rundt, og endring av uhensiktsmessige mestringsstrategier, lærer må unngå å presse elevene unødige og benytte verktøy som «stressbarometer» for å hjelpe jentene å bli bevisst egne følelser og vurdere tiltak ut fra stressnivå. Skolefaglige tiltak dreier seg om forutsigbarhet, struktur og tydelige planer men også skjerming. Jenter med AS kan også oppleve stress på grunn av sosiale-, faglige- og

sensoriske vansker og derfor må lærer observere, kartlegge og samtale med eleven om vanskene for å se hvilke tiltak den enkelte har behov for. Skolen kan også gjøre tiltak for å dempe jenters stress og øke livsmestring. Det kan dreie seg om å henvise til hjelpeapparatet og legge til rette for tidlig innsats for elever med AS på skolen. Når lærer har observert og kartlagt elevens utfordringer er det hjelpeapparatet som har ansvar for å vurdere om eleven trenger utredning for AS.

Hvordan fungerer samarbeidet med foreldre og hjelpeinstanser?

«Hvordan fungerer samarbeidet med foreldre og hjelpeapparatet, på systemnivå, til beste for jenter med AS og hva kan skolen bidra med for å skape gode utviklingsmuligheter for dem?»

Samarbeid med hjemmet

Funnene omkring samarbeid med hjemmet viste tydelig at jenter med AS ofte oppfører seg svært ulikt på skolen og hjemme. En informant trakk fram at det er foreldrene som er termometeret for hvordan barnet egentlig har det og at det er svært viktig at lærer er åpne for foreldrenes perspektiv og setter av nok tid til samarbeidet. Jevnlig kontakt og god overlapping mellom skole og hjem er nødvendig for at lærer skal kunne ta imot jenta på en god måte når det har vært utfordringer hjemme om morgnen. Nyere forskning tyder på at det er store spenninger i skole – hjem samarbeidet når jenta har AS fordi lærere ikke har kunnskap om jente med AS og ikke tror at diagnosen er riktig (Jarman & Rayner, 2015b; Tomlinson et al., 2020). Samarbeidet er like fullt lovpålagt og det er lærerne som er den profesjonelle aktøren og har ansvaret i skolen (Havik, 2018, s. 161; Kreyberg, 2016, s. 272). Fordi eleven med AS er pliktoppfyllende på skolen kan det være vanskelig for lærer å forstå at det skal være nødvendig å tilrettelegge for eleven på skolen, og mange ganger tror ikke læreren på det foreldrene forteller og de ser ikke at barnets vansker i hjemmet har sammenheng med det som skjer på skolen (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Det er en fordel om lærer legger til rette for godt samarbeid og god informasjonsflyt med for å bygge en felles forståelse mellom skole og hjem (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Målet for samarbeidet når barnet har AS er å forebygge stress, komme fram til realistiske forventninger og sette inn gode tiltak til riktig tid (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Gjensidig mistillit mellom skole og hjem når jenta har AS kommer fram både i denne studiens funn og i nyere forskning. Det dårlige

samarbeidet kan skyldes at lærerne ikke har kunnskap om at jenter kan ha AS og hva dette innebærer (Jarman & Rayner, 2015b). Når samfunnets og skolens kunnskap øker, kan kanskje slike holdninger sakte men sikker endres.

Jenter med AS trenger å ha det godt både på skolen og hjemme. Når eleven har vansker hjemme er det viktig at lærere er åpne for at det kan henge sammen med forhold på skolen og motsatt. Informantene trakk fram viktigheten av at lærer er åpen for foreldrenes perspektiv men også at foreldrene lytter til læreren. Det er læreren som har ansvar for samarbeidet med hjemmet og pågående foreldre kan kanskje for lærer være frustrerende når eleven fungerer fint på skolen. I denne sammenheng må det trekkes fram at AS er biologisk betinget noe som innebærer at foreldre også kan ha trekk av AS eller andre utviklingsforstyrrelser (Attwood, 2017, s. 26; Geschwind & State, 2015; Kaland, 2003; Lauritsen et al., 2005, s. 968). Ved at foreldrene også kan ha vansker med sosial kommunikasjon og gjensidighet vil dette kanskje være med og bygge opp under lærers dårlige forhold til foreldrene og legge et dårlig grunnlag for samarbeid. På denne måten vil irriterende eller vanskelige foreldre kunne være en indikator på at eleven er arvelig belastet og trenger ekstra hjelp for å få en god utvikling og kunne oppleve livsmestring og i tillegg vil slike foreldre gi læreren et hint om å legge ned enda flere ressurser å prøve å forstå foreldrene og få til et godt samarbeid med dem før det oppstår utfordringer for eleven.

Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) trekker fram skolen og hjemmet som to viktige sfærer på mikronivå som påvirker hverandre gjensidig og påvirker barnets utvikling (Pianta, 2011). Jenter med AS i skolen ser ut til å være et ukjent fenomen for mange lærere og det trengs videre forskning for å kunne lette til rette for at jenter med AS skal få en god utvikling der skole og hjem samarbeider og viser gjensidig respekt for hverandres opplevelse av barnet og dets vansker.

Oppsummert kan det trekkes fram at dersom jenter med symptom på AS skal bli oppdaget og få hjelp, så tyder resultatene på at det er behov for at lærerne på skolen får opplæring og kunnskap om AS og ASF. I tillegg må foreldresamarbeid tas på alvor og prioriteres høyere. Lærere må kontakte hjelpeapparatet tidlig når barn viser tegn på sosiale- og sensoriske vansker, stress og eller utestenging. Skolevegring må tas på alvor ved å koble inn hjelpeapparatet tidlig. Det er også viktig å benytte de tilbudene som finnes i nasjonale og

regionale kompetansesenter for å diskutere elever anonymt. Elever med vansker må tidlig bli meldt videre til PPT eller utredning. Utenom skole – hjem samarbeid er kunnskapsøkning og holdningsendring i skolen kanskje det aller viktigste tiltaket skolen kan sette inn som systembasert tiltak for jenter med AS.

Samarbeid med hjelpeapparatet

Flere av informantene uttrykte bekymring i forhold til skolens hjelpeapparat. Dette gjaldt særlig fagfolkene som begge uttrykte bekymret for barn med AS i møte med BUP-systemet. En av fagfolkene uttrykte at det var for mye utskiftning av behandlere i BUP og at behandlerne sjeldent kjente barnet de skulle utrede. Den andre fagpersonen bekymret seg for at jenter med AS ikke ble fanget opp av systemet i det hele tatt før de får komorbide vansker og at gutter som ble fanget opp av BUP ikke får nødvendig oppfølging. Hun uttrykte et ønske om at diagnosen skulle «*føre frem til tiltak, behandling eller forståelse*» for barn med AS. Dette var den samme fagpersonen som uttrykte at det er lærerne som sitter på nøkkelen for at jenter med AS skal få hjelp. For å få til et godt samarbeid mellom skole og hjelpeinstansene la informantene vekt på at alle som samarbeider må danne et lag rundt eleven der alle instanser møtes og drar i samme retning. Det ble også trukket fram viktigheten av at lærere benytte seg av anonym veiledning fra kompetansesenter. For å forbedre samarbeidet med BUP foreslo en av fagfolkene at BUP skulle gi lærere mer praktisk veiledning, ikke møteveiledning som i dag.

Skolens eksterne hjelpeapparat dreier seg om institusjoner som skolehelsetjenesten, PPT, BUP og Barnevernet (Kreyberg, 2016, s. 282). Dette er institusjoner som representerer helsevesenet og de ansvar for å gi behandling ved sykdom, smerte og sette inn forebyggende helsetiltak (Kreyberg, 2016, s. 283). Det er viktig å få til et konstruktivt samarbeid mellom alle involverte instanser for å sikre at barnet får nødvendig hjelp og tiltak (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Dessverre fungerer ikke alltid samarbeidet til det beste for eleven blant annet fordi helsevesenet blir koblet inn for sent (Martinsen et al., 2006, s. 309). Resultatene viser at informantene uttrykte stor bekymring for hjelpen som blir gitt av hjelpeapparatet og at jenter med AS ikke kommer inn i hjelpeapparatet før de har uttalte psykiske vansker. Forskning underbygger informantenes bekymring for hjelpeapparatet

blant annet fordi hjelpen blir koblet inn for sent (Bjåstad et al., 2016, s. 230). Dette bekreftes av informantene i studien. Informantene kjente svært få jenter som hadde fått diagnosen AS i barneskolen, for denne pleide å bli gitt tidligst fra jentene er tenåringer. De psykiske vanskene er da blitt uttalte. Funnene kan tyde på at det trengs strukturelle endringer i skolens hjelpeapparat. Nå er slike endringer undervis, som en konsekvens av Nordahl-utvalget og Stortingsmelding 6 (Eidelbrekt & Ghosh, 2020; Meld. St. 6 (2019–2020), 2019). Ved å overføre kompetanse fra stat til kommune er målet at kunnskapen skal komme nærmere barn med spesielle behov. Dette kan bety økt kunnskap og bedre samarbeid om jenter med AS både i skolene og i hjelpeapparatet men fremdeles trengs kompetansen inn i klasserommene. Når jentenes symptomer på AS oppdages tidlig, kan jentene få hjelp som fører til tiltak, behandling eller forståelse, slik en av fagfolkene uttrykte det. På skolen kan det da legges til rette for tidlig innsats. For at lærere skal kunne heve sin kompetanse om AS kan temaet for eksempel gjøres obligatorisk i barnehage- og grunnskoleutdanningen, eller det kan tas inn i etter- og videreutdanningskurs. Skolehelsetjenesten kan også være en god støttespiller for en lærer som ser sosiale- eller psykiske vansker hos en jente med udiagnostisert AS slik at jenta kan få jevnlig samtaler med helsesykepleier. Dette krever at helsesykepleier er lett tilgjengelig på skolen. Barn må ha forholdsvis alvorlige psykiske vansker for å henvises til BUP (Kreyberg, 2016, s. 284). Det er nærliggende å tenke at skolen ikke vil se behovet for at jenta utredes hos BUP, når en jente med symptomer på AS bare viser sine emosjonelle vansker og skole-hjem samarbeidet er preget av gjensidig mistillit (Attwood, 2017, s. 24; Bjåstad et al., 2016; Jarman & Rayner, 2015b; Tomlinson et al., 2020). Jenter med symptomer AS får ofte økte vanskeligheter utover i skoleløpet og derfor er det ekstra viktig at mikrosystemene hjem og skole samarbeider godt (Attwood, 2017, s. 128; Havik, 2018, s. 134; Little, 2002) og at makrosystemene har forståelse for at det ofte er behov for ekstra ressurser knyttet til barn med AS.

Praktiske implikasjoner

Om vi kobler jentenes individuelle symptomer, skolefaglige-, sosiale- og sensoriske vansker og stress og komorbiditet til Brus transaksjonsmodell for stressmestring (Bru, 2019, s. 29) ser vi at jenter med AS har mange risikofaktorer i sine personfaktorer i kraft av å ha

udiagnostisert AS. I møte med krav kan jentene være svært utsatt for stress, noe også funnene viser i forhold til jenter på skolen. Men i tillegg vil skolen som miljø være en risiko- eller beskyttelsesfaktor (Bru, 2019, s. 37–40; Ogden, 2015, s. 50–55). Miljøfaktorer innebærer miljøets kultur, sosial støtte og forutsigbarhet og kontroll som alle er faktorer som finnes i skolemiljø. Som nevnt i studien vil elevens hjemmemiljø bære preg av at et familiemedlem har emosjonelle vansker og kan utagere. Om skolens sosiale miljø da innebærer mange risikofaktorer vil dette kunne føre til utvikling av skolevegring (Ogden, 2015, s. 50–51; Havik, 2018, s. 75). At jenter med AS er utsatt for skolevegring viser både funn og teori (Attwood, 2017, s. 162; Munkhaugen et al., 2017). Når skolen representerer et utrygt og avvisende miljø, utgjør dette en alvorlig risikofaktor i forhold til jentenes stressmestring (Ogden, 2015, s. 50–51). Men studien viser at skolens miljø kan bli en beskyttelsesfaktor for jenter med AS. Dette krever at læreren får kunnskap om jentens vansker og utfordringer slik at eleven tas på alvor. Det må bli satt fokus på god relasjon mellom lærer og elev, tid til jevnlig samtaler for å hold stressnivået nede. Lærer har ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med elevens hjem og BUP om foreldrene ønsker det (Havik, 2015, s. 132). I tillegg på det settes inn tiltak i klasserommet, sosiale tiltak og tiltak mot mobbing, Det må tilrettelegges for eleven i forhold til aktuelle sensoriske vansker og eleven må møte realistiske krav og press. Ved at både jentene og lærerne får økt kunnskap om diagnosen og trening på konstruktiv problemløsning, kan stress i skolesammenheng reduseres og riktige tiltak settes inn. På denne måten vil skolen kunne bli en beskyttelsesfaktor for jenter med AS.

6 Konklusjon og forslag til videre forskning

Formålet med denne studien var å finne ut hvilke erfaringer lærere og fagfolk i barneskolen har med jenter med asperger syndrom. Metoden som ble benyttet var kvalitativt forskningsintervju, og dette var en metode som var godt egnet til å søke dybdekunnskap om jenter med symptomer på asperger syndrom i barneskolen. I denne studien har jeg fulgt forskningsetiske retningslinjer og jeg har vist transparens ved å presentere intervjuguide og arbeidsform og vist til aktuell teori for å sikre validitet og tilrettelegge for at studien kan

repliseres videre. Studien har få informanter og kan derfor ikke generaliseres, men den kan forhåpentligvis bidra til innsikt i arbeid med jenter med AS i skolen.

Funnene viser at mange lærere i barneskoler har vansker med å identifisere symptomer på AS hos jenter og at det kan være komplisert å forstå jentenes væremåte, før de er diagnostisert. Dette fører til at jenter med AS oppdages på veldig ulike tidspunkt men at det ofte er de komorbide vanskene som fører til at AS oppdages. Studiens tre informanter som arbeidet i spesialskole hadde erfaring med, og kunnskap om, jenter med symptomer på AS, og klarte derfor å identifisere disse symptomer i jenter med psykiske utfordringer. Like fullt opplevde de også utfordringer knyttet til relasjonsbygging og tilrettelegging for jenter med AS i barneskolen. Pedagogene delte ulike tiltak de hadde opplevde fungerte når det gjaldt læring og tilrettelegging i skolemiljøet og la vekt på at det var viktig å legge til rette for realistisk forventninger og unngå stress i skolesammenheng, noe som er utfordrende på grunn av de sammensatte vanskene ved AS. Henviser til hjelpeapparatet, gjerne ved hjelp av diagnostisering, kan se ut for å gi jentene bedre forutsetninger for livsmestring.

Et viktig funn i studien dreier seg om at lærere trenger økt kunnskap om jenter med AS for å kunne støtte og hjelpe jentene i skolen. Jentene trenger individuell tilrettelegging og rausere lærere som velger å tro på det jentene sier. Det kreves økt kompetanse for at lærere skal kunne sørge for at jentene får hjelp med sine utfordringer så tidlig som mulig før problemene eskalerer. Dette må skje på flere nivå i samfunnet for at kulturen omkring elever som oppfører seg annerledes skal endres, slik at jentene opplever en positiv holdning fra lærerne, også før de er diagnostisert. Ved at lærer fokuserer på god relasjon og klasseledelse i forhold til jenter med sosiale vansker og symptomer på AS, kan det legges et godt grunnlag for trivsel og mestring i disse jentene. Resultatene viser også at kommunikasjon og relasjonelt arbeid, slik som styrking av sosial kompetanse må prioriteres.

I studien ble det identifisert noen vansker med skolens samarbeid med hjem og hjelpeapparatet, for eksempel kunne det være ulik oppfatning av jentenes problemer med tanke på alvorlighetsgrad. Systemarbeid er spesielt viktig når det gjelder barn som har autismspekterforstyrrelser og jenter med asperger, for de kan ikke gi uttrykk for tanker og følelser på samme vis som andre barn. Foreldre og lærere må derfor bygge opp et gode samarbeide basert på tillit, for å skape tiltak som hjelper eleven, og at PPT og BUP involveres

i dette arbeidet i skolen. Ved å legge til rette for tiltak som fungerer for jenter, i alle sfærene de oppholder seg, kan kanskje negative stressopplevelser forebygges. Det er viktig at jenter med AS blir identifisert og diagnostisert tidlig, at de kan få tidlig intervensjon og slipper å oppleve alvorlige komorbide lidelser som så mange udiagnostiserte- eller feildiagnostiserte jenter med AS gjerne opplever.

Teoretisk bygger studien på Attwood og nyere forskning om jenter med asperger syndrom og funnene i studiene stemmer godt overens men Attwoods perspektiver på jenter med AS. Forslag til fremtidig forskning kan være å studere: jenters sosiale kompetanse og bevisst eller ubevisst kamuflering, sensitivitet, mobbing, kartlegging i skolen og henvisning og samarbeid med foreldre og hjelpeapparatet og tiltak knyttet samarbeid i skolesammenheng.

Litteraturliste

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse—Et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Ildsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 267–270). Universitetsforlaget.
- Asperger, H. (1944). Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117(1), 76–136. <https://doi.org/10.1007/BF01837709>
- Attwood, T. (2006). The Pattern of Abilities and Development of Girls with Asperger's Syndrome. I T. Attwood & T. Grandin (Red.), *Asperger's and Girls* (s. 1–7). Future Horizons.
- Attwood, T. (2017). *Aspergers syndrom* (2. utg.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). *The Lancet*, 368(9531), 210–215. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69041-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69041-7)
- Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E., & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194(6), 500–509. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.059345>
- Bergen kommune. (2021). *Tilbud for elever med omfattende lærevansker eller utviklingshemming*. Bergen kommune. <https://www.bergen.kommune.no/innbyggerhjelpen/skole/grunnskole/spesialpedagogisk-tilbud/tilbud-for-elever-med-omfattende-larevansker-eller-utviklingshemming>
- Berntsen, B. (2019). *Hvordan opplever jenter med Asperger-syndrom ungdomsskolen?* [Masteroppgave, NLA Høyskolen Bergen]. <https://nla.braage.unit.no/nla-xmllui/bitstream/handle/11250/2629953/Birger%20Berntsen%2c%20PMAS%20H%c3%b8sten%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bingham, J. C. (2010). *Aspergere fra a- og nesten til å: Miljøterapi i forhold til voksne personer med Aspergers syndrom*. Licentia.
- Bjåstad, J. F., Sagstad, U., & Iversen, G. (2016). Autismespektertilstander. I E. Bru, E. C. Ildsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 213–236). Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=3300702>
- Bru, E. (2019). Stress og stressmestring i skolen—En forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–46). Fagbokforlaget.
- Burton, J. M., Craghead, N. A., Silbert, N., Breit-Smith, A., Duncan, A. W., & Grether, S. M. (2020). Social Communication and Structural Language of Girls with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(4), 1139–1155.
- Byrkjedal-Sørby, L. J., & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–46). Fagbokforlaget.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Dean, M., Harwood, R., & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism, 21*(6), 678–689. <https://doi.org/10.1177/1362361316671845>
- Direktoratet for e-helse. (2020). *Kodeverket ICD-10 (og ICD-11)*.
<https://ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Eideldre, F. M., & Ghosh, A. (2020). Statped i endring – uten klar rolle- og ansvarsfordeling. *Utdanningsforbundet*. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/statped-i-endring--uten-klar-rolle--og-ansvarsfordeling/>
- Ekevik, E. (2010). Hvor er jentene? Hvordan er kjønnsfordelingen i autisme? *Autisme i dag, 37*(2).
<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AKnDUqrjFQ2wqTo&cid=B07D1624A29DE5A9&id=B07D1624A29DE5A9%2190195&parId=B07D1624A29DE5A9%2190187&o=OneUp>
- Engh, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Folkehelse rapporten. (2018). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge* (Nr. 2018). Norsk helseinformatikk AS. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Frith, U., & Happé, F. (1999). Theory of Mind and Self-Consciousness: What Is It Like to Be Autistic? *Mind & Language, 14*(1), 82–89. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00100>
- Geschwind, D. H., & State, M. W. (2015). Gene hunting in autism spectrum disorder: On the path to precision medicine. *The Lancet Neurology, 14*(11), 1109–1120.
[https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00044-7](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00044-7)
- Giarelli, E., Wiggins, L. D., Rice, C. E., Levy, S. E., Kirby, R. S., Pinto-Martin, J., & Mandell, D. (2010a). Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. *Disability and Health Journal, 3*(2), 107–116.
<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2009.07.001>

- Giarelli, E., Wiggins, L. D., Rice, C. E., Levy, S. E., Kirby, R. S., Pinto-Martin, J., & Mandell, D. (2010b). Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. *Disability and Health Journal*, 3(2), 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2009.07.001>
- Giarelli, E., Wiggins, L. D., Rice, C. E., Levy, S. E., Kirby, R. S., Pinto-Martin, J., & Mandell, D. (2010c). Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. *Disability and Health Journal*, 3(2), 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2009.07.001>
- Gillberg, C. (1998). *Barn, ungdom og voksne med Asperger Syndrom. Normale, geniale, nerder?* Ad Notam Gyldendal AS.
- Gould, J. (2017). Towards understanding the under-recognition of girls and women on the autism spectrum. *Autism*, 21(6), 703–705. <https://doi.org/10.1177/1362361317706174>
- Gray, C., & White, A. L. (2002). *My social stories book*. Jessica Kingsley Publishers.
- Havik, T. (2015). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 153–170). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Heinrichs, R. (2003). *Perfect Targets: Asperger Syndrome and Bullying: Practical Solutions for Surviving the Social World*. AAPC Publishing.
- Hofvander, B., Delorme, R., Chaste, P., Nydén, A., Wentz, E., Ståhlberg, O., Herbrecht, E., Stopin, A., Anckarsäter, H., Gillberg, C., Råstam, M., & Leboyer, M. (2009). Psychiatric and psychosocial problems in adults with normal-intelligence autism spectrum disorders. *BMC Psychiatry*, 9(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-9-35>
- Horiuchi, F., Oka, Y., Uno, H., Kawabe, K., Okada, F., Saito, I., Tanigawa, T., & Ueno, S. (2014). Age- and sex-related emotional and behavioral problems in children with autism spectrum disorders: Comparison with control children. *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, 68(7), 542–550. <https://doi.org/10.1111/pcn.12164>
- Howlin, P., & Asgharian, A. (1999). The diagnosis of autism and Asperger syndrome: Findings from a survey of 770 families. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41(12), 834–839. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1999.tb00550.x>
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). “Putting on My Best Normal”: Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519–2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Idring, S., Lundberg, M., Sturm, H., Dalman, C., Gumpert, C., Rai, D., Lee, B. K., & Magnusson, C. (2015). Changes in Prevalence of Autism Spectrum Disorders in 2001–2011: Findings from the Stockholm Youth Cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1766–1773. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2336-y>
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jamison, T. R., & Schuttler, J. O. (2017). Overview and Preliminary Evidence for a Social Skills and Self-Care Curriculum for Adolescent Females with Autism: The Girls Night Out Model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 110–125. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2939-6>

- Jarman, B., & Rayner, C. (2015a). Asperger's and Girls: What Teachers Need to Know. *Australasian Journal of Special Education*, 39(2), 128–142. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.7>
- Jarman, B., & Rayner, C. (2015b). Asperger's and Girls: What Teachers Need to Know. *The Australasian Journal of Special Education*, 39(2), 128–142. <http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1017/jse.2015.7>
- Kaland, N. (2003). Asperger syndrom og kognitiv profil. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(04), 221–233.
- Kaland, N. (2010). Det «usynlige» sosiale handicap: Jenter med asperger syndrom. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 1, 29–36.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y.-J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E.-C., Cheon, K.-A., Kim, S.-J., Kim, Y.-K., Lee, H., Song, D.-H., & Grinker, R. R. (2011). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample. *American Journal of Psychiatry*, 168(9), 904–912. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10101532>
- Klin, A. (2000). Attributing Social Meaning to Ambiguous Visual Stimuli in Higher-functioning Autism and Asperger Syndrome: The Social Attribution Task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 831–846. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00671>
- Kopp, S., & Gillberg, C. (1992). Girls with social deficits and learning problems: Autism, atypical Asperger syndrome or a variant of these conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1(2), 89–99. <https://doi.org/10.1007/BF02091791>
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Ildsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271–290). Universitetsforlaget.
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896–910. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Ruigrok, A. N., Chakrabarti, B., Auyeung, B., Szatmari, P., Happé, F., & Baron-Cohen, S. (2017). Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism. *Autism*, 21(6), 690–702. <https://doi.org/10.1177/1362361316671012>
- Lai, M.-C., & Szatmari, P. (2020). Sex and gender impacts on the behavioural presentation and recognition of autism. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(2), 117–123. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000575>
- Lauritsen, M. B., Pedersen, C. B., & Mortensen, P. B. (2005). Effects of familial risk factors and place of birth on the risk of autism: A nationwide register-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(9), 963–971. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00391.x>
- Lazarus, R. S., & Monat, A. (1985). *Stress and Coping: An Anthology* (2. utg.). Colombia University Press.
- Lee, A., & O'Neill, J. L. (1999). Through the eyes of aliens / Response. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 615.
- Little, L. (2002). Middle-Class Mothers' Perceptions of Peer and Sibling Victimization Among Children with Asperger's Syndrome and Nonverbal Learning Disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/014608602753504847>
- Lugnegård, T., Hallerbäck, M. U., & Gillberg, C. (2011). Psychiatric comorbidity in young adults with a clinical diagnosis of Asperger syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1910–1917. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.025>

- Lunaskolan Södra. (2021). *Lunaskolan Södra*. Utvecklingspedagogik.
<https://www.up.se/lunaskolansodra/>
- Malt, U., & Aslaksen, P. (2020). Eksekutive funksjoner. I *Store norske leksikon*.
http://snl.no/eksekutive_funksjoner
- Mandy, W., Chilvers, R., Chowdhury, U., Salter, G., Seigal, A., & Skuse, D. (2012). Sex Differences in Autism Spectrum Disorder: Evidence from a Large Sample of Children and Adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1304–1313.
<https://doi.org/10.1007/s10803-011-1356-0>
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., & Tetzchner, S. V. (2006). *Barn og Ungdommer med Asperger Syndrom: Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Gyldendal Akademisk.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2009). *Classroom Management that works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Merrill.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214–250). Sage.
- Meld. St. 6 (2019–2020). (2019). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Miller, J. N., & Ozonoff, S. (1997). Did Asperger's Cases Have Asperger Disorder? A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 247–251.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb02354.x>
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & Diseth, T. H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41–42, 31–38.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norsk Helseinformatikk AS. (2020). *Autismespekterforstyrrelser—Oversikt*. NHI.no.
<https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/utviklingsforstyrrelser-hos-barn/>
- Nyheim, M., Tangvold, K., Beghdadi, M., & Kaland, Ni. (2013). *Sosiale historier som metode hjelp til å fremme sosial forståelse og fungering ved autisme og synshemming*. Kommuneforlaget AS.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (2013). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Wiley.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=332602>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (2021. utg.). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Oslo Universitetssykehus. (2018). *Nevroutviklingsforstyrrelser: Om diagnosene*. Oslo universitetssykehus. <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/neysom/diagnoser/nevroutviklingsforstyrrelser-om-diagnosene>
- Oslo Universitetssykehus. (2020). *Autisme*. <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/neysom/autisme>

- Peters, R., & Brooks, R. (2016). Parental perspectives on the transition to secondary school for students with Asperger syndrome and high-functioning autism: A pilot survey study. *British Journal of Special Education*, 43(1), 75–91. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12125>
- Petersen, C. R., & Christensen, E. (2013). *Kvinder og piger med asperger: 11 fortællinger om livet med en aspergerprofil*. Pressto.
- Pianta, R. C. (2011). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implication for Research and Practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 685–710). Routledge.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2009(121), 33–46. <https://doi.org/10.1002/yd.295>
- Regjeringen. (2020). *Kunnskapsløftet* [Læreplan]. Overordnet del: Folkehelse og Livsmestring. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Roland, P. (2019). Stress, stressmestring og klasseledelse. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 197–221). Fagbokforlaget.
- Ryhl, C. (2016). *Autismevenlig undervisning: Viden, forståelse og handling for pædagoger og lærere*. Hans Reitzel.
- Rynkiewicz, A., & Łucka, I. (2018). Autism spectrum disorder (ASD) in girls. Co-occurring psychopathology. Sex differences in clinical manifestation. *Psychiatria Polska*, 52(4), 629–639. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/58837>
- Rynkiewicz, A., Schuller, B., Marchi, E., Piana, S., Camurri, A., Lassalle, A., & Baron-Cohen, S. (2016). An investigation of the «female camouflage effect» in autism using a computerized ADOS-2 and a test of sex/gender differences. *Molecular Autism*, 7, 10. <https://doi.org/10.1186/s13229-016-0073-0>
- Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering, L., & Pellicano, E. (2016). Gender Differences in the Social Motivation and Friendship Experiences of Autistic and Non-autistic Adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1297–1306. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2669-1>
- Solberg, B. S., Zayats, T., Posserud, M.-B. R., Halmøy, A., Engeland, A., Haavik, J., & Klungsøyr, K. (2019). Patterns of psychiatric comorbidity and genetic correlations provide new insights into differences between attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *Biological Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.04.021>
- Solomon, M., Miller, M., Taylor, S. L., Hinshaw, S. P., & Carter, C. S. (2012). Autism symptoms and internalizing psychopathology in girls and boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 48–59. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1215-z>
- Solomon, M., Ozonoff, S. J., Cummings, N., & Carter, C. S. (2008). Cognitive control in autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 26(2), 239–247. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2007.11.001>
- Sponheim, E., & Gjevik, E. (2019). Gjennomgripende Utviklingsforstyrrelser (Autismespekterforstyrrelser). I *Faglig veileder for barne- og ungdomspsykiatri* (4. utg.). Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening.

<https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-opsatt-etter-inndeling-i-icd-10/gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>

- Sponheim, E., & Skjeldal, O. (1998). Autism and Related Disorders: Epidemiological Findings in a Norwegian Study Using ICD-10 Diagnostic Criteria. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(3), 11.
- Stenberg, N. (2007). Asperger syndrom og eksekutive funksjonsvansker: Konsekvenser for behandling. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(3), 254–260.
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjøberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L., & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tomlinson, C., Bond, C., & Hebron, J. (2020). The school experiences of autistic girls and adolescents: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1643154>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del, Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utvecklingspedagogik. (2021). *Skola och omsorg*. Utvecklingspedagogik. <https://www.up.se/>
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122–129. <https://doi.org/10.1080/00405840902776392>
- Winter, M. (2003). *Asperger syndrome: What teachers need to know*. Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Øverland, K., Lecuq, D., & Vaage, A. B. (2020). *Vis meg: Dine tanker og følelser*. Omsorg for Traumatiserte Barn. <https://vismeg.info/>

Tabeller og Figurer

Tabell 1: Oversikt over informantene

	Bakgrunn og erfaring med antall jenter med AS
Informant 1	Fagperson på ASF og AS, privat sektor. Spesialpedagogisk bakgrunn. Mye erfaring med jenter med AS i barneskolealder og oppover.
Informant 2	Lærer med erfaring med < 5 jenter med AS i barneskolen (bs)

Informant 3	Lærer med spesialpedagogikk og erfaring med et titalls jenter med AS, 5-6 i bs
Informant 4	Lærer og avdelingsleder med spesialpedagogisk bakgrunn. Erfaring med 7-8 jenter med AS i bs
Informant 5	Fagperson med erfaring som behandler i BUP og har diagnostisert og hjulpet 10-15 jenter med AS

Tabell 1: Oversikt over informantene

Vedlegg

Vedlegg 1: Gillbergs kriterier for Asperger syndrom

Gillbergs kriterier for Asperger Syndrom, 1988. Videreutviklet i 1991 (Attwood, 2017, s. 45; Gillberg, 1998, s. 20).

1. «Store problemer med gjensidig sosial samhandling (minst to av følgende)
 - Nedsatt evne til kontakt med jevnaldrende
 - Manglende interesse for kontakt med jevnaldrende
 - Redusert evne til å oppfatte signaler for sosial omgang
 - Sosialt og følelsesmessig upassende atferd
2. Monomane, ensidige interesser (minst et av følgende)
 - Som utelukker andre aktiviteter
 - Som gjentas stereotyp
 - Med innlærte fakta uten dypere mening
3. Tvangsmessig behov for å innføre ritualer og interesser (minst et av følgende)
 - Som påvirker hele tilværelsen for personen selv
 - Som påtvinges andre
4. Tale- og språkproblemer (minst tre av følgende)
 - Forsinket språkutvikling
 - Ytre sett perfekt ekspressivt språk
 - Formelt, pedantisk språk
 - Eiendommelig stemmemelodi: stemmen enstonig, skarp eller avvikende på annen måte
 - Sviktende språkforståelse, inkludert feiloppfatning av ordenes bokstavelige/underforståtte betydning
5. Problemer med ikke-verbal kommunikasjon (minst et av følgende)
 - Begrenset bruk av gester
 - Klosset, tafatt kroppsspråk
 - Mimikkfattigdom
 - Avvikende ansiktsmimikk
 - Eiendommelig, stivt blikk
6. Motorisk klossethet
 - Dårlig resultat ved utviklingsnevrologisk undersøkelse»

Gillberg, 1998, s. 20

Vedlegg 2: ICD-10, kriterier for diagnosen Asperger Syndrom

WHO, 1993, (Gillberg, 1998, s. 22)

1. «Fravær av klinisk signifikant, generell forsinkelse i språklig eller kognitiv utvikling

Diagnosen forutsetter at enkelte ord er uttalt ved toårsalderen eller tidligere, og at kommunikative fraser har vært brukt ved treårsalderen eller tidligere. Evne til å klare seg selv, adaptiv atferd og nysgjerrighet overfor omgivelsene i de første tre leveår skal ligge på et nivå som er i overensstemmelse med normal intellektuell utvikling. Den motoriske utviklingen kan imidlertid være noe forsinket, og motorisk klossetheter er et vanlig (men ikke nødvendig) diagnostisk kriterium. Isolerte spesielle talenter, ofte relatert til unormale interesser og beskjeftigelser, er vanlige, men kreves ikke for diagnose.

2. Kvalitative avvik i gjensidig sosial interaksjon (minst to av følgende)

- Kan ikke benytte øyekontakt, ansiktsuttrykk, kroppsholdning og gester på en adekvat måte i omgang med andre mennesker.
- Mislykkes i å utvikle vennskap (på en måte som er i overensstemmelse med mental alder, tross tilstrekkelige muligheter) som omfatter gjensidig utveksling av interesser, aktiviteter og følelser.
- Sviktende sosioemosjonell gjensidighet, som viser seg ved nedsatt eller avvikende reaksjon på andre menneskers følelser; og/eller sviktende tilpasning av atferden til den sosiale sammenhengen, og /eller integrasjon av sosial, emosjonell og kommunikativ atferd, deler ikke spontant sin glede, sine interesser eller aktiviteter med andre mennesker (har f.eks. ikke noe behov for å vise, ta fram eller peke ut ting som han/hun synes er interessante, for andre mennesker)

3. Begrensede, gjentatte og stereotype atferdsmønstre, interesser og aktiviteter (minst to av følgende)

- Overdreven opptatthet av en eller flere stereotype og begrensede interesser, som er unormale med hensyn til innhold eller retning: en eller flere interesser, som er avvikende når det gjelder deres intensitet og begrensede karakter, men ikke når det gjelder innhold eller retning.
- Tilsynelatende tvangsmessig avhengighet av spesifikke, ikke-funksjonelle rutiner eller ritualer
- Stereotype og gjentatte motoriske uvaner som omfatter enten hånd/fingervifting eller vridninger, eller komplekse bevegelser med hele kroppen
- Beskjeftigelse med deler av gjenstander eller ikke-funksjonelle deler av leketøy (som deres lukt, opplevelse av overflatestruktur, eller støy/vibrasjon som de gir fra seg).»

Gillberg, 1998, s. 22

Vedlegg 3: DSM 5, kriteriene for Autismespekterforstyrrelse

(American Psychiatric Association, 2013)

- A. Vedvarende forstyrrelser i sosial kommunikasjon og sosial interaksjon i en rekke forskjellige sammenhenger, som kommer til uttrykk ved følgende, enten aktuelt eller gjennom sykehistorien:
1. Nedsatt evne til sosial-emosjonell gjensidighet (eksempler)
 2. Nedsatt evne til nonverbal kommunikatív atferd under sosial interaksjon (eksempler)
 3. Nedsatt evne til å starte, opprettholde og forstå relasjoner (eksempler)

Spesifiser aktuell vanskegrad

- B. Innskrenkede, repetitive atferdsmønstre, interesser eller aktiviteter som kommer til uttrykk ved minst to av følgende, enten aktuelt eller gjennom sykehistorie:
1. Stereotype eller repetitive mønstre i bevegelser, bruk av gjenstander eller i tale (eksempler)
 2. Insisterer på uforanderlighet, ufleksibel overholdelse av rutiner eller ritualiserende mønstre av verbal eller nonverbal atferd (eksempler)
 3. Sterkt innskrenkede, fastlåste interesser som forfølges uhyre intenst og fokusert (eksempler)
 4. Hyper- eller hyporeaktiv overfor sensoriske påvirkninger eller usedvanlig interesse for sensoriske aspekter av omverden (eksempler)

Spesifiser aktuell vanskegrad

- C. Symptomene skal ha vært til stede i løpet av den tidlige utviklingsperiode (men kommer kanskje først til fullt uttrykk når sosiale krav overstiger den begrensede evnen, eller kan senere i livet være maskert av innlærte strategier)
- D. Symptomene fremkaller klinisk signifikant svekkelse på sosiale, arbeidsmessige eller andre viktige aktuelle funksjonsområder.
- E. Disse forstyrrelsene forklares ikke bedre med mental retardering (intellektuell utviklingsforstyrrelse) eller globalt forsinket utvikling. Mental retardering og autismespekterforstyrrelse opptrer ofte samtidig: for å kunne diagnostisere komorbiditet mellom autismespekterforstyrrelse og mental retardering skal den sosiale kommunikasjonsevne ligge under det som forventes for det aldersadekvat utviklingsnivå.

(Attwood, 2017)

Vedlegg 4: DSM 5, vanskegrad ved autismspekterforstyrrelser

Nivå 1: Trenger støtte

Sosial kommunikasjon: Uten støtteordning medfører de nedsatte sosiale kommunikasjonsevnene betydelige funksjonsvansker. Vanskeligheter med å innlede sosiale interaksjoner, og tydelige eksempler på atypiske eller mislykkede reaksjoner på andre personers sosiale kontaktforsøk. Kan virke begrenset interessert i sosiale interaksjoner. For eksempel en person som er i stand til å uttrykke seg i hele setninger og som engasjerer seg i kommunikasjon, men hvor gjensidighet i samtaler med andre mangler, og hvor forsøk på å få venner er klossete og mislykket.

Innskrenket, repetitiv atferd: Ufleksibel atferd gir betydelige problemer med funksjonsevnen i en eller flere sammenhenger. Problemer med å skifte mellom aktiviteter. Problemer med organisering og planlegging hindrer selvstendighet.

(Attwood, 2017)

Vedlegg 5: Fire mestringsstrategier brukt av barn med Asperger Syndrom

Barn som er innadvendte vil ofte legge skylden for problemene på seg selv, heller enn andre og kan bli selvkritiske, unnskyldende og sosialt tilbaketrukne (Attwood, 2017, s. 29). Når de mislykkes sosialt synker selvtilliten og som en konsekvens vil de bli mer sosial tilbaketrukne. Opplevelsen av å være annerledes kan for disse føre til en klinisk depresjon. Foreldre og lærere kan hjelpe til ved å gi oppmuntring og støtte men det kan være vanskelig. Barnets mål er ofte å være en del av fellesskapet men kan ikke de sosiale kodene for å få dette til, på tross av at barnet har de intellektuelle evnene til å se sin egen situasjon. Denne mestringsstrategi, å skylde på seg selv, er negativ og kan ende med selvmordsforsøk om barnet ikke får hjelp (Attwood, 2017, s. 29–30).

En mer konstruktiv mestringsstrategi for innadvendte barn med AS er å håndtere problemer ved å flykte inn i en fantasiverden hvor de opplever mestring. Dette er en problem- eller løsningsfokuseret strategi. Her bestemmer barnet selv reglene, har full kontroll, kan finne opp fantasivenner, unngå ensomhet og heller oppleve sosial suksess (Attwood, 2017, s. 30–31). Interesse for andre kulturer og land kan også vokse fram for barn benytter virkelighetsflukten. Det kan utvikle seg en interesse for fiksjon og for en del jenter med AS kan denne fantasiverdenen utvikle seg til en karriere som forfatter av fiksjon. Når fantasiverden blir mer virkelig enn den fysiske verden hender det at personer med AS feilaktig blir diagnostisert med schizofreni (Attwood, 2017, s. 31–32).

Blant barn med AS som er utadvendte vil noen barn med AS velge en unngåelsesstrategi hvor de benekte at de selv har noen form for vansker. Ved å heve seg over regler de ikke forstår og legge skylden på andre, kan de bortforklare og benekte problemene og på denne måten utvikler de en arrogant væremåte (Attwood, 2017, s. 32). De kan skjule sosiale vansker og benekte at de trenger hjelp. Ved å dominere sosiale situasjoner kan de virke skremmende på andre mennesker og barnet med AS opplever å ha makt og kontroll, som igjen kan gi en berusende følelse. Sosiale misforståelser som oppstår blir ofte misforstått og det kan oppstå hevntanker og fysisk vold. Konsekvensene av at en med AS inntar en arrogant holdning vil ofte skape problemer i vennskap og gi dårlig fungering i arbeidslivet (Attwood, 2017, s. 33–34).

En konstruktiv problem- eller løsningsstrategi for utadvendte barn med AS er imitasjon. De som benytter denne strategien ser til andre mennesker for å finne løsningen på sine problemer (Attwood, 2017, s. 29). Ved å imitere søsken, jevnaldrende eller en voksen atferd og væremåte lærer barnet «skript» som kan brukes i ulike sammenhenger (Gillberg, 1998, s. 44). De blir gode skuespillere og kan oppleve at andre ikke tror at de har vansker med sosial forståelse eller empati (Attwood, 2017, s. 34–36). Jenter har vist seg å være spesialister på denne metoden som går under begrepet kamuflering (Attwood, 2017, s. 56). Familien og de som kjenner barnet godt kan mene at barnet oppfører seg som en kameleon som skifter farge etter omgivelsene (Gillberg, 1998, s. 44)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Jenter med Asperger Syndrom i Barneskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt eller sette meg i kontakt med noen som kan delta. Jeg ønsker å undersøke hvordan en lærer kan oppdage og hjelpe jenter med asperger syndrom (AS) når de går på barneskolen.

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke lærere og andre fagfolks erfaring med jenter med og hvordan jentene oppfører seg i barneskolen og hva slags erfaringer lærere har med å hjelpe jentene i skolesettingen. Forhåpentligvis vil dette kunne bidra sammen med annen forskning til at jenter med AS blir oppdaget tidligere og får tidlig intervensjon og riktig diagnose.

Omfanget på prosjektet er å skrive fra desember og ferdigstille masteren i juni 2021. Jeg ønsker å intervju omlag 5 lærere og fagfolk som har særlig erfaring med jenter med asperger syndrom. Planen er å bruke februar måned til å gjøre intervju.

Forskningsspørsmålet for oppgaven er «Hvilke erfaringer har lærere og fagpersoner i barneskolen med jenter med aspergers syndrom?». I tillegg ønsker jeg å undersøke hvordan lærere i barneskolen kan oppdage jenter med aspergers syndrom, slik at de tidligst mulig kan få hjelp med vanskene sine og få bedre selvforståelse. På denne måten håper jeg at jentes opplevelse av livsmestring vil øke og at de opprettholder god psykisk helse gjennom hele livet.

Prosjektet er en master i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger, fagprofil spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få kontakt med fagfolk og lærere som har erfaring med flere jenter med AS, enten de fikk diagnosen på barneskolen eller i ettertid. Det er mitt håp at du vil bidra enten med å selv bli intervjuet (om du er lærer eller fagperson) eller at du kan sette meg i kontakt med en lærer eller fagperson med god kjennskap til jenter med AS på barneskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet selv kontakter du meg på epost eller telefon. Hvis du vet om en lærer som kunne være aktuell for meg å intervju, kan du gjerne ta kontakt med vedkommende og spør om de er interessert i å delta. Send gjerne videre dette brevet til

den det gjelder, så avtaler vi et tidspunkt intervjuet skal finne sted. Intervjuet blir enten via internett eller et fysisk møte, det finner vi ut av. Jeg regner med at intervjuet vil ta om lag 45 minutter. En intervjuguide vil benyttes for å gjennomgå de samme tema i alle intervjuene og for å holde struktur.

Eksempel på spørsmål som kan stilles: Hvor mange jenter med AS du har møtt i din praksis? Hvordan oppførte jenten seg i timene? I friminuttene? Hvordan var jentenes relasjon til deg? Hvordan var jentenes relasjon til jevnaldrende? I tillegg blir det spørsmål om hva som kan hjelpe jenter med AS, om læring, om hjelpeapparatet var involvert og om hvordan samarbeidet med foreldrene fungerte. Jeg er ute etter konkrete tips for å hjelpe disse jentene med læring, selvinnsikt og livsmestring.

Personopplysninger som blir samlet inn om intervjupersonene er navn, epostadresse og muligens bakgrunnsinformasjon som navnet på skolen eller tilsvarende. Denne informasjonen vil bli behandlet med varsomhet og bli anonymisert i masteroppgaven. Jeg ønsker å benytte lydopptak i intervjuet, slik at det som blir sagt bevares renest mulig før jeg tolker det. Så vil jeg i ettertid skrive ned alt som blir sagt, systematisere og tolke informasjonen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Min veileder, Klara Øverland og jeg er de som har tilgang til data.
- Ditt navn, epostadresse og bakgrunnsinformasjon lagres på egen navneliste som erstattes med koder og blir lagret adskilt fra øvrige data. Jeg vil benytte en kryptert minnepenn og slette informasjonen når masteren er ferdigstilt.
- Jeg kommer til å bruke dataprogrammet NVivo til å skrive ned intervjuene. Materialet vil bli lagret på kryptert minnepenn.

Opplysninger som kan komme fram i masteroppgaven er ditt kjønn, hvilken alder det var på jenta i eksempelet du forteller om og annen bakgrunnsinformasjon som hva slags relasjon du hadde til barnet. Jeg er interessert i generelle erfaringer med jentene, og ingen skal være identifiserbare i masteren. Fokuset blir på dine erfaringer som lærer / fagperson.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i september 2021. Da vil lydopptak og personopplysninger slettes for godt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra 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:

- *Universitetet i Stavanger* ved:
 - Student: Tone Regine Løland, epost: tr.loland@student.uis.no, telefon: 41520408
 - Veileder: Klara Øverland, epost: klara.overland@uis.no, telefon: 51832917
 - Personvernombud: Rolf Jegervatn, epost: rolf.jegervatn@uis.no, telefon: 97177749

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

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

Med vennlig hilsen

Klara Øverland
(Forsker/veileder)

Tone Regine Løland
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsprosjektet «Jenter med Asperger syndrom i barneskolen» ved å gjennomføre et intervju med Tone Regine Løland om temaet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide for semistrukturert intervju om

Jenter med Asperger Syndrom i Barneskolen

Av personvern hensyn vil jeg minne om ikke å navngi andre personer under intervjuet. Om informanten ønsker å trekke tilbake samtykket i ettertid er det bare å ta kontakt med prosjektansvarlig.

Spørsmål	Observasjon	Analyse
1. Hva slags faglig bakgrunn har du?		
2. Hvor mange jenter / gutter med asperger syndrom har du møtt i din praksis?		
Jenter med Asperger syndrom i barneskolen: deres relasjon til seg selv		
3. Hvilke særtrekk har du lagt merke til hos jenter med asperger syndrom?		
a) Ulike personlighetstrekk		
b) Vansker med gjennomføring av dagligdagse oppgaver (Eksekutive funksjoner)		
c) Håndtering av stress: Hva kan gjøre jenter med asperger stresset? (Kleven og Brus stressmodeller)		

<p>d) Hva slags fysiske eller psykiske utfordringer kan jenter med AS ha i barneskolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motorisk? - Sensorisk? - Andre vansker? 		
<p>Jenter med Asperger syndrom i barneskolen: Deres relasjon til voksne</p>		
<p>4. Hvordan oppførte jentene seg mot voksne på skolen?</p>		
<p>5. Hvordan oppførte jentene seg mot foreldre?</p>		
<p>6. Vis fram Edvin Brus stress-modell og forklar: Hvordan påvirket disse jentene ditt stressnivå som lærer?</p>		
<p>Jenter med Asperger syndrom i barneskolen: Deres relasjon til medelever</p>		
<p>7. Hvordan oppførte jentene seg mot medelever på skolen?</p>		
<p>a) Hva slags vennskap har jenter med AS i barneskolealder?</p>		
<p>b) Hvordan oppfører jenter med AS seg i klasseundervisning?</p>		
<p>c) Hvordan oppfører jenter med AS seg i organisert gruppearbeid?</p>		

d) Hvordan oppfører jenter med AS seg i friminutt?		
8. Hvordan oppfatter andre elever jentene med AS?		
9. Har du opplevd at jenter med AS har <u>kamouflerte sine vansker</u> på barneskolen? - Eventuelt på hvilke måter?		
10. Livsmestring: I hvilken grad opplevde du at jenter med AS opplever livsmestring da de gikk på barneskolen?		
11. Hva slags <u>tiltak</u> kan hjelpe jenter med AS på skolen?		
12. Hva kan en lærer gjøre for at det skal bli godt <u>samarbeid</u> med hjelpeapparatet og hjemmet?		

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Jenter med Asperger Syndrom i Barneskolen

Referansenummer

376136

Registrert

10.12.2020 av Tone Regine Løland - tr.loland@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Klara Øverland, klara.overland@uis.no, tlf: 51832917

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tone Regine Løland, tr.loland@stud.uis.no, tlf: 41520408

Prosjektperiode

01.01.2021 - 30.09.2021

Status

12.01.2021 – Vurdert

Vurdering (1)

12.01.2021 - 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 med vedlegg den 12.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

Dersom informanten har erfaring med færre enn fem elever med asperger syndrom, bør ikke dette fremgå.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.21.

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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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 behandles 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 oppfylleformålet

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 om behandlingen 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).

Skype for Business er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)