



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap- Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Tone Karlsen (signatur forfatter)
Veileder: Jorunn Thortveit	
Tittel på masteroppgaven: Et kunnskapsfelt i bevegelse. Sosial utvikling og autismspekterforstyrrelser. Engelsk tittel: A field of study in movement. Social development and autism spectrum disorders.	
Emneord: Autismspekterforstyrrelser Sosial utvikling Relasjon Samspill Spesialpedagogikk	Antall ord: 27465 + vedlegg/annet: 2960 Stavanger, 11 juni, 2021 dato/år

Forord

En lang og strevsom periode nærmer seg slutten, og jeg kan se tilbake på et år med hard jobbing. Å skrive en masteroppgave er en reise hvor man får kjenne på de store følelsene, samtidig som man kjenner på alle nyansene av redsel, uro, nervøsitet og spenning. Det ligger mange arbeidstimer bak denne oppgaven, men også mange timer med planlegging, hodebry og stress. Slik sett er en det å skrive en masteroppgave like mye psykisk som fysisk, og det kjennes som en lettelse at jeg ikke lenger skal fikse og finpusse på tekst og innhold. For meg har det vært viktig å verdsette de små øyeblikkene, og prioritere disse gjennom hele perioden: sykkelturer til barnehagen, joggeturer om kvelden, pause med strikkesøyet og gode måltider sammen med de jeg elsker. Jeg kjenner meg også heldig som skal få jobbe videre med elevgruppen som studiet mitt omhandler, og gleder meg til å ikke bare ha teori, men også erfaring på området.

Det er noen enkelte mennesker som av særlig grunn trenger å bli nevnt i denne takksigelsen. Først av alt, takk til Jorunn Thortveit. Din støtte og veiledning er av stor betydning for denne masterstudien. Jeg vil også takke informantene, som på tross av en særs travel skolehverdag ønsket å stille til intervju. Takk til bibliotekar Astrid F. Hodne fra Hå folkebibliotek som gjør en fantastisk jobb. Takk til mor som har passet unger og som alltid stiller opp når jeg trenger det. Takk til Grete som har korrekturlest oppgaven. Takk til venner og familie som har støttet og oppmuntret meg når jeg har trengt det mest. Men aller mest, takk til min store kjærlighet, uten deg er ikke livet verdt å leve. Du har plukket meg opp igjen og stablet meg sammen når jeg bare vil legge meg ned og gi opp.

Denne oppgaven dedikeres til mine barn; Tilda, Lerke, Kaia og Sofie. Å stadig prioritere studier til fordel for dere har vært vanskelig. Og å få en sliten 3 åring hjem fra barnehagen som lurer på, for ørtende gang dette halvåret, om mamma er ferdig med masteren, har også vært strevsomt. Men jeg håper at min innsats viser dere at ingenting er umulig, om man bare vil det nok. Og jeg gleder meg til å se dere inn i øynene og fortelle dere at jeg er ferdig med masteroppgaven. Helt ferdig. Og at jeg klarte det! Derfor vil jeg også takke meg selv, for å fullføre løpet og for å gi jernet. Det er ingen andre enn meg selv som gjør at denne oppgaven er realisert, selv med 4 barn og 60% jobbing på si. Så til en sliten kropp og hode: Takk.

Tone Karlsen, Stavanger, 11 juni, 2021.

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA.....	I
Forord.....	II
Sammendrag.....	V
1.0 Innledning	1
1.1 <i>Introduksjon til forskningsspørsmålet</i>	<i>1</i>
1.2 <i>Oppgavens struktur, innhold og begrensninger</i>	<i>4</i>
2.0 Teoretisk innramming	6
2.1 <i>Autismespekterforstyrrelser.....</i>	<i>6</i>
2.1.1 <i>Det autistiske spekteret og diagnostisering.....</i>	<i>7</i>
2.1.2 <i>Historiske betraktninger og den mangfoldige skolen.....</i>	<i>8</i>
2.1.3 <i>Teori omkring mentalisering («Theory of Mind»)</i>	<i>9</i>
2.1.4 <i>Kommunikasjon og sosial interaksjon.....</i>	<i>10</i>
2.1.5 <i>Andre teorier og kjennetegn.....</i>	<i>11</i>
2.1.6 <i>Oppsummering</i>	<i>13</i>
2.2 <i>Sosial utvikling og sosial kompetanse.....</i>	<i>14</i>
2.2.1 <i>Sosial utvikling og sosial kompetanse</i>	<i>14</i>
2.2.2 <i>Selvoppfatning og sosial utvikling.....</i>	<i>17</i>
2.2.3 <i>Sosial kompetanse i skolen</i>	<i>18</i>
2.2.4 <i>Tidligere forskning omkring sosial utvikling og autismespekterforstyrrelser.....</i>	<i>19</i>
2.2.5 <i>Oppsummering</i>	<i>24</i>
2.3 <i>Pedagogen: samhandling, relasjon, holdninger og verdier</i>	<i>24</i>
2.3.1 <i>Kompetanse om samhandling</i>	<i>25</i>
2.3.2 <i>Relasjonskompetanse</i>	<i>26</i>
2.3.3 <i>Holdninger og verdier</i>	<i>27</i>
2.3.4 <i>Oppsummering</i>	<i>29</i>
3.0 Kvalitativ forskningsmetode	31
3.1 <i>Kvalitative forskningsintervju</i>	<i>32</i>
3.1.1 <i>Utvalg og kriterier for utvalg.....</i>	<i>32</i>
3.1.2 <i>Prosesen i utførelsen av intervjuer</i>	<i>33</i>
3.1.3 <i>Analyseprosessen.....</i>	<i>35</i>
3.2 <i>Kriterier som sikrer kvalitet.....</i>	<i>37</i>
3.2.1 <i>Reliabilitet</i>	<i>37</i>
3.2.2 <i>Validitet og studiens representativitet</i>	<i>38</i>
3.3 <i>Etikk og personvern.....</i>	<i>39</i>
3.3.1 <i>Informert samtykke og konsekvenser</i>	<i>39</i>
3.3.2 <i>Konfidensialitet og forskerens rolle.....</i>	<i>40</i>
3.4 <i>Oppsummering</i>	<i>41</i>
4.0 Presentasjon av resultat.....	43
4.1 <i>Trygghet.....</i>	<i>43</i>

4.1.1 Trygghet i rammene.....	43
4.1.2 Trygghet i relasjon.....	44
4.1.3 Trygghet i den pedagogiske rollen.....	46
4.1.4 Oppsummering av funnet om trygghet.....	47
4.2 Å skape sosiale arenaer.....	47
4.2.1 Fellesskap i klassen og på skolen.....	48
4.2.2 «Omvendt integrering».....	49
4.2.3 Oppsummering av funnet om å skape sosiale arenaer.....	50
4.3 Tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev.....	50
4.3.1 Å gi utfordringer som er tilpasset for å nå de sosiale målene.....	50
4.3.2 Verktøy.....	52
4.3.3 Sosial plan og individuelle samtaler.....	53
4.3.4 Elevmedvirkning, selvforståelse og verdisyn.....	55
4.3.5 Oppsummering av funnet om å tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev.....	56
4.4 Oppsummering av studiens funn.....	57
5.0 Diskusjon: Et kunnskapsfelt i bevegelse.....	58
5.1 En relasjonell vending.....	58
5.1.1 Å vektlegge det relasjonelle perspektivet.....	60
5.1.2 Risikoen for å mislykkes i skolen.....	61
5.2 En ny samspillsarena.....	63
5.2.1 Integrering eller inkludering?.....	63
5.2.2 Å kastes ut i vannet.....	65
5.2.3 Rom for deltakelse.....	66
5.3 Et verdisyn i bevegelse?.....	67
5.3.1 Å skape aksept.....	69
6.0 Konklusjon.....	71
6.1 Svar på studiens forskningsspørsmål.....	71
6.2 Begrensninger i studiens funn og videreføring.....	72
6.3 Avsluttende tanker.....	73
Referanseliste:.....	74
Vedlegg 1:.....	81
Vedlegg 2:.....	82
Vedlegg 3:.....	84

Sammendrag

Elever med autismespekterforstyrrelser har til felles at de strever med sosialt samspill, kommunikasjon og etablering/vedlikehold av relasjoner. I forhold til de sosiale målene i skolen vil elever innenfor autismespekteret kunne oppleve skolehverdagen vanskelig og strevsom. Elevgruppens sosiale vansker kan også føre til mobbing, sosial isolering og ensomhet. I en skole som verdsetter sosial kompetanse svært høyt, vil denne elevgruppen trenge ekstra oppmerksomhet. Denne masteravhandlingen har undersøkt hva pedagoger uttrykker om muligheter for å styrke elevenes sosiale utvikling. Gjennom tre semistrukturerte intervjuer har datamaterialet for studiet blitt innsamlet og deretter gjennomgått ved bruk av kvalitative analysemetoder.

Studiens funn fremstår som en bevisstgjøring omkring noen områder av særlig relevans for elevenes muligheter for deltakelse i skolen. Studiens hovedfunn er: trygghet, å skape sosiale arenaer samt tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev. Diskusjonsdelen tar for seg relasjonsperspektivet, en ny samspillsarena, samt pedagogens holdninger og verdier i møte med elevgruppen. Pedagogens handlinger og holdninger vil derfor kunne være av betydning for å inkludere elevene i skolens læringsfellesskap. Studiens resultat kan sees som et bidrag til pedagoger ved at det gis tankeredsaker omkring elever med autismespekterforstyrrelser. De komplekse utfordringene til elevene bør møtes med kunnskap og kompetanse, derfor er forskning på dette området nyttig og viktig.

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon til forskningsspørsmålet

Temaet som er valgt for denne masteroppgaven omhandler elever med autismespekterforstyrrelser, og hvordan pedagoger kan være med å styrke sosial utvikling for elever gjennom skolehverdagen. Jeg er interessert i hvordan pedagogene møter utfordringer knyttet til sosialiseringprosesser og sosiale mål. Teori omkring elever med autismespekterforstyrrelser viser at denne elevgruppen har særlige vansker når det gjelder sosialt samspill (Attwood, 2000, s. 31). Dette påvirker deres evne til kommunikasjon med andre, og gjør at det kan oppleves vanskelig å forstå og tolke egne og andre menneskers tanker, følelser og handlinger. Mennesker innenfor autismespekteret, både mennesker med autisme, Asperger syndrom og høytfungerende autisme, har disse felles utfordringene, og de trenger å bli møtt i skolen med kunnskap og kompetanse (Kaland, 2008). Forskning viser at både pedagoger og rektorer opplever at kunnskapen ikke strekker til i forhold til denne elevgruppen, og at det trengs mer kompetanse i møte med de utfordringene som kan oppstå (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). Slik sett er det å utvikle mer forskning på området av interesse, for å skape en større forståelse omkring en sårbar elevgruppe i skolen. Studiens hensikt og formål rettes derfor mot skolens ansvarsområde, og ønsker å undersøke hva pedagogene uttrykker i forhold til handlinger og holdninger når det gjelder sosial utvikling.

Sosial kompetanse har i løpet av de siste årene fått et større fokus i skolen. Samtidig ser man at samfunnet verdsetter denne kompetansen høyt (Askland & Sataøen, 2019). Sosial kompetanse berører hele livet og behøves gjennom hele livet. Den vil også kunne styrke elevenes egne muligheter i skoletiden. Sosial utvikling er en prosess som skjer over et langt tidsrom, og som påvirkes av barnets opplevelser og erfaringer, både positive og negative (ibid). Slik er den sosiale læringen en stor del av skolens anliggende, fordi det skjer i alt man gjør. Det kan derfor ikke kobles fra det faglige, men må være noe det kontinuerlig arbeides med for å utvide samarbeidsevne, relasjonsbygging og kommunikasjonsferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Et av skolens mål er at elevene skal få danne sin egen identitet, men presiserer at dette skjer i samspill med andre. Pedagogens langsiktige mål blir derfor å stadig ha elevenes sosiale mål for øyet, og kunne støtte og utfordre når det trengs.

Mitt prosjekt ønsker derfor å undersøke hvordan pedagogen kan være med å støtte sosial utvikling for en elevgruppe med store sosiale utfordringer, i en skole hvor sosial kompetanse vektlegges i høy grad, og hvor sosial samhandling er en stor del av skolehverdagen. Dette omfatter hva man tenker om elevene og møter dem med, men også hvordan man arbeider for å øke deres muligheter for sosial fungering i skolen. Den norske skolens sosiale mål uttrykkes i at alle elever skal ha en likeverdig plass i et fellesskap, der de får være aktivt deltakende (ibid). Deltakelse blir på denne måten kjernen i skolens mål om å drive med inkluderende opplæring (Marinossou, Ohna & Tetler, 2007). For at barn med autismspekterforstyrrelser skal kunne være aktivt deltakende i skolen vil det kreve særlig tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringslova og uttrykt i læreplanverket i den overordnede delen (*Kunnskapsdepartementet, 1999; Utdanningsdirektoratet, 2017*). Her blir det konkretisert at tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge slik at opplæringen blir mest mulig hensiktsmessig for elevene. Elever med autismspekterforstyrrelser vil gjerne ha et enda sterkere behov for tilrettelagt opplæring, ved at undervisningen tar hensyn til deres utfordringer og møter dem på deres premisser og vilkår (Kaland, 2008, s. 139).

I følge Opplæringslova 9A er pedagogens mandat beskrevet ved at alle elever i den norske grunnskolen har rett på et godt psykososialt miljø der den enkelte elev skal få oppleve trygghet og sosialt tilhørighet (*Kunnskapsdepartementet, 1999*). Her vektlegges opplevelser av trygghet og følelsen av å høre til i et fellesskap, og det er nettopp dette som kan betegnes som sosial tilhørighet.

Forskningen innenfor dette fagområdet peker på at elever innenfor autismspekteret ofte ikke har det samme behovet og ønsket om å være sosialt deltakende, og kan i tillegg fremstå som rigide og sære ovenfor jevnaldrende (Attwood, 2000). I interaksjon og samspill må man både gi og ta, mens for denne elevgruppen er denne gjensidigheten mindre interessant. Dette gjør at begrensningene deres omhandler mye av det som berører sosial utvikling. I en skole og et samfunn som verdsetter de sosiokulturelle verdiene høyt, slik som samarbeid og læring i samspill med andre, kan mennesker som strever med dette lett falle utenfor det sosiale fellesskapet (Kaland, 2003; Siegel, 2003). Dette er en elevgruppe som kan ha det svært vanskelig på skolen, fordi skolesituasjonene kan oppleves stressende og uoversiktlige (Martinsen, Nærland & Tetzchner, 2015). I tillegg er de i faresonen for å bli mobbet eller sosialt utestengt fra fellesskapet, spesielt på grunn av deres sosiale

utfordringer (Kaland, 2010). Dette betyr at elever med autismespekterforstyrrelser trenger hjelp og støtte fra trygge voksne som møter dem med respekt for menneskeverdet, anerkjennelse og et åpent sinn. De er i tillegg svært avhengige av stabilitet, forutsigbarhet og gode rammebetingelser for at læring skal fungere best mulig (Martinsen et al., 2015).

Oppfølgingen av elever med autismespekterforstyrrelser i skolen baseres i tillegg på retten til spesialundervisning. Elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning (*Kunnskapsdepartementet. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, § 5.1, 1999). Denne retten henger sammen med utviklingsmulighetene og de særskilte behovene til den enkelte elev. På bakgrunn av PP- tjenestens utredning gjennom kartlegging og vurdering av eleven, blir det formulert en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen skal inneholde tydelige opplysninger om hvilken opplæring eleven har behov for, og om det tilrådes spesialundervisning. Videre er det rektor som fatter enkeltvedtak om spesialundervisning på den enkelte skole. Deretter blir pedagogen som er knyttet opp til eleven ansvarlig for å utvikle en individuell opplæringsplan (IOP) der det defineres hvilke opplæringsmål som er forsvarlige og gjennomførbare for eleven det gjelder, både faglig og sosialt. På bakgrunn av disse tankene rundt sosial utvikling og utfordringer knyttet til dette, ønsker jeg at studiet mitt skal belyse noen nye perspektiver og tanker når det gjelder hvordan man arbeider med sosial utvikling for barn med autismespekterforstyrrelser i skolen. Forskningsspørsmålet mitt er derfor som følger:

Hva forteller pedagoger om muligheter for å støtte sosial utvikling for elever med autismespekterforstyrrelser?

Jeg ønsker å gå inn med åpent sinn i studien slik at det kan være lov å være spørrende og kritisk, og mottakelig for nye tanker og ideer. Ved å innta forskerblikket og studere tematikken ut fra dette, ønsker jeg at mine forforståelser ikke blir av for stor påvirkning og betydning. Slik kan studiens bidrag, om aldri så lite, sies å være til en støtte til forskningsfeltet ved at det ønsker å skape økt forståelse omkring arbeidet med sosial utvikling i skolen. Tanker rundt hvordan man arbeider og hvilke føringer som vektlegges når det gjelder elever med autismespekterforstyrrelser kan slik sett være av nytte for pedagoger som jobber med denne elevgruppen. Studien søker derfor å utforske hvordan skoler og

deres pedagoger jobber med elever med autismespekterforstyrrelsers sosiale utvikling. Dette ønsker jeg å gjøre ved å snakke med erfarne pedagoger og/eller spesialpedagoger, og høre deres erfaringer og fortellinger om hvordan de arbeider med sosial utvikling. Jeg skal undersøke hva de vektlegger, og lete etter sammenhenger mellom hvordan pedagogene tenker og handler.

Forventningene mine i forhold til forskningsintervjuene er at jeg skal kunne danne meg et bilde av hvordan man jobber og møter elever med sosiale utfordringer i skolen og gjennom analyseringen av datamaterialet kunne se ulike mønstre og muligens noen hovedlinjer som gjennomsyrrer arbeidet med denne elevgruppen. Forhåpningene mine til oppgaven er at resultatene fra forskningen, samt tidligere forskning på området, vil kunne danne et fundament som det er mulig å jobbe ut fra i opplæringen av elever med autismespekterforstyrrelser. Dette er av særs interesse for meg da jeg fra høsten 2020 begynte som pedagog i en spesialisert avdeling der flere av elevene faller innenfor autismespekteret.

1.2 Oppgavens struktur, innhold og begrensninger.

Den teoretiske innrammingen (kapittel 2) består av tre deler som til sammen skal danne et helhetlig grunnlag for oppgavens videre utvikling. Den første delen av teorien gir en innføring i hvordan man ser autismespekterforstyrrelser, hvilke kunnskaper man har om spekteret, og den tilnærmingen man kan ha til elevene dette gjelder. Dette innebærer etablert kunnskap om diagnosen, historiske betraktninger, samt tidligere forskning knyttet til sosial utvikling for elever med autismespekterforstyrrelser. Studien ønsker å sette søkelys på den pedagogiske delen av elevenes liv, og oppgaven vil derfor ikke gå dypt inn i diagnose kriterier, men på et generelt nivå belyse kjennetegn som vil kunne påvirke og muligens føre til utfordringer når det gjelder sosiale og kognitive vansker i skolehverdagen.

Den andre delen av teorien sentrere seg omkring begrepet sosial utvikling. Dette påvirker den sosiale kompetansen og slik sett også de sosiale målene som foreligger skolens ansvarsområde. I denne delen defineres begrepene ut fra tidligere forskning og kobles deretter til elever med autismespekterforstyrrelser. Sosial utvikling og kompetanse fremstår slik sett som et hovedtema for oppgaven. Det medfører begrensninger i og med at det

utelates teori omkring den faglige delen av skolehverdagen til elever med autismespekterforstyrrelser, slik at de sosiale målene får være mest mulig i søkelyset.

I den siste delen av teorien kommer pedagogens rolle frem i lyset. Både teori og kunnskap om samhandling, relasjoner, samt holdninger og verdienes påvirkning vil være i fokus her. Teoriens mål er å danne et fundament for å forstå de sosiale utfordringene til elever innenfor autismespekteret, samt en forståelse av pedagogenes muligheter for å støtte sosial utvikling i møte med elevgruppen.

I metodekapittelet (kapittel 3) presenteres de metodiske valgene som er gjort for forskningen, samt beskrivelser av forskningsprosessen og gjennomførelsen av denne. Analyseprosessen blir også gjort rede for i dette kapittelet, og i tillegg de etiske retningslinjene som foreligger studier av kvalitativ art. I studiens fjerde kapittel presenteres resultatene hvor det settes søkelys på hovedfunnene fra analysen. Disse hovedfunnene danner grunnlaget for hvordan drøftingen skal gå frem og hvilke momenter som blir videre diskutert. I diskusjonskapittelet (kapittel 5) drøftes noen av funnene fra datamaterialet opp mot tidligere forskning, og deler av teorien blir igjen satt i spill. Selve drøftingen søker dermed å granske noen utvalgte områder som fremstår som viktige i henhold til problemstilling og temaet som er valgt for studien. Den avsluttende delen (kapittel 6) har som siktemål å redegjøre for hovedlinjer som har kommet frem i oppgaveprosessen, samt å svare på studiens forskningsspørsmål. Den skal også se på studiens muligheter for videreføring og gi en kritisk vurdering av studiens funn. Til slutt vil jeg uttrykke noen avsluttende tanker omkring temaet som er valgt.

2.0 Teoretisk innramming

Teoriperspektivet skal bygge et fundament for de andre delene i oppgaven. Teorien er valgt ut for å kunne underbygge det grunnleggende forskningsspørsmålet for studien om pedagogens muligheter for støtte elever med autismespekterforstyrrelser i deres sosiale utvikling. Teorien vil også danne et grunnlag for hvordan forskningsintervjuene utformes, og hva som er mest relevant å vite noe om hos pedagoger som underviser elevene. Teoridelen er inndelt i tre deler, hvor hver del utgjør sin egen fordykning om temaet for studien. Den første delen handler om elevene som befinner seg innenfor autismespekteret, hvem de er og hva som kjennetegner deres utfordringer. Den andre delen tar for seg sosial utvikling og kompetanse. Jeg har valgt å ta med begge begrepene i teoridelen, siden det ofte benyttes begrepet sosial kompetanse i skolesammenheng, og siden sosial kompetanse også er tett knyttet til elevenes sosiale utvikling. Begrepene blir klargjort og satt i sammenheng med hverandre og det blir også tydelig hvorfor sosial utvikling er av særlig betydning for denne elevgruppen. Den siste delen av teorien omhandler pedagogens rolle ovenfor elever med autismespekterforstyrrelser, både når det gjelder samspill, relasjon, holdninger og verdier. Pedagoger som arbeider tett på elever med autismespekterforstyrrelser er i nær kontakt med en sårbar gruppe som krever særs mye tilpasning, både av faglig innhold, men også av det sosiale innholdet skolen skal utforme. Denne tilpasningen er av særlig interesse for oppgavens forskningsspørsmål, hvor jeg ønsker å undersøke hvordan pedagoger arbeider for å fremme og gi rom for modning og utvidelse i elevenes sosiale utvikling.

2.1 Autismespekterforstyrrelser

Forskere er uenige om hvor stort antall mennesker som befinner seg innenfor autismespekteret i dag, men antallet er stadig økende både fordi diagnostisering har blitt vanligere og forbedret, og fordi dette er et relativt nytt forskningsområde (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand & Olsen, 2016, s. 38–39). Internasjonalt anser man likevel at tallet kan ligge på mellom 1 til 5% av befolkningen (Fauskanger Bjåstad et al., 2016, 2016; Kaland, 1996). Forskning viser også at det er betydelig flere menn/gutter som faller innenfor diagnosekriteriene. Selv om det er usikkerhet på et konkret tall i forekomst av diagnosene, vil det med sikkerhet befinne seg elever innenfor autismespekteret i mange klasserom i dag (Håland, 2013; Martinsen et al., 2015).

2.1.1 Det autistiske spekteret og diagnostisering

Autismespekterforstyrrelser er en samlebetegnelse på mennesker med en neurologisk utviklingsforstyrrelse og som i ulik grad har vansker med mentalisering, kommunikasjon og sosial interaksjon (Martinsen et al., 2015). I faglitteraturen blir dette kalt for Wings triaden. Triaden konkretiserer felles trekkene eller symptomene som kjennetegner mennesker innenfor autismespekteret. Trekkene er uavhengige av andre funksjonshemninger som for eksempel går utover motoriske funksjon, og er definert ut fra den synlige atferden og den kognitive profilen som gjenkjennes hos mennesker innenfor denne gruppen (Wing, 1996). Dette innebærer mennesker med ulike former for autisme og Asperger syndrom.

Deres funksjonsevne og kommunikasjonsvansker kan variere i betydelig grad, og det kan medfølge andre type vansker som lærevansker, språkvansker, angstlidelser og ADHD. Man bruker derfor betegnelsen «spekter» der ordet i seg selv gir gjenklang om at innenfor dette feltet befinner det seg mange forskjellige mennesker, med ulike typer utfordringer, atferd og vansker, men at de likevel har noen fellestrekk som binder dem sammen til det som i dag kalles for autismespekterforstyrrelser. Selv om det er uenighet om den samlede forekomsten av diagnosen, både i Norge og internasjonalt, vet man at elever med autismespekterforstyrrelser er å finne i norske klasserom i dag. Samtidig ser man at et økende fokus av mennesker «på spekteret» både gjennom tv-serier, film og teater. Da kan muligens også tallene kunne øke fordi man gjennom kunnskap om slike utfordringer kan bryte ned begrensninger og tabu knyttet til autismespekteret. I denne studien vil det brukes forkortelsen ASF om mennesker med autismespekterforstyrrelser.

Diagnosen i seg selv blir ikke gitt ut fra medisinske omsyn, men ut fra en gjenkjennelse av atferd og avvikende utvikling, og kjennetegn tidlig i barneårene. I dag brukes det to ulike internasjonale klassifiseringssystem for å stille psykiatrisk og atferdsmessige diagnoser. Den man vanligvis bruker i Europa er utarbeidet av World Health Organization og forkortes ICD og står for *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10 Version:2019, 1990)*. Den andre versjonen som er utarbeidet av American Psychological Association forkortes DSM og står for *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2013)*. Fremdeles er det ICD-10 versjonen som brukes i utredning og arbeid med diagnostisering, og her brukes

betegnelsen «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser» som samlebetegnelse på flere diagnoser, deriblant barneautisme, atypisk autisme, Tourettes syndrom og Asperger syndrom. I den nye versjonen (ICD-11) som trer i kraft fra 1. januar 2022 brukes betegnelsen autismespekter. Dette viser at man ønsker å nærme seg den amerikanske versjonen som har brukt denne betegnelsen siden 2013 da DSM-5 ble utgitt. I begge de nyeste versjonene av de to klassifiseringssystemene er Asperger syndrom regnet som en del av diagnosene innenfor autismespekterforstyrrelser.

2.1.2 Historiske betraktninger og den mangfoldige skolen

De første beskrivelsene av mennesker med autisme kommer fra rundt 1940 tallet fra Leo Kanner og Hans Asperger som regnes som de tidligste forskerne på fagområdet. De beskrev begge barn med de samme typiske kjennetegnene: vansker med sosiale interaksjoner, kommunikasjonsvansker, sære og sterke interesser og repetitive atferdsmønstre (Attwood, 2000). Man kunne likevel oppdage noen forskjeller i deres skildringer. Kanners beskrivelser er i retning av klassisk autisme, mens Aspergers skildret mennesker med Asperger syndrom eller mer høytfungerende autisme. Etterhvert som det kom det mer forskning på området fant Hermelin og O`Connor ut på 1970 tallet at dette skyldes en kognitiv dysfunksjon (Kaland, 1996).

Lorna Wing fortsatte forskningen som Asperger hadde påbegynt og skildret mennesker som ikke passet inn i den klassiske autisme diagnosen fordi deres intellektuelle evner utviklet seg i tråd med barnets utvikling, men at de likevel strevde med kommunikasjon og lave sosiale ferdigheter (Kaland, 2003). Hennes forskning har hatt stor gjennomslagskraft og ført til endringer i synet på mennesker med autismealignende diagnoser. Hun var også den første som satte ord på, og foreslo å bruk av termen «spekter» om diagnoser som hadde samme karakteristikk, men likevel skilte seg fra hverandre på noen områder (Wing, 1996). Takket være både Asperger og Wings forskning har Asperger syndrom etter hvert blitt en egen diagnose og en vanlig term som brukes i fagfeltet og omtales i media og populærkulturen (Kaland, 2003).

Forskningen har påvirket diagnosekriteriene og gjør at man i dag ser Asperger syndrom som en undergruppe innenfor autismespekteret og kan stille denne diagnosen på barn der det før ikke har vært antagelser om autisme. I fagmiljøet brukes både betegnelsen

høytfungerende autisme og Asperger syndrom, og det kan være vanskelig å vite hva som skiller disse. Til nå er det ikke noen forskning eller data som tyder på at man omtaler to ulike og helt forskjellige diagnoser, og det kan tyde på at det er større likheter enn forskjeller når det gjelder de to betegnelsene (Attwood, 2006). Man beveger seg derfor i dag mot en «spektrum» beskrivelse av diagnosene heller enn en kategorisk beskrivelse (ibid). Forskningsfeltet og diagnosekriteriene er i stadig endring, og det vil med stor sannsynlighet komme ny forskning i fremtiden som vil kunne endre både diagnosekriterier og hvordan man ser mennesker med ASF.

Mennesker med autismspekterforstyrrelser kan sies å ha så gjennomgripende og store vansker med sosial samhandling og kommunikasjon at det vil påvirke hele livet og hverdagen deres. Den senere forskningen som er gjort på området er både løsningsorientert, samtidig som den peker på store utfordringer for elever innenfor autismspekteret i dagens skole (Engh, 2010; N. Kaland, 2008). Ønsket om et stadig mer inkluderende samfunn og en mangfoldig skole fører til at elever med autismspekterforstyrrelser ofte befinner seg i klasserom i dag, selv om de trenger mer støtte og hjelp i opplærings situasjoner, samt stor grad av tilrettelegging for at de skal kunne fungere og trives på skolen. Flere elever med høytfungerende autisme og Asperger syndrom vil kunne ha godt faglig utbytte av skolen, men vil likevel ha store vansker på det sosiale området, noe som gjenspeiles i deres vansker med å knytte og vedlikeholde relasjoner til jevnaldrende (Kaland, 2006). Å ikke oppleve mestring i sosiale arenaer vil kunne gi opplevelser av stress og videre kunne føre til andre psykiske helseplager. Dette betyr at det trengs stadig ny kompetanse om hva skolen kan gjøre for å møte elevene på deres premisser og ut fra deres egne forutsetninger. En undersøkelse gjort av NOU viser at rektorer og skoler ønsker flere pedagoger med kompetanse om autisme, og at mer kunnskap og forskning på området kan styrke elever med autismspekterforstyrrelsers vilkår i norsk skolesammenheng (NOU, 2020).

2.1.3 Teori omkring mentalisering («Theory of Mind»)

Synlige kjennetegn på mennesker som befinner seg innenfor autismspekteret er først og fremst at de kommuniserer mindre og annerledes, og at de ikke viser særlig interesse eller ønske om samhandling med andre. Deres kognitive annerledeshet manifesteres i atferd i møte med situasjoner og andre mennesker, og de kan gjerne betegnes av andre som at de

«er i sin egen verden» eller at de «lever i en boble» (Siegel, 2003). De er ikke så opptatt av andres ønsker, men stiller sine egne behov i første rekke. Det kan gjerne oppfattes som at de er selviske, men det er mer korrekt å forstå dem som selvcentrerte (Attwood, 2000). Dette henger sammen med en teoretisk måte å forstå mennesker innenfor autismespekterets karakteristiske atferd på, nemlig gjennom mentalisering, også kalt «Theory of Mind».

Ved å studere mentale prosesser kan man forklare menneskers atferd. Mentalisering sees derfor som evnen til å kunne forstå andres ønsker, tanker og følelser, samt å kunne se seg selv utenfra (Kaland, 1996). Ut fra denne teorien vil mennesker som ikke har den samme evnen til mentalisering, eller forestillingsevne, ha vansker i sosial omgang med andre. Både kommunikasjon og samhandling blir vanskelig og problematisk fordi man ikke har det samme kontekstuelle perspektivet, og tolkningen blir slik sett svært vanskelig. Forskning omkring barns kognitive utvikling viser at utviklingen av mentalisering foregår tidlig i barneårene, både ved å lære av hva andre gjør og sier (felles oppmerksomhet) og ved å utforske ulike roller i en forestillingslek. Barn hermer etter sine foreldre og lærer på denne måten nye ord, uttrykk og korrekt kontekstuell atferd. Det kan tyde på at mennesker med autismespekterforstyrrelser har en svekket evne til mentalisering og at det er denne grunnleggende kognitive evnen som gjør det vanskelig å forstå og ønske samhandling med andre (Mazza, Mariano, Peretti, Masedu, Pino & Valenti, 2017; Tetzchner, 2001, s. 494). Ved hjelp av mentalisering blir kommunikasjon og sosial samhandling med andre mulig og forenklet ved at man tolker og forstår andres handlinger og ord. Slik sett henger mentalisering, kommunikasjon og sosial interaksjon tett sammen og påvirker hverandre.

2.1.4 Kommunikasjon og sosial interaksjon

Alle barn og voksne innenfor autismespekteret strever med kommunikasjon, både når det gjelder nonverbal kommunikasjon og verbal kommunikasjon. Det er vanlig at barn med ASF har en forsinkelse i utviklingen av språk og dette kan vise seg på mange ulike måter. Det kan være alt fra å være stum, eller bare bruke noen få ord, til en vanligere språkutvikling med bredt ordforråd og korrekt grammatikk. Noen barn har repetitivt språk, noe som i dagligtale kan refereres til som «papegøyespråk». Andre barn, spesielt de som faller innenfor Asperger syndrom eller høytfungerende autisme, kan ha et bredere og mer innholdsrikt ordforråd, men likevel kunne ha store utfordringer med korrekt bruk av språket. Den største

utfordringene til barn og voksne med ASF når det gjelder kommunikasjon er derfor bruken av språket i kontekst, uansett hvor velutviklet språket deres er (Wing, 1996).

Mennesker med ASF er slik sett avhengige av å kunne bruke sine innlærte kognitive evner i sosial samhandling med andre. De kan ikke stole på de intuitive evnene i sosiale samspill. Et eksempel på dette er hva man skal si når man er ferdig med å spise middag. Et barn med ASF har lært at man skal si «takk for maten» når man går fra bordet, men kan si dette uten innlevelse eller uten korrekt kroppsspråk. Det innlærte komplementet etter måltider er dermed korrekt, men fremstår ikke som ekte eller genuint (Attwood, 2006). I tillegg tolker de ofte ord bokstavelig og har problemer med å forstå sarkasme, ironi og metaforer.

Mennesker med ASF har også svake interaksjonsferdigheter, har ofte mangel på følelsesmessig gjensidighet, og kan dermed streve med å etablere og vedlikeholde vennskap (Attwood, 2006). Dette kan gjøre enhver situasjon kaotisk og skape uro. Begrensede interaksjonsferdigheter vil også kunne føre til at personer med ASF opplever stress knyttet til samhandling og kommunikasjon. Forskning viser at så mye som 65% av personer med Asperger syndrom utvikler tilleggslidelser som angst eller depresjon (Attwood, 2006, s. 6). Slike høye tall viser at dette er noe man bør sette søkelys på når det gjelder elever med ASF, og arbeide forebyggende med i skolen.

2.1.5 Andre teorier og kjennetegn

En annen måte å forstå utfordringene til mennesker med autismespekterforstyrrelser knyttes til teorien omkring svak sentral koherens (Happé, 1994; Kaland, 1996) Dette omhandler å klare å sortere uviktig informasjon fra viktig informasjon, eller å kunne sile ut uviktigheter i for eksempel en samtale, en tekst eller et informasjonsskriv. Dette fører til at det er vanskelig å trekke ut viktig informasjon fra en helhet, og at det kan være vanskelig å skille uviktige detaljer fra det som er av større betydning. Et barn med ASF kan derfor henge seg opp i uviktige detaljer, eller noe som fremstår som ubetydelig i en sammenheng. Det kan også føre til at deres oppførsel oppleves uforståelig for jevnaldrende. En konsekvens av dette er at de kan utvikle angst, tvangshandlinger eller repetitive handlinger, samt andre psykiske vansker. Mennesker med ASF kan også ha vansker med abstrakt tenking, noe som påvirkes av deres evne til mentalisering. I tillegg kan de være taktilt og visuelt sensitive, det

vil si at de kan reagere sterkere på lyder, lukter eller være vare for ulike følelsessanser. De profiterer ofte på visuell fremstilling og kan ha god nytte av denne innlæringsmetoden (Håland, 2013).

Personer med ASF har også ofte eksekutive dysfunksjoner. De eksekutive funksjonene styres i hjernens fremste deler, i det som kalles prefrontal cortex. Her blir atferd regulert, handling planlagt og gjennomført, samt andre viktige kognitive funksjoner styrt. Problemer med eksekutive dysfunksjoner kan føre til vansker med å organisere og planlegge målrettede handlinger, samt vansker med å regulere emosjoner og svak impuls kontroll. Dette kan manifesteres i svært lite fleksibilitet, svake muligheter for å takle endringer samt en redsel for å gjøre feil (Kaland, 2011). Dette fører til at behov for forutsigbarhet og kontroll er en sterk preferanse hos mennesker med ASF. Å gi mulighet for opplevelser av at situasjoner er kontrollerbare og kjente fremstår som viktig i arbeidet med elevene. Den manglende kognitive fleksibilitet vil kunne være en utfordring i skolen hvor man ofte benytter denne evnen for å håndtere endringer eller møte uforutsette hendelser. Man kan bruke betegnelsen «fixed mindset» for å lettere forstå typiske kjennetegn hos mennesker med ASF (Attwood, 2006). De kan fremstå som svært stive og med en angstlignende holdning til endringer. Forandringer fryder ikke, og bør derfor innføres gradvis og over tid, slik at det oppleves kontrollerbart og trygt (ibid).

Mennesker med ASF kan løse oppgaver som gjelder fysiske forhold like godt som andre, og i noen tilfeller også bedre enn andre barn. De tiltrekkes heller mot objekter og systemer enn mot sosiale relasjoner og interaksjoner. Deres spesielle interesser kan ofte foregå innenfor et svært smalt felt hvor de blir spesialister (Attwood, 2006). Dette kan fremstå sært og vanskelig å forstå for jevnaldrende, særlig om interessen er av spesiell art. Den sære interessen kan dominere all deres tid og oppta svært mye av deres tankegang og samtaleønske. Funksjonen til den sære interessen kan komme av en redsel eller frykt, og blir dermed en strategi for å mestre frykten (ibid). For eksempel kan et barn som er redd for krig og uroligheter bli svært opptatt av våpen.

Når det gjelder opplæringen av elever med ASF er det nødvendig å gjennomgå en grundig identifiseringsprosess der man søker etter elevens styrker og svakheter, for å bedre kunne hjelpe eleven når det skal lære og være i en opplærings situasjon. På denne måten kan eleven, ved å ha en egen individuell opplæringsplan, kunne få den hjelpen og støtten som det trenger ut fra sine egne forutsetninger.

Barnets hjerne er hovedsentralen for utvikling av kognisjon, språk, emosjoner og andre viktige læringsfunksjoner. Hjernens utvikling kan stimuleres og påvirkes av erfaringer, og en forståelse av at det vil være nyttig med tidlige intervensjoner og tilpassede tiltak for elever med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser er av særs betydning for denne elevgruppen (Tetzchner, 2001, s. 108). Siegel (2003) skriver i sin bok «Helping children with autism learn» at de erfaringene vi gir barnet kan være med å endre deres atferd, og til og med forandre barnets hjerne (Siegel, 2003, p. 6).

Alle barn, også barn med autismespekterdiagnoser, har muligheter for å utvikle seg og lære i et godt og trygt opplæringsmiljø. Likevel vil man gjennom en identifiseringsprosess kunne oppdage noen deler av barnets særegenhet og vansker som ikke er mulige å forandre. Den gjennomgripende utviklingsforstyrrelsen som autismespekterforstyrrelser er, må derfor forstås og godtas som den er, og videre kan man lete etter det som barnet klarer, eller vil kunne klare å oppnå. I tillegg må de voksne rundt barnet se når det strever og opplever stress, samt når det arbeider og gjør sitt beste. På denne måten kan god opplæring være mulig, også for denne elevgruppen. Man skal huske på at barn med autismespekterforstyrrelser også har til felles med andre barn at de er unike og ulike (ibid).

2.1.6 Oppsummering

Samlebetegnelsen autismespekterforstyrrelser rommer mennesker med ulike diagnoser innenfor autismespekteret som kan anees å ha flere av de samme kjernevanskene. Forskningen omkring dette fagområdet går tilbake til 1940 tallet hvor man oppdaget en sammenheng i utfordringer som kan sies å være gjennomgripende, det vil si at de påvirker alle livets sider. Den kognitive annerledesheten til mennesker med ASF kan sees ut fra ulike teorier som har som funksjon å skape forståelse omkring primære utfordringer. Hovedteoriene er «Theory of Mind», en teori omkring mentaliseringsvansker: det å oppfatte og forstå sine egne og andre menneskers følelser, tanker og handlinger. En forsinkelse i utvikling av mentalisering fører også med seg utfordringer knyttet til kommunikasjon og interaksjon med andre mennesker. En annen hovedteori er eksekutive dysfunksjoner som belyser mennesker med ASFs vansker med fleksibel tenking, problemløsningsstrategier samt utfordringer med å nå målsetninger. Den tredje teorien som vanligvis brukes i møte med ASF er svak sentral koherens. Typiske kjennetegn på svak sentral koherens er vansker i møte med helhetstenkning og detaljer. Dette betyr at de på en annerledes måte prosesserer

meningsinnhold og informasjon, noe som kan manifestere seg i psykiske vansker som angst eller tvangslignende, repetitive atferdsmønstre. De forskjellige teoriene vil likevel ikke være helgarderte i måten å se både årsak og utfordringer til mennesker med ASF, og på dette området vil det være nødvendig med videre forskning (Fauskanger Bjåstad et al., 2016). Selv om mennesker med ASF kan ha de samme kjernevanskene er de også svært ulike og bør derfor møtes som et eget individ med unike behov og forutsetninger som vil trenge ulik tilrettelegging i skolesammenheng.

2.2 Sosial utvikling og sosial kompetanse

Et gjeldende kjennetegn på tiden vi lever i er at den er preget av at samspill er viktig. Det gjennomsyrrer samfunnet vi lever i, og påvirker alle delene av livet vårt. I

arbeidssammenheng hører man ofte om samarbeid, teamarbeid og muligheter for å bidra i arbeidsfellesskapet (Kaland, 2011). Elever med autismspekterforstyrrelser viser mindre interesse for sosial samhandling enn andre elever, samt kan ha vansker med å tolke og oppfatte andre menneskers følelser og tanker (Attwood, 2000). Dette gjør at begrensningene deres omhandler mye av det som berører sosial utvikling. Den sosiale utviklingen man gjennomgår i barneårene har stor påvirkning på hvordan man vil fungere i et relasjonsfokuset samfunn hvor de sosiale aspektene har stor verdi (Askland & Sataøen, 2019). I denne delen vil sosial utvikling og sosial kompetanse gjennomgås for en forståelse omkring et av studiens hovedtema. Samtidig vil skolens muligheter for å drive med sosial opplæring bli belyst, samt en vurdering av elevgruppens utfordringer i møte med sosial kompetanse bli tatt opp.

2.2.1 Sosial utvikling og sosial kompetanse

Sosial utvikling sees som den utvikling et barn går gjennom for å kunne fungere i et samfunn som krever ulike sosiale ferdigheter og evner (Askland & Sataøen, 2019, s. 103). Utviklingen man går gjennom fører til at man har en viss grad av sosial kompetanse. Slik henger begrepene svært tett sammen og brukes om hverandre både i dagligtale og i faglitteratur.

Utvikling av sosiale ferdigheter innlæres tidlig i barneårene og er i hovedsak foreldrenes ansvar de første leveårene. Den sosiale utviklingen skjer på to bestemte områder, både i miljøet rundt barnet og i aktiv samhandling med andre (Askland & Sataøen,

2019, s. 218). Den utvikles over et langt tidsrom og består av svært mange komplekse situasjoner og erfaringer. For barn, og kanskje spesielt barn med ASF, kan mange av hendelsene i samhandling med andre oppleves uoversiktlige og vanskelige å forstå. Samhandlingen med andre innlæres ved stemmebruk, kroppsspråk, blikk og ved bruk av annen verbal og non verbal kommunikasjon (Tetzchner, 2001). En av de viktigste komponentene i utviklingen av sosiale ferdigheter er felles oppmerksomhet. Dette omhandler å dele oppmerksomhet omkring noe og være klar over det. Det er kanskje barnets første møte med intersubjektivitet: å samhandle om det samme (Attwood, 2000).

Nordahl (2005) hevder at sosial kompetanse er et normativt begrep og at det derfor er en tett kobling mellom atferd og kontekst (Nordahl & Manger, 2005, s. 197). Et normativt begrep henviser til at det inneholder regler eller normer for hvordan man bør oppføre seg. Det fremstår som en god forklaring på begrepets innhold, fordi mye av kompetansen er uskrevne regler som gjelder for samhandling med andre. I forlengelsen av dette kan man legge til at begrepet «sosial kompetanse» er et verdiladd begrep (Askland & Sataøen, 2019, s. 146). I samfunnet verdsettes det svært høyt å være sosial kompetent, en person som kan evne å være både løsningsorientert, samt å skape muligheter for samarbeid. Slik sett er det gjennom den sosiale utviklingen man utvider sin sosiale kompetanse og ved hjelp av de sosiale ferdigheter man har muligheten til å lykkes i den sosiale verden.

Det finnes svært mange ulike definisjoner av sosial kompetanse og dette fører til at begrepet får ulik betydning, alt etter hvem man spør. Dette gjør at jeg ser behovet for å bestemme meg for en definisjon av begrepet som jeg ønsker skal være gjeldende for studien. Den definisjonen jeg vil støtte meg til kommer fra Ogden (2009) og lyder slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207).

Her ser man at sosial kompetanse både handler om hva man gjør og hvordan man tenker om handlingene sine. På denne måten kan man gjerne kalle det for en modning inn i den kulturen man vokser opp i (Askland & Sataøen, 2019, s. 104). Sosial utvikling kan dermed

sees som en tilpasning inn en sosialiseringssprosess som pågår gjennom hele livet. I tilpasningen utvikles kunnskap om samspill og hvordan man mestrer dette, og det er dette som er sosial kompetanse (Askland & Sataøen, 2019).

Ogden (2009) mener at sosial kompetanse kan deles i to typer ferdigheter: kognitive ferdigheter og konkrete handlinger. De kognitive ferdighetene er den indre kunnskapen om hvordan man skal oppføre seg i en bestemt situasjon, hva man bør gjøre eller ikke bør gjøre. Mens de konkrete handlingene sees som en representasjon av de kognitive ferdighetene. Den visuelle atferden enten det er følelser eller verbal/non verbale handlinger. Disse to ferdighetene henger tett sammen og har med ønsket om å realisere egne mål. Det omhandler en balanse i å oppfylle egne behov og imøtekomme andres ønsker. I denne balansen anvender man sosiale strategier. Dette inneholder blant annet forhandling, perspektivstaking, samarbeid og selvkontroll (ibid). Menneskets handlinger styres slik sett av to ting: virkelighetsoppfatning og mål/ønsker (Nordahl & Manger, 2005). Man handler ut fra sin egen virkelighetsoppfatning av verden, hva som er akseptabelt og funksjonelt, og ut fra sine egne behov som menneske. Men sosial kompetanse begrenser seg likevel ikke bare til å fungere i sin sosiale kontekst, det er også å kunne motvirke stress og andre psykiske helse problemer som depresjon eller angst (Ogden & Sørli, 2001). Slik sett er menneskers sosiale utvikling en relativt kompleks prosess, som også blir påvirket av hvilket miljø og hvilke mennesker man vokser opp sammen med, og som kan forbedres og utvikles gjennom hele livet.

I 2003 ble det av Utdanningsdirektoratet (Udir) utgitt en veileder for «Utvikling av sosial kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2003). Her brytes sosial kompetanse ned til fem kompetanseområder for skolen. Disse fem er: ansvarlighet, empati, selvhevdelse, selvkontroll og samarbeid. Ansvarlighet kan sees som evnen til å ta ansvar for seg selv og andre, være selvstendig og vise at man er til å stole på. Å vise empati handler om evnen til å kunne sette seg inn i en annen persons situasjon og se verden fra et annet ståsted enn sitt eget. Man antar at evnen til empati utvikles tidlig i barneårene og henger sammen med barnets kognitive utvikling, og krever stor grad av mentalisering (Tetzchner, 2001). Selvhevdelse kan sees som posisjonering i samhandling med andre, å kunne stå for egne meninger, men også til en viss grad regulere seg i forhold til andre (Utdanningsdirektoratet, 2003). Det innebærer både å ta initiativ til samhandling og vurdere hvilken rolle man har i samspill med andre. Selvkontroll er både selvregulering i forhold til følelser, atferd og i møte

med konflikter. Mens evnen til samarbeid handler om å kunne fungere sammen med andre, fordele oppgaver og være aktiv i samspill.

Udirds veileder peker på at disse fem områdene dekker skolens ansvarsområde omkring sosial kompetanse, og at elever med høy sosial kompetanse vil være en ressurs både for samfunnet, sin omgangskrets og for skolen (ibid). Andre forskere mener at man ikke trenger vurdere sosial kompetanse som enten høy eller lav, men at det heller handler om en situasjonsbetinget kompetanse (Nordahl & Manger, 2005). Sosial kompetanse kan ansees som en utvikling mot å bedre tilpasse seg konteksten man er en del av. Samspillet mellom individet og omgivelsene blir gjennom hele livet utfordres. De sosiale systemene man omgir seg med er en del av en kontinuerlig reise på livets sosiale vei og kan bestandig modnes og nyanseres.

2.2.2 Selvoppfatning og sosial utvikling

Barnets evne til å selv oppfatte mening i tilværelsen, og plassere seg selv inn denne, preges av ulike psykologiske sosialiseringprosesser man gjennomgår (Askland & Sataøen, 2019). Det er en stor del av barnets sosiale utvikling og handler ofte om ytre attributter som: «jeg går på skolen» eller «jeg er stor». Men det omhandler også indre psykologiske attributter som å kunne uttrykke følelser, samt å vise omsorg og empati. I tillegg henger selvoppfatning sammen med selvvurdering, en evne til å vurdere egen mestring i ulike situasjoner (ibid). I følge Ogden (2009) er «en realistisk oppfatning av egen kompetanse, en forutsetning for sosial mestring (Ogden, 2009, s. 207)». Man utvikler på denne måten selvet gjennom å søke etter tilhørighet, samt ved å forstå egne muligheter i det sosiale nettverket man er en del av.

Sosial kognitiv motivasjonsteori vektlegger det sosiale samspillet som viktig i menneskets utvikling og læring (Imsen, 2014). Banduras tanker om at menneskes handlinger, tanker og miljø er tett koblet sammen ligger som grunnlag for teorien. Hans tanker om at miljø og atferd er påvirkelige og berører hverandre og at «vi skapes som mennesker i samspill med omgivelsene» er essensielle for den teoretiske retningen (Imsen, 2014, s. 329). Gjennom vurderingen av sosial og emosjonell mestring i en sosial kontekst erfarer barnet en opplevelse av selvværd. Forbindelsen mellom opplevelse av selvværd og opplevelse av sosial kompetanse kan derfor sies å være sterk (Askland & Sataøen, 2019, s. 145).

Nyere sosial kognitiv motivasjonsteori ser svak sosial motivasjon som et resultat av mennesker innenfor autismespekterets lave sosiale ferdigheter (Chevallier, Kohls, Troiani, Brodtkin & Schultz, 2012, s. 231). For elever med ASF kan det være vanskelig med motivasjon. De kan fremstå som lite motiverte til å utføre skolearbeid eller sosiale interaksjoner som de ikke ser meningen i. Det å skape engasjement og jobbe med å øke deres indre motivasjon kan være viktige grep for elevgruppen, dette kan for eksempel være å ta elevenes særinteresser på alvor (Martinsen et al., 2015). Dette kommer vi tilbake til i diskusjonsdelen om selvforståelse og opplevelser av mestring i skolen. Selvforståelse ansees slik sett som et viktig moment i forhold til elevgruppen. Videre skal vi se på mulighetene til gjennomføring av sosial kompetanse i skolen og hvordan begrepet er innlemmet i skolens opplæringsfunksjon.

2.2.3 Sosial kompetanse i skolen

Barn kommer til skolen med ulike bagasje, både når det gjelder faglig kompetanse, men også når det gjelder sosial kompetanse. Fra skolehistorien får man et bilde som tyder på at det er den faglige delen av skolens anliggende som har vært ansett som den mest nødvendige opplæringen (Roaldset, 2014, s. 63). I de senere årene har sosiale kompetanse og sosial læring blitt et vanligere ord både i læreplaner og stortingsmeldinger, hvor det pekes på at skolen også har et viktig opplæringsoppdrag når det gjelder barns sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012; Utdanningsdirektoratet 2003). Det har også vært en faglig debatt om hvilken rolle begrepet skal ha i læreplaner og som fagområde. I forhold til denne debatten har det også vært meninger om å innføre sosial kompetanse som en grunnleggende ferdighet. Roaldset (2014) peker i sin artikkel «Den sjette grunnleggende ferdighet- sosiale ferdigheter» at sosial kompetanse får for lite fokus i skolen, og at et bredere og dypere søkelys på dette kunne ført til endringer og vært til hjelp for mange elever.

I den overordnede delen av læreplanen, under prinsipper for læring, utvikling og danning finner man de gjeldene tankene som er nedfelt om hvordan skolen skal utøve dette. Her fremstår samspill med andre som sentralt og innebærer opplæring i dialog (lytte, argumentere, kunne løse konflikter), kommunikasjon og samarbeid (Utdanningsdirektoratet,

2017). Det påpekes også at det er en tett forbindelse mellom sosial læring og faglig læring, og at disse to ikke kan separeres.

Læreplanen kan på denne måten forstås som at sosial kompetanse skal utøves i alle fag. Flere stortingsmeldinger tar opp sosial utvikling og læring i skolen uten at det nødvendigvis er en tydelig plan på hvordan dette skal utføres. I Stortingsmelding 20 pekes det på at man gjennom grunnskoleopplæringen skal styrke elevenes sosiale og kulturelle kompetanse, fordi sosial kompetanse er noe som trengs i fremtidens samfunn (*Kunnskapsdepartementet, 2012*). Meldingen er også tydelig på at fellesskolens mål om å utjevne sosiale og kulturelle forskjeller har en egenverdi i seg selv, og at den felles plattformen man får gjennom skolegang er viktig. Stortingsmelding 30 ønsker en vektlegging av sosial utvikling, og mener at dette henger sammen med både læring og trivsel, men at utfordringen skolen står i er å skape en likeverdig skole i et samfunn der ulikhetene blir større og hvor økt kunnskap trengs (*Kunnskapsdepartementet, 2003*).

Slik kan man se at sosial kompetanse og utvikling både som politisk anliggende, men også gjennom læreplanverket, ansees som viktig og nyttig, men at det likevel er utfordrende fordi menneskets sosiale kompetanse kan være vanskelig å måle. I den senere tiden har livsmestring fått et økt fokus i skolen, hvor det gis muligheter til å utforske ulike deler av den sosiale utviklingen. Tross uklarhet omkring begrepet, samles likevel de ulike definisjonene og ønskene om sosial kompetanse i et forlik. En enighet om at å styrke den sosiale kompetansen er svært viktig for den sosiale utviklingen, for å fungere i samhandling med andre, og fordi det påvirker alle delene av menneskers liv (Ogden, 2009).

For skolens anliggende vil dette kreve pedagoger som har kunnskap om den sosiale utviklingen, og hvordan man kan øke og gi muligheter for å utvikle sosiale ferdigheter. Det krever samtidig en kunnskap omkring sårbarhet i forhold til sosiale samspill, særlig for elever med ASF.

2.2.4 Tidligere forskning omkring sosial utvikling og autismspekterforstyrrelser

Forskning fra utviklingspsykologien har vist at mennesker med autisme har en svikt i evnen til å dirigere oppmerksomhet, og man antar at dette henger sammen med deres vansker med språkinnlæring (Tetzchner, 2001, s. 312). Dette får konsekvenser for deres sosiale utvikling og tilegnelse av videre sosial kompetanse i skolen. Ved å bruke Ogdens (2009)

definisjon av sosial kompetanse ser man at dette er noe barn med ASF kan streve med. Det ligger ikke i deres kognitive natur å ønske en tilpasning, ei heller et samarbeid med andre. De har et sterkt ønske om å oppfylle sine egne behov, og er motivert ut fra dette. Man kan ut fra nyere sosialkognitiv motivasjonsteori anslå at barn med autismspekterforstyrrelsers svake sosiale ferdigheter kan være et resultat av svak sosial interesse (Chevallier et al., 2012, s. 231). Dette belyses av forskning på området som viser at barn med ASF har en sterkere tiltrekning til objekter enn til interaksjon med mennesker (Gale, Eikeseth & Klintwall, 2019). De kan i tillegg være unnvikende ved blikk kontakt og ha lav bruk av ansiktsmimikk i interaksjoner. I tillegg er de uskrevne reglene for sosialt samspill med andre svært vanskelig for denne elevgruppen (Kleven & Rugset, 2009). Elever med ASF vil derfor ha en begrensning i en grunnleggende ferdighet som kreves i skolen i dag. Ut fra tidligere forskning skal studien se videre på hvordan dette får ulike didaktiske konsekvenser i møte med sosial utvikling.

1. Kommunikasjonsvansker

Kommunikasjon skjer i et komplekst samspill med andre. Samhandling med andre består av en rekke kompliserte vurderinger og valg som man lærer å utøve gjennom kulturen og fellesskapet man vokser opp i (Kleven & Rugset, 2009). Alle barn og ungdommer med ASF strever med kommunikasjon. De har vansker både når det gjelder sosial samhandling med andre og med forståelse (Attwood, 2000). Det kan være strevsomt å være en del av samhandling, fordi de ikke selv forstår hvordan de bør oppføre seg, eller hvorfor de andre oppfører seg slik de gjør. Men også fordi de kan streve med hva som er korrekt å gjøre eller å si i ulike situasjoner. Dette fører til at barn med ASF trenger hjelp til å øve inn ulike sosiale regler og handlemåter (Kaland, 2011). De innlærte kommunikasjonsstrategiene kan likevel oppleves lite genuine, dette er fordi samhandling med andre krever mer enn bare de rette ordene, det krever riktig kroppsspråk, tonefall, ansiktsuttrykk osv.

Elever med ASF kan også oppleve friminutt som utrygt og skremmende. De kan derfor trekke seg bort fra det sosiale samlingspunktet i friminuttet og heller velge å stå for seg selv i et hjørne eller i en annen del av uteområdet. Elever med slike kommunikasjonsvansker kan ha stor nytte av konkrete kommunikasjonsverktøy for å håndtere å stå i ulike situasjoner som krever samhandling. Ved å trene på sosiale situasjoner

kan muligens elevenes indre stress stabiliseres, fra å være noe som oppleves ukontrollerbart til noe som kan håndteres, muligens ved hjelp fra en voksen som er til stede.

II. Kognisjon

Mennesker med ASF kjennetegnes ofte ved at de er lite kognitivt fleksible. Begrepet kognisjon omfatter tankeprosess, hukommelse, fantasi og læring (Attwood, 2000). Innenfor forskningsfeltet har kognisjon hatt en rask utvikling fra rundt 1950 tallet blant annet ved hjelp av forskere som Uta Frith (Kaland, 2003) Menneskets utvikling av kognisjon er viktig for å utvikle evnen til å møte endringer på, samt å kunne være løsningsorientert. Mennesker som er lite kognitivt fleksible vil derfor oppleve forandringer som utfordrende, og fremstå som låste i tankesettet. De kan ha vanskeligheter med å forstå, håndtere og godta endringer. De kan være perfeksjonister og ha ulike tvangstanker knyttet til oppgaveløsning. Dette sier seg selv at kan være utfordrende i skolesammenheng, både fordi det kreves fleksibilitet i samspill med andre, og fordi man til en viss grad er fleksible i både utformingen og utøvelsen når det gjelder barns skolehverdag. Som pedagog må man ofte gjøre endringer, både fordi konteksten krever det, eller av andre grunner. Skolens rolle og utøvelse i den spesielle tiden fra mars 2020 til dags dato er et eksempel, om dog noe voldsomt, på endringer som pedagoger må kunne gjøre for å sikre god opplæring for sine elever.

Det er likevel mye man kan gjøre i den daglige skolehverdagen for å hjelpe de sårbare elevene å håndtere endringer, og til å kunne se alternative løsninger. Struktur og forutsigbarhet er nøkkelord når det gjelder elevgruppen. De takler ofte endringer mye bedre om de på forhånd blir informert om hva som skal skje (Martinsen et al., 2015). En god relasjon med pedagogen vil også kunne være stabiliserende. Ved å ha god kjennskap til elevene kan man for eksempel ha avtaler om tegn for «hjelp» eller «pause» slik at det gis muligheter for å hente seg inn igjen (ibid).

III. Stress og emosjoner

Både det å ha vansker i forhold til kommunikasjon, samt streve med kognitiv fleksibilitet, kan føre til en utløsning av indre stress hos eleven. Det å oppleve stress knyttet til sosial omgang med andre kan føre til et utbrudd av følelser eller uønsket atferd. Elever med ASF er ofte forvirret over sine egne og andres følelser, noe som i tillegg kan føre til psykiske vansker og

isolasjon (Attwood, 2000; Kaland, 2011). Forskning tyder også på at dette er elever som stadig opplever mobbing og utestenging av sine medelever, og som føler at de ikke passer inn eller som ikke finner sin plass i skolen (Kaland, 2010). Lav sosial kompetanse henger sammen med psykiske helseproblemer, noe som gir mening når man gjennom forskning har funnet at depresjon er den vanligste tilleggsdiagnosen til autisme (Nils Kaland, 2011).

En måte forstå stress er å se det i tilknytning til mestringsstrategier. Her kan barnet ha et nummer av ulike strategier, alt fra unngåelse til problemfokusede strategier (Bru & Roland, 2019). Mestringsstrategiene behøver ikke å være hensiktsmessige for å bli tatt i bruk av eleven, og kan hjelpe de voksne rundt eleven å forstå en utagering eller et utbrudd. Det vil også kunne hjelpe eleven å trene på mer gunstige mestringsstrategier i møte med stress. Internaliserte atferdsproblemer og utagerende atferd kan sees som tegn på at eleven kan oppleve skolehverdagen, men også selve læringen, som strevsom. Negative følelser som frykt, redsel og tristhet kan dessuten virke lammende på innlæringen, og dette bør tas på alvor av alle som jobber med elever med ASF.

Som pedagog er man forpliktet til å jobbe for at elevenes psykososiale miljø er trygt og godt, og for at det skal være forbundet med trivsel og mestring (Kunnskapsdepartementet, 1999). Ved å sette søkelys på elevenes sosiale utvikling, og gi verktøy og kunnskap omkring sosial kompetanse, vil skolen kunne fungere som en risikoforebyggende arena i møte med stress. Ved å ha et helhetlig perspektiv omkring elevene, å oppdage deres styrker og svakheter og gi støtte der det trengs, men også å hjelpe dem med å håndtere sosiale sammenhenger, vil livet deres kunne bli mindre komplisert og mer kontrollerbart (Martinsen et al., 2015). På denne måten kan skolen gi opplevelser av mestring som elevene kan ta med seg videre i livet. Målet for opplæringen av denne elevgruppen har som formål å sette dem i stand til å være agenter i eget liv, og til dette trenger de hjelp til å utvikle sosiale strategier i samhandling med andre (ibid).

IV. Ensomhet, sosial isolasjon og mobbing

En annen utfordring i møte med elevgruppen er vansker med å etablere og vedlikeholde vennskap. Utfordringer på dette området henger både sammen med lav sosial kompetanse og mindre sosial interesse. Det å skape nære relasjoner gjør man på forskjellige stadier i den sosiale utviklingen (Attwood, 2000). Først av alt lærer barnet å møte sosiale konflikter, og

løse disse. Det klassiske eksempelet på dette er når barnet øver seg å dele på en leke. Man lærer å gi fra seg, og ta imot, og i denne samhandlingen følger det visse ord, ansiktsuttrykk, mimikk og bevegelser. Det skjer dermed en gradvis overgang til at barnet klarer å samarbeide med andre og inviterer andre inn i leken. Barn med ASF behøver hjelp til dette, slik som små barn også gjør, men de vil også kunne trenge det i skolesammenheng.

Ved 9-13 års alderen er det andre spilleregler som gjelder i etableringen av vennskap. De fleste søker mot sitt eget kjønn, og ønsker å leke med barn som har de samme interessene som dem. Vennskap krever en felles enighet. Dette er et skritt på veien mot pubertetstiden der det blir enda viktigere med bekreftelsen fra andre. Man ønsker å være venn med de som er lik en selv, de som ser ting på samme måte, og har felles verdier og ønsker. Vennskap er i denne tiden basert på tillit. I ungdomsalder kan det være vanskelig for elever med ASF å forstå hvorfor de ikke har venner, de blir gjerne mer bevisste på det selv, og kjenner seg annerledes. Dette kan føre til en sosial tilbaketrukkethet eller passivitet, og i verste fall isolasjon (ibid).

Før hadde man en formening om at barn med ASF ikke hadde behov for sosiale relasjoner, men fra forskning vet man at dette ikke stemmer (Chamberlain et al., 2007). Om de gis muligheter til det vil de kunne danne vennskap som vektlegges på lik linje med andre barns vennskap, og som kan fremstå som en viktig faktor for trivsel i hverdagen. Funn fra forskning tyder likevel på at det muligens er slik at barn med autisme trenger færre vennskap enn jevnaldrende, men at det likevel ikke fører til at de føler seg ensomme (ibid).

Et annet aspekt er at elevgruppens manglende evne til kommunikasjon og samhandlingsstrategier kan føre til mobbing og/eller utestenging. Forskning på dette området har kommet frem til funn som tyder på at elever med ASF lettere enn andre kan bli offer for mobbing eller utestenging, uten at barnet selv har tilgang til å gjøre noe med det (Attwood, 2006; Engh, 2010). Denne konsekvensen øker samtidig med barnets alder, og det er rapportert om mer angst og ensomhet blant ungdommer med ASF enn jevnaldrende (White & Roberson-Nay, 2009). Mobbing mot elever med ASF innebærer både indirekte, verbal, fysisk og sosial mobbing. Undersøkelser gjort omkring mobbing mot denne elevgruppen konkluderer derfor med at tidlig intervensjon fra pedagogenes side, og det å tydelig motarbeide en mobbende skolekultur, er den rette veien å gå. Utvikling av gode strategier for de som er i faresonen for å bli mobbet, samt å utarbeide konkrete tiltak som vil

kunne stoppe mobbingen, er også viktige fremgangsmåter for å redusere og motvirke mobbing (Kaland, 2010).

2.2.5 Oppsummering

Menneskets sosiale utvikling kan sees som en livsprosess som aldri blir ferdig utviklet. Den kan brytes ned i kognitive ferdigheter og konkrete handlinger, og vurderes ut fra sosial kompetanse. Dagens samfunn og skole vektlegger sosial kompetanse som en grunnleggende ferdighet og verdsetter på denne måten innsikt i evnen til samarbeid, samt å være løsningsorientert. Sosial kompetanse sees ut fra Ogdens (2009) definisjon som både kunnskap, ferdigheter og holdninger man trenger for å oppleve mestring og for å kunne være i samspill med andre. Ut fra læreplan og stortingsmeldinger rettet mot skolens praksis sees sosial kompetanse som et viktig begrep, men som det kan være vanskelig å konkretisere og måle. På tross av dette samles begrepet i en forståelse av at sosial kompetanse er en viktig del av menneskets sosiale utvikling, og en styrking av sosial kompetanse kan føre til økt mestring i samspill med andre. Den tidligere forskningen omkring hovedvanskene til elever med ASF viser at de har en grunnleggende begrensning i områder som omfatter sosial kompetanse, noe som kan føre til både stress, psykiske vansker, mobbing, samt en krevende skolehverdag. I møte med elever med ASF kan skolens viktigste oppgave ansees som å hjelpe elevene til å ha et aktivt og meningsfylt liv (Martinsen et al., 2015).

2.3 Pedagogen: samhandling, relasjon, holdninger og verdier

For å møte denne elevgruppen trengs det både kunnskap og kompetanse fra pedagogens side. Det å ha kjennskap til utfordringer og kjente karakteristikk når det gjelder ASF vil være nyttig, men det er også av betydning hvilket læringssyn og hvilke holdninger pedagogen har. I møte med både utagerende og innagerende atferd i skolen sees relasjonen mellom lærer og elev som en betydningsfull faktor for trivsel og læring (Nordahl & Manger, 2005). Denne delen av teorikapittelet vil ta for seg hva som er pedagogens ansvar i møte med elever med ASF, samt teori og forskning knyttet til kompetanse om samhandling og relasjon for elevgruppen studien omhandler. Deretter belyses det hvordan pedagogens

holdninger og verdier vil kunne påvirke utførelsen av undervisning og tilrettelegging for den enkelte elev i skolen.

2.3.1 Kompetanse om samhandling

Når det gjelder pedagogens kompetanse og mulighet for å utføre det Opplæringsloven 9a beskriver både om retten på et godt skolemiljø og et godt psykososialt miljø, innebærer dette også kunnskap om samhandling i fellesskap (*Kunnskapsdepartementet, 1999*). Wright (2000) kaller dette for intersubjektivitet og i begrepet ligger det subjektive møtet mellom individene: det som skjer her og nå. Det hevdes at man på forhånd ikke kan vite hvordan et samspill skal utvikle seg, men at det er gjennom dialog at man skaper en meningsfull undervisningssituasjon. Dette må være et samarbeid mellom pedagog og elevene der det gis muligheter for deltakelse slik at elevenes stemme kan bli hørt og sett. Undervisning forstås dermed som en meningsskapende prosess som dannes både gjennom dialog, samarbeid og inkludering. Gjennom bruk av klasseromssamtaler vil det foregå mye sosial læring. Ved å være bevisst på dette kan pedagogen se mulighetene i intersubjektivitetens rom og at det gjennom bruk av kroppsspråk og non-verbale koder for hva som er akseptabelt kan skapes et trygt læringsmiljø (Kristensen, 2006). Dette vil kreve stor årvåkenhet hos en pedagog, spesielt om man har en elev med ASF i klassen.

Tidligere forskning viser at elever med ASF kan oppleve klasseromssamtaler som vanskelige og uforståelige, fordi tolkningen ikke skjer automatisk (Attwood, 2000). Det kan dermed være nødvendig at pedagogen fremstår som elevens tolk, ved å være tydelig i både verbalt språk, og ved bruk av ansiktsmimikk, kroppsspråk og tegn. Det har vist seg at ved modellering av dialog hjelpes elevene med ASF til å lære de sosiale «kodene» for hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt å snakke om i klasserommet. Dette bør være pedagogens oppgave å styre, og på denne måten gjøre situasjonskoden kjent for elevene. Slik kan pedagogen utøve både hjelp og støtte i sosiale interaksjoner.

I et trygt læringsmiljø vil det være anledning for ulike møter mellom mennesker, og det vil i klasseromskonteksten være mange muligheter som berører de sosiale aspektene. Et godt samspill vil slik sett kunne være en avgjørende komponent for å øke elevens sosiale utvikling (Askland & Sataøen, 2019). Ved å lære om og stadig utvikle evnen til kompetanse

om samspill i fellesskapet vil pedagogen kunne være bindeleddet for å skape tilhørighet for elever med ASF.

2.3.2 Relasjonskompetanse

Relasjonen mellom lærer og elev fremstår ofte som løsningen på flere av de store utfordringene skolen står ovenfor. Det fortelle noe om hva samfunnet vektlegger og hvilke verdier man bygger opplæringen på, men har likevel et solid fundament i forskning (Drugli, 2012; Midthassel et al., 2011; Nordahl & Manger, 2005; Ogden, 2009). Forskningen viser at sosial kompetanse samt gode relasjoner er en faktor av uvurderlig verdi i møte med elevenes læring og atferd i skolen (Nordahl & Manger, 2005). Relasjonskompetanse fra skolens side består av både kunnskap, holdninger og ferdigheter (Roaldset, 2014, s. 61). Lærer-elev relasjonen er det pedagogens hovedansvar å etablere og opprettholde relasjonen. Pedagogens relasjonskompetanse er dermed både å være klar over det store maktforholdet som skiller pedagog og elev, samt å tilpasse seg og imøtekomme elevens behov (Drugli, 2012). I tillegg innebærer en god relasjon at det er tillit mellom partene.

For elever med ASF som har vansker med å etablere relasjoner kan det være særlig utfordrende for pedagogen å nå inn til eleven slik at tillit og respekt oppstår mellom individene (Martinsen et al., 2015). Dette vil kreve stabilitet i miljøet rundt elevene når det gjelder fysiske forhold. Det vil også kreve en utvidet bruk av tid for at pedagogen skal få anledning til å komme tettere inn på eleven, for slik å være i posisjon til å kunne se og vite hva eleven har av behov og hva som trengs av støtte i ulike skolesituasjoner. Denne elevgruppen trenger stabilitet og forutsigbarhet i alle situasjoner i skolen, slik at skolehverdagen skal oppleves mindre kaotisk og vanskelig. Ved å etablere en god relasjon vil man kunne fungere som en beskyttelsesfaktor for opplevelse av stress hos eleven (Bru & Roland, 2019). Elever med ASF som står i fare for å stadig oppleve skolehverdagen som stressende og frustrerende vil kunne ha stor nytte av denne beskyttelsesfaktoren.

En god relasjon mellom pedagog og elev vil også påvirke læringsmiljøet i klassen og kan derfor gi økt trivsel (Drugli, 2012). Å skape trivsel blant elevene vil kunne gi positive konsekvenser ved mindre mobbing i elevgruppen, og mindre negativ atferd blant elevene i læringsfellesskapet. I tillegg viser forskning at lærerens evne til å knytte relasjoner til enkelt elever kanskje er den viktigste faktoren for elevenes læring på skolen (Lillejord et al., 2013). Høy relasjonskompetanse hos pedagogen beskrives gjerne som en autoritativ lederstil.

Denne lederstilen utøves ved å ha stor grad av kontroll, men også stor grad av varme i klasserommet (Spurkeland, 2020). Disse to delene vil kreve en kontinuerlig og stadig balansegang i møte med elevene. En pedagog som favner å opprettholde kontroll og samtidig vise varme, vil kunne oppleves av elevene som forutsigbar og stabil, og slik sett være i posisjon til å utforme læringsfellesskap hvor også elever med ASF kan passe inn og finne sin plass.

Ved å se sosial kompetanse fra et relasjonelt perspektiv, og dermed vektlegger de delene av sosial kompetanse som berører opprettholdelse av relasjoner og problemløsningsstrategier i møte med konflikter, vil man kunne komme elevene i møte (Roaldset, 2014). Dette viser at sosial kompetanse og relasjonskompetanse er tett koblet sammen, og vil kunne styrke og påvirke hverandre. En måte å trene på sosial kompetanse er nettopp ved å danne og vedlikeholde en god relasjon mellom pedagog og elev. Dette fungerer som en modellering i klasseromsinteraksjonen og kan ha positiv påvirkning både på elever som strever med sosial omgang med andre, men også for andre elever (Roaldset, 2014).

Alle elever trenger å se at voksne rundt dem bryr seg og er oppriktig interessert i deres gleder og bekymringer. Slik kan muligens den relasjonelle utførelsen av sosial kompetanse komplimentere og støtte opp under elevens sosiale utvikling i læringsmiljøet. Lærer-elev relasjonen som en beskyttelsesfaktor mot stress og andre psykiske vansker, samt for å hindre mobbing eller andre uønskede situasjoner mot sårbare elever vil være noe som kan øke trivsel blant elever med ASF. Relasjonen mellom lærer-elev bygger på et fundament av respekt og aksept, og dette har med pedagogens holdninger og verdier å gjøre.

2.3.3 Holdninger og verdier

I skolen vil man møte sårbare elevgrupper som behøver ekstra oppmerksomhet og tilpasninger (Kaland, 2008). Det følger dermed med et uvisst antall etiske betraktninger omkring hvordan man ser elever med alvorlige diagnoser i skolen. Alle mennesker er ubevisst eller bevisst «fanget» i sitt eget menneskesyn, som er formet gjennom den kulturen og den sosialiseringprosessen man selv har gjennomgått (Askland & Sataøen, 2019, s. 218). Å være lærer for elever innenfor autismspekteret krever slik sett en bevissthet omkring hvordan man tenker og hvordan man handler. Dette er noe som man som profesjonsutøver

bør være seg bevisst og stadig jobbe videre med for å kunne forankre sine pedagogiske valg og strategier på en etisk og forsvarlig måte.

Holdningene og verdiene påvirker handlingene, og derfor er det viktig hvordan man ser denne elevgruppen. Hvordan eleven blir oppfattet av pedagogen ligger som et grunnlag for samspillet mellom dem (Kristensen, 2006). Slik blir det å utvikle gjensidig forståelse og å bli kjent med eleven, mennesket bak diagnosen og mulig problematferd, viktig. Elever med ASF trenger på lik linje med andre elever, en betingelsesløs aksept for den de er (Lillejord, Nordahl & Manger, 2013). Anerkjennelse, eller mangel på anerkjennelse, vil påvirke eleven på en slik måte at det kan få konsekvenser for hvordan det ser seg selv. Slik har pedagogens definisjonsmakt og holdning ovenfor elevene stor kraft og vil kunne være med å påvirke samspillet og relasjonen mellom lærer og elev (ibid). Løgstrup, en dansk forfatter og teolog, sier det på denne måten:

Gjennom min holdning til den andre er jeg med på å bestemme hvilken vidde og farge hans verden får. Jeg er med på å gjøre den den rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig- og ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg. Ikke gjennom teorier eller anskuelser, men ganske enkelt gjennom min holdning. Derfor er det uttalt, en så og si anonym fordring til oss om å ta vare på det livet som tilliten legger i våre hender (Løgstrup, 2000, s. 39–40)

Målet for den sosiale delen av skolen anliggende blir å skape et inkluderende fellesskap hvor deltakerne blir møtt med anerkjennelse og verdighet. Dette kan muligens føre til at elever med ASF får en likeverdig rett på opplæring og medvirkning i sin egen skolehverdag. Nordahl og ekspertgruppen for barn og ungen med behov for særskilt tilrettelegging (2018) peker på at inkludering ikke nødvendigvis betyr at «alle skal gjøre det samme hele tiden», men at man bør legge til rette for et mangfoldig læringsmiljø hvor det er aksept for å være forskjellige (Nordahl et. al, 2018, s. 23). I en inkluderende skole vil sosial kompetanse og det å utvikle sosiale ferdigheter være essensielt. Samspillet i det mangfoldige klasserommet, som er basert på holdninger pedagogen har ovenfor elevene, blir en del av elevens sosiale utvikling, og er noe elevene tar med seg gjennom hele livet (Askland & Sataøen, 2019).

Et annet spørsmål når det gjelder holdninger og verder er hvordan man ser elevenes utfordringer og hva man kaller dette. Kaland (2003) er kritisk til den snevre normaliseringen, og hva det eventuelt kan føre med seg av konsekvenser, i møte med mennesker med ASF. Han foreslår å heller kalle det for en kognitiv forskjell enn en kognitiv forstyrrelse, og mener med dette at det ligger en negativ ladning i ordet *forstyrrelse*. Det samme kan man se hos andre forskere på området, som mener at det å kalle det en forskjell er en mer nøytral og verdig beskrivelse (Baron-Cohen, 2000, s.491). Enn så lenge er det likevel forstyrrelse som blir brukt om denne elevgruppen, men man skal ikke se bort fra at det i nærmere fremtid vil være andre ord som bedre og på en mer rettferdig måte beskriver elevgruppen innenfor autismspekteret. Dette forskningsfeltet er i utvikling, og det kommer stadig ny forskning og faglitteratur på området også fra mennesker som selv befinner seg innenfor autismspekteret. Gjennom forskning kan man øke kunnskap og skape mulighet for dypere forståelse, kanskje kan man også øke deltakelse og dermed gi inkludering enda større rom i skolen.

2.3.4 Oppsummering

At pedagoger i skolen både er klar over ansvaret sitt i møte med elevgruppen, samt har kompetanse om ASF og hva elever vil trenge av støtte og hjelp, fremstår som essensielt i forskningen omkring autismspekterforstyrrelser (Whitby, Ogilvie & Mancil, 2012). Dette innebærer kompetanse om samspill og relasjon. Kompetanse om samspill medfører og berører kunnskap om samhandling i fellesskap. Dette er både å hjelpe elevene til økt deltakelse, samt å se de sosiale utviklingsmulighetene i det intersubjektive rom.

Klasserommet fremstår som en arena hvor det foregår mye sosial læring. Pedagogens oppgave blir derfor å gjøre klasserommet og situasjonskoden trygg og kjent, ved at han/hun fremstår som elevens tolk, og samtidig demper stress og uro. På denne måten kan samspillet i klasserommet muligens oppleves som en kontrollert og stabil læringsplattform for elever med ASF.

Relasjonskompetanse fra pedagogens side består av kunnskap, holdninger og ferdigheter knyttet til det å etablere og opprettholde en god relasjon til den enkelte elev. Dette kan føre til positive konsekvenser som trivsel, samt være en beskyttelse mot psykiske vansker som angst og stress. Relasjon og sosial kompetanse er tett koblet sammen og kan utføres både ved modellering, observasjon og ved at man trener på sosiale ferdigheter. En

god relasjon baseres på tillit, aksept og respekt, og har derfor også tilknytning til pedagogens holdninger og verdier.

Bak store og små valg og handlingene ligger pedagogens holdninger og verdier. Som pedagog har man en definisjonsmakt ovenfor elevene, noe som påvirker samspillet mellom dem, og i tillegg hvordan eleven vurderer seg selv. Det har på denne måten betydning hvilke holdninger og verdier som er gjeldende i profesjonsfellesskapet. Det å akseptere eleven som et unikt og spesielt menneske, samt å gi anerkjennelse og bekreftelse uten forbehold, kan sies å være en del av pedagogens ansvar. Mål om å skape inkluderende fellesskap blir slik sett en verdi i møte med elever med ASF. Mulighetene for at forskningsfeltet videreutvikler og forandrer seg, gir forhåpning om stadig mer inkluderende fellesskap, hvor også elever med ASF finner sin plass.

3.0 Kvalitativ forskningsmetode

De kvalitative forskningsmetodene gjenkjennes ved at de ønsker å studere menneskers tanker, holdninger eller handlinger. Ved å studere subjektive meninger eller atferd kan man skape en dypere forståelse om de konstruerte virkelighetene man befinner seg i som menneske (McMillan & Wergin, 2010). Det er derfor forståelsen av ulike sosiale fenomener som er av interesse, og krever ofte en nærhet mellom forsker og informant, der de to vanligste formene for kvalitativ metode er intervju og observasjon. Ut fra et fenomenologisk perspektiv så er det den særegne opplevelsen og erfaringene man er nysgjerrige på som forsker, og ut fra denne innfallsvinkelen vil man kunne studere det spesifikke eller spesielle. Målet til forskeren kretser stadig rundt forskningsspørsmålet, og det er ut fra dette at de andre elementene i forskningen utfolder seg (Maxwell, 2009). Kvalitativ forskningsmetode har de senere årene fått en viktigere rolle i forskningsfeltet, både ved at forskningen fremstår som valid og reliabel, men også fordi kvalitative forskning gir rom for et stort mangfold av ulike forskningsområder som man kan studere og undersøke (Thagaard, 2013). Mens kvantitative metoder er opptatt av det generelle og det som kan befestes i objektive data fra et visst antall mennesker, er de kvalitative metodene opptatt av å skape forståelse av det subjektive og mulighetene for å skape endringer i samfunnet. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder utfyller hverandre ved at de begge har sine fordeler (Silverman, 2014). Det blir derfor ikke et spørsmål om enten eller når det gjelder kvalitativ og kvantitativ metode, men både og.

I denne oppgaven er det pedagogens erfaringer, kunnskaper, holdninger og meninger som har vært av interesse, for å kunne skape større forståelse omkring elever med ASF. Det overordnede målet for den pedagogiske forskningen er å skape bedre vilkår for elever i skolesammenheng, slik at man ved å bygge det pedagogiske fundamentet på et solid grunnlag ved å øke kunnskapen om opplæring, vil kunne fremme læring. I en rapport fra Norges Forskningsråd beskrives den pedagogiske forskningen på denne måten:

Pedagogisk forskning skal øke vårt innsyn i de forhold som fremmer eller hemmer menneskers læring og utvikling, og i forhold som kan øke praksisfeltets kompetanse og støtte profesjonell håndtering av læreprosesser innenfor allmennpedagogiske og spesialpedagogiske virkefelt. Den skal blant annet utvikle kunnskap om tiltak som kan

settes inn når læring av ulike grunner vanskeliggjøres og om forhold som kan bidra til inkludering av marginaliserte grupper i samfunnet (Norges forskningsråd, 2006, s. 11).

Ved å studere elever innenfor autismspekteret og muligheter for å fremme sosial utvikling i skolen ved å høre pedagogenes stemmer og meninger, vil dataene i denne studien kunne befestes i den øvrige beskrivelsen av pedagogisk forskning. Den kvalitative forskningsmetoden i oppgaven er baseres på relevant teori og tidligere forskning, samt på data fra egen forskning. På denne måten blir det et samspill mellom det forskningsgrunnlaget som allerede foreligger, og de nye empiriske dataene. Fortolkningen av resultat og diskusjonen i oppgaven skjer derfor på dette grunnlaget, samt på de forforståelser man som forsker bringer med seg inn i studien (Thagaard, 2013, s. 37).

3.1 Kvalitative forskningsintervju

Forskningsintervju som er brukt som metode i denne studien kjennetegnes ved at man har en delvis systematisk og planlagt samtale med mennesker som kan fortelle eller beskrive situasjoner, utdype områder eller informere forskeren om et spesifikt sosialt fenomen (Thagaard, 2013). Semistrukturerte intervjuer er fenomenologisk orienterte og utspiller seg som en delvis strukturert samtaleform som preges av fleksibilitet og samspill mellom forsker og informant.

3.1.1 Utvalg og kriterier for utvalg

Valget av informanter i studien falt tidlig på spesialpedagoger/pedagoger som underviser og jobber direkte med elever med ASF, og andre elever med atferdsvansker og gjennomgripende utviklingsforstyrrelser i norske skoler. Utvalget jobber på forskjellige skoler på Vestlandet, henholdsvis en ungdomsskole, en 1-10 skole og en barneskole. De har sine unike tilnærminger til ulike arbeidsmåter og metoder som kan benyttes i møte med sosial utvikling for elever som strever med samspill og kommunikasjon, og har flere års erfaring med å jobbe med elevgruppen studien omhandler. Utvalgets sammensetning var derfor et strategisk utvalg hvor spesialpedagogene ble valgt ut på bakgrunn av det som ansees som hensiktsmessig for å kunne belyse oppgavens tema og hovedområde (Thagaard, 2013). Den

betydningsfulle rollene pedagogen har som voksenperson i elevenes liv både som faktor for utvikling og læring, sees som viktig i utvelgelsen av informanter. Forskningsspørsmålet for oppgaven er derfor utformet med tanke på at det skal kunne besvares ut fra det pedagogiske ståstedet (Nordahl et.al, 2018).

3.1.2 Prosessen i utførelsen av intervjuer

Etter å ha fått godkjent søknaden min til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om forsvarlig databehandling i tråd med UiS reglement (vedlegg 1), begynte prosessen med å kontakte rektorer på de utvalgte skolene for å spørre om de hadde pedagoger/spesialpedagoger som kunne tenke seg å stille til intervju. Da jeg fikk kontakt med de aktuelle informantene ble det sendt ut et samtykke- og informasjonsskriv (vedlegg 2) samt et dokument der jeg hadde formulert temaene jeg skulle være innom i intervjuet slik at de kunne være forberedt på hva jeg ønsket at vi skulle samtale om. Forskningsintervjuene for studien var basert på en intervjuguide (vedlegg 3) som har vært utviklet i tett samarbeid med veilederen min, for å kunne besvare forskningsspørsmålet på en grundig måte.

Den kvalitative studiens styrke er at pedagogene som er blitt intervjuet jobber tett på elever som krever stor grad av tilrettelegging, forutsigbarhet og trygghet, og de har derfor stor kjennskap til elevgruppen som oppgaven omhandler. En annen styrke er at jeg har intervjuet pedagoger fra ulike skoler, både fra en ungdomsskole, en barneskole og en 1-10 skole. Dette gir meg som forsker mulighet for å se om de er opptatt av de samme tingene når det gjelder sosial utvikling eller om det er store forskjeller i hvordan de tenker og jobber.

Svakheten til studien er at det sees fra en side, pedagogens, og at ikke foreldre/foresatte eller elevens stemme blir hørt. En annen svakhet med studien er størrelsen, og at det på grunn av de omstendighetene man er i knyttet til Covid-19 ikke har latt seg gjøre å gjennomføre intervjuene på skolen, slik som i utgangspunktet var ønskelig. Ungdomsskolene har i store deler av Vestlandet vært på rødt nivå, noe som betyr at de har hatt deler av undervisningen sin hjemme og på skolen. Ut fra den spesielle tiden vi er i, er det imponerende at jeg har fått positiv respons fra pedagoger som kunne tenke seg å delta i studien, med tanke på hvor travel deres lærerhverdag er, og hvor mye nytt de har vært nødt til å forholde seg til.

Intervjuene har foregått på en nettbasert plattform, på denne måten har de latt seg gjennomføre uten fysisk kontakt eller muligheter for smitteinvolvering. Dette skapte nødvendigvis også noen rammer for forskningsintervjuene. Jeg fikk blant annet ikke mulighet til å se verken skolenes utforming eller møte pedagogene ansikt til ansikt. Valget jeg tok ved å bruke semistrukturerte intervjuer som metode førte til at vi hadde en faglig samtale der informantene fikk være med å bestemme hva som skulle vektlegges og hva som fikk fokus, men der jeg som forsker hadde lagt grunnlaget for samtalen (Thagaard, 2013, s. 98). Denne formen for intervjuer krevde en fleksibilitet fra meg som forsker ved at jeg tilpasset meg deres fortellinger omkring temaet. Jeg hadde utviklet flere spørsmål som kretset omkring de ulike temaene, men også oppfølgingsspørsmål om det skulle passe inn i samtalen. Dette gjorde jeg med tanke på å kunne hjelpe informantene til å presisere uttalelsene sine, og for å kunne grave enda dypere i deres meninger og erfaringer.

Det var viktig for meg å skape tillit og gjensidighet mellom dem som informanter og meg som forsker i intervjuene. Dette gjorde jeg ved å først fortelle kort om studiens hensikt og deretter gi rom for å stille spørsmål før selve intervjuet startet. Gjennom intervjuet brukte jeg også små kommentarer som gav uttrykk for at jeg var lyttende og deltakende i samtalen. Noen steder prøvde jeg å formulere det som ble sagt på en annen måte, for å speile deres uttalelser og for å høre om jeg hadde forstått dem riktig.

Det første intervjuet jeg gjorde var et fokusgruppeintervju med to spesialpedagoger fra en ungdomsskole, dette hadde en varighet på rett over 50 minutter. Det andre intervjuet var med en spesialpedagog fra en barneskole og det varte i ca 40 minutter. Det tredje og siste intervjuet var med to pedagoger fra en 1-10 skole og hadde en varighet på omtrent 50 minutter. Det første intervjuet fungerte nærmest som en samtale, der de to spesialpedagogene som kjente hverandre godt og hadde jobbet lenge sammen utfylte hverandre og snakket mye omkring det som var tema for oppgaven. Her ble det ikke mye rom for å stille spørsmål, fordi de hadde så mye de ville meddele. Det andre intervjuet opplevdes mer som et tradisjonelt intervju ved at jeg som forsker fikk stilt nesten alle spørsmål, og de ble besvart i tur og orden. Det ble et mer ryddig intervju, ved at det tok for seg et delområde av gangen. Det tredje intervjuet ble en mellomting av de to første intervjuene, hvor jeg fikk stilt nesten alle spørsmål, men hvor samtalen til tider fløt mellom de to informantene.

Når to personer samtaler om et tema, blir det en stadig overlapping, der den ene snakker til den ikke har mer å fortelle, og da har gjerne den andre fått tenkt på hva den kan bidra med og dermed tar den over samtalen. Selv om jeg ikke fikk stilt alle spørsmålene mine verken i det første eller siste intervjuet opplevde jeg likevel at informantene svarte på mine spørsmål. Jeg tror grunnen til dette kan være at temaet for samtalen var presentert for dem på forhånd. Det var likevel interessant å observere hvor forskjellige intervjuer kan være fra hverandre selv om det var det samme temaet og spørsmålene som ligger til grunn. Det er nyttig å legge til at allerede her er analysen i gang. I samspillet mellom informant og forsker starter analyseprosessen ved at jeg som forsker allerede på dette tidspunkt fikk en forståelse av de ulike temaene og hvordan de ble vektlagt av informantene (Thagaard, 2013, s. 120).

3.1.3 Analyseprosessen

Gjennom hele analyseprosessen har det vært viktig å gjøre de ulike delene på en grundig måte. Både for å være sikker på at det ikke forsvinner noe i prosessen, og for å sikre at det blir gjort på en forskningsetisk måte, noe som både vil være en styrke for forskeren selv og for informantene som inngår i studien. Lydfilen ble tatt opp på en ekstern lydenhet og deretter lagret på et kryptert minne. Etter hvert intervju ble lydfilen transkribert i Nvivo. Dette er et dataverktøy som gjør det mulig for forskeren å både transkribere, kode og utføre ulike analyser i selve programmet. Her ble intervjuet skrevet ned ordrett, med unntak av det som krevdes anonymisering som navn, steder, skoler osv. Jeg valgte å transkribere teksten til bokmål for å anonymisere informantenes dialekt, og brukte også koder for hver informant som eks: X og Y. Jeg har også valgt å anonymisere kjønn, og derfor er alle informanter omtalt som *hun*.

Når man går fra en samtale til en skriftlig tekst, vil intonasjon, stemmeleie, ansiktsgester og lignende gå tapt. De stedene hvor det for eksempel forekom latter eller sukk ble noterte ned for å klare å huske det. Etter at jeg hadde transkribert ferdig lydfilene begynte analyseringen. Selve tekstmaterialet var på dette tidspunkt på omtrent 19 800 ord. Prosessen kan videre deles i tre deler som til sammen utgjør det som foreligger som resultatene for studien. De tre delene er henholdsvis koding, meningsfortetting og meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når man koder i Nvivo bruker man noder for å kategorisere deler av intervjuene. Ved å kategorisere i noder klarer man å få en bedre oversikt over datamaterialet ved først å fortette en veldig lang tekst til en noe mer komprimert tekst. Deretter prøver man å finne mønster i det informantene snakker om, samt å lete etter mening bak deres uttalelser og fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228).

Første del av analysen kan sees som en deduktiv tilnærming til datamaterialet, en teoristyrte fase. Jeg kodet først alt datamaterialet i 10 noder som var tematisert ut fra intervjuguiden. På dette tidspunkt var nodene: erfaringer, mål og ønsker, kommunikasjon og språk, pedagogiske holdninger og verdier, relasjon, samspill, sosial trening, tiltak/støtte, trygge rammer/forutsigbarhet og voksentetthet. Noen av nodene var mer innholdsrike enn andre, og fremstod som mer interessante i forhold til forskningsspørsmålet. Jeg hadde også på dette tidspunktet veldig mye tekst å systematisere. Ut fra dette kodet jeg de allerede eksisterende nodene i fire nye noder for å lete etter mønster, fase to i analyseprosessen var dermed i gang.

Fase to kan ansees som en induktiv fase hvor man leter etter nye mønster som trer frem, og ser om nye sammenhenger kan føre til nye noder. De fire nodene jeg valgte å bruke videre var: «mulighetsfaktorer», «hva pedagogene gjør», «holdninger og verdier» samt «om elevene». Dette var noe som etter nærmere gjennomgang av empirien fremstod som viktige områder i forhold til studiens tematikk. «Mulighetsfaktorer» var det som pedagogene selv anså som faktorer av viktighet og som fremstod som en nødvendighet i møte med opplæring av elevgruppen. «Hva pedagogen gjør» var de fysiske utførelsene og handlingene pedagogene fortalte om i forhold til sosial utvikling. «Holdningene og verdier» var sitater eller ordbruk hvor man kunne anta at pedagogene snakket ut fra sitt menneskesyn og underliggende verdier. Noden «om elevene» var utsagn knyttet til kjennetegn samt erfaringer med elevgruppen. Ut fra disse fire overskriftene ble det utformet utallige modeller og tankekart for å prøve å identifisere sammenhenger og mønster, noe som kan ansees som en del av prosessen med å fortolke mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). I tillegg prøvde jeg å kaste ballene opp på nytt igjen ved å se resultatet, så langt, ut fra forskningsspørsmålets perspektiv.

I fase tre er det de gjengående mønstrene og meningsstrukturer som er av interesse, og man leter her etter sammenhenger som kan fortolkes som funn eller resultater. Den fortolkende fasen har likevel sine begrensninger ved at det er forskerens selvforståelse som

blir utgangspunktet for tolkingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241). Det skal også være sagt at analyseprosessen på ingen måte kan fremstilles som en lineær prosess hvor man tydelig beveger seg fra en fase til en annen. Det kan heller ansees som en dynamisk metode hvor man beveger seg frem og tilbake mellom de ulike fasene. Ut fra eget synspunkt fremstod også diskusjonsprosessen som en meningsfortolkning i studien, hvor jeg stadig opplevde at empirien kunne belyses ut fra ulike synsvinkler og ståsteder. Dette gjorde analyseprosessen både vanskelig, men også interessant. Ved å stadig samle delene i materialet som sa noe om det samme, og som ble vektlagt av pedagogene kom jeg frem til de tre funnene som fremstår som resultatet fra analyseprosessen. De tre funnene er: «trygghet», «å skape sosiale arenaer» og «tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev».

3.2 Kriterier som sikrer kvalitet

Når det gjelder kriterier i forskningsprosessen vil jeg omtale reliabilitet, validitet og studiens representativitet samt de etiske retningslinjene som foreligger. Alle disse kriteriene er med på å sikre kvaliteten til forskningen slik at den blir gyldig, og i overensstemmelse med de krav som stilles til pedagogisk forskning.

3.2.1 Reliabilitet

I forhold til om studier fremstår som troverdig handler det om gjennomsiktighet, og at det er gode muligheter til gjennom hele prosessen å forstå hvordan forskeren har arbeidet seg fremover for å besvare forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013). Påliteligheten til studien kan også styrkes ved at man har noen som «overvåker» og på denne måten er deltakende i forskningsprosessen. Til dette har jeg hatt en veileder til hjelp og støtte i ulike spørsmål og dilemmaer som angår forskningen, og som har vært svært behjelpelig. I tillegg ved å støtte seg til forskning som studerer temaet for oppgaven, kan også troverdigheten til studien styrkes. Mine søkeprosesser og gjennomlesning av tidligere forskning vitner om at det finnes et stort antall artikler og bøker som omhandler sosial kompetanse og utvikling for barn med ASF. Dette betyr at det har vært en utvelgelse av de studiene som fremstår som mest betydningsfulle og som har hatt mest slagkraft i forskningsmiljøet.

Målet med teoridelen var presentere et grunnlag basert på noen tendenser som jeg ønsker skal være grunnlaget for forskningen min. Ved at resultatene viser noen av de samme

tendensene vil oppgavens reliabilitet styrkes, og muligens gjøre den mer pålitelig (ibid). Analyseprosessen, hvor det blir beskrevet detaljert hvordan jeg har arbeidet ved å transkribere intervjuer, sette meg inn i dataene og strukturert dem i noder, for deretter å kunne lete etter gjengående mønster, har blitt presentert ovenfor. Dette er også et bevisst valg for å gjøre forskningen gjennomsiktig og reliabel. Målet mitt har vært å skape en forståelse for de valg jeg har tatt, ved å begrunne og forklare de ulike delene etter hvert som oppgaven skrider frem. Alle valg jeg har gjort i prosessen har på denne måten fått konsekvenser for den videre utviklingen av oppgaven, og jeg opplever at det å være bevisst egne avgjørelser har vært lærerikt og gitt meg mer eierskap til egen oppgave.

3.2.2 Validitet og studiens representativitet

Validitet handler både om representativitet, og om man klarer å være kritisk til egne data og resultater. Det handler også om nøyaktighet og pålitelighet, noe som kan knyttes til reliabiliteten (Thagaard, 2013). I forhold til validitet vil det være viktig at forskeren er bevisst sin egen rolle og sin egen førforståelse. Forskerens egne tolkninger av resultatene kan være farget både av eget erfaringsgrunnlag, men også av det som han/hun er overbevist om at resultatene vil vise. Man går aldri inn i en forskning uten at man har et sett med briller på, muligens også flere sett med briller. Disse perspektivene som forskeren kan tolke resultatene ut fra bør være så korrekte og nøytrale som mulig, slik at det er resultatene selv som kommer frem, og ikke forskerens hypoteser eller synsinger. Ved å ha et metablikk på egen studie vil det muligens være lettere å tolke resultatet på en nøyaktig og korrekt måte. Dette sier seg selv at vil være svært utfordrende og jeg er glad for at jeg har hatt tiden til rådighet, slik at det har vært mulig å nullstille seg gjennom analyseprosessen. Jeg har også hatt flere arenaer det er har vært muligheter for å luften tankene mine. Ikke bare gjennom individuell veiledning, men også i en gruppebasert veiledning kalt *forum*. Denne veiledningen bestod av to veiledere og fire masterstudenter, der vi hver måned, fra januar til og med mai, hadde veiledningsmøte hvor man presenterte sitt eget arbeid, hvor langt man var kommet og hvor det ble gitt muligheter for å spørre og hjelpe hverandre i prosessen. Dette var til stor hjelp i min egen forskningsprosess, og for å se egen forskning utenfra.

I forhold til studiens representativitet, vil det i kvalitative forskningsprosjekt som er av så liten størrelse som denne masteroppgaven, foreligge spørsmål om studiet egentlig har

noen verdi utover seg selv. Som en særdeles fersk forsker må jeg si at det å studere et fenomen, om aldri så spesielt eller spesifikt, så har det vært av uvurderlig verdi for min egen rolle som pedagog i møte med elever med ASF. Det blir likevel ikke den samme overføringsverdien som man kan regne på større kvalitative studier eller andre kvantitative studier der man overfører fra et utvalg til en populasjon. Likevel kan resultater fra en liten masteroppgave ha betydning for min videre praksis i møte med elever, foreldre/foresatte og kollegaer. Slik kan de menneskene jeg møter i min pedagogiske karriere bli møtt med ny forståelse og en utvidet kunnskap omkring en særlig sårbar elevgruppe i skolen i dag (McMillan & Wergin, 2010).

Som forsker bør man ha tro på at all forskning av profesjonell art er av nytte, selv for små utvalg eller når det består av mindre undersøkelser. Selv om min studie ikke er generaliserbar for alle andre, kan muligens mine resultater gi tankeredskap for pedagoger som jobber med tilsvarende. Med tanke på at elevgruppen som er i fokus også kan fremstå som en minoritet i norsk skolesammenheng, kan studien være viktig. Det å arbeide for like rettigheter og vilkår i den norske skolen er noe man må kjempe for, selv om vi befinner oss i 2021 i et av verdens mest demokratiske land (*FN sambandet- united nations association of norway. Statistikk.*, 2020).

3.3 Etikk og personvern

I alle delene av forskningsprosessen har de etiske retningslinjene til NESH (2016) vært gjeldene. Disse retningslinjene behandler det som gjelder vitenskapelig og forskningsetisk praksis og har ligget som et grunnlag for hvordan forskningen og datainnsamlingen har blitt utført.

3.3.1 Informert samtykke og konsekvenser

I ethvert forskningsprosjekt som skal bruke informanter som en del av sin forskning bør det tenkes gjennom hvordan man ivaretar informantene på en etisk og forsvarlig måte. Dette betyr at forskningen ikke skal føre til noen ulemper eller skader for de menneskene som oppgaven omhandler eller for utvalget som trekkes (Thagaard, 2013, s. 92). For den gruppen som studeres i denne masteroppgaven har det vært viktig at jeg som forsker er klar over at de er mennesker med grunnleggende og medfødte vansker som alle har store utfordringer

ved å tilpasse seg og fungere i en skole. Dette, samt at de er barn, medfører at de kan defineres som en særlig sårbar gruppe, som ikke direkte er involvert eller inkludert i forskningen (NESH, 2016). Forskningen får dermed en tredjepart å forholde seg til, som ikke selv har gitt samtykke til å delta i forskningen, men som kan påvirkes av forskningen. Dette får konsekvenser for meg som forsker, men også for de som skal fortelle om sine erfaringer knyttet til elevgruppen.

Forskningen som har blitt gjort har hatt et stadig ønske om at det er menneskeverdet som skal ligge til grunn for forskningen. Dette medfører at man som forsker både skriver og snakker om elevene på en respektfull og godartet måte. Og at det alltid er elevenes beste som er av interesse (ibid). Derfor har det vært viktig at jeg som forsker stadig dveler over det faktum at jeg har studert og forsket på en sårbar gruppe i norsk skole, og at fokuset har vært et ønske om at resultatene ville kunne føre til større rettferdighet og bedre vilkår for disse elevene (Thagaard, 2013, s. 92).

Et annet område som er grunnleggende når det gjelder etikk og personvern omhandler informert samtykke. Informantene skal være informert om at de deltar frivillig i prosjektet, og at de på ethvert tidspunkt i forskningen kan trekke seg, uten at de trenger å oppgi grunn eller at det skal få noen negative konsekvenser. Dette baserer seg på en respekt for menneskers selvbestemmelse og frihet (Lund, 2006, s. 65). For å sørge for at informantene mine var klar over dette, utarbeidet jeg et informasjon- og samtykkeskjema som behandlet både frivillighet og informasjon om hva forskningen skulle undersøke, og hva de eventuelt sa ja til om de ønsket å delta.

3.3.2 Konfidensialitet og forskerens rolle

Når det gjelder konfidensialitet er også dette noe forskeren selv må være aktiv i forhold til. Dette betyr at både personlige opplysninger skal være fortrolige og anonymiseres, og at det ikke skal kunne være mulig å spore informantens arbeidsplass eller annen personlig informasjon. Jeg har tidligere beskrevet hvordan dette ble gjort både i analyseprosessen og i selve gjennomføringen av intervjuene. I alle ledd av datainnsamlingen har jeg prøvd å forholde meg til de etiske reglene som gjelder for lagring, oppbevaring og sletting av datamateriale.

Gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig for meg, at jeg som forsker har vist evne til fleksibilitet og klart å møte informantene med åpenhet og nysgjerrighet. Ved å forske på menneskers tankeverden og handlingsrom, og ved bruk av kvalitative forskningsmetoder kan man komme i etisk vanskelige situasjoner. Jeg kunne eksempelvis blitt informert om noe som jeg ikke ønsket, eller noe som informanten ville kunne angre i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Her var det viktig at jeg som forskere etablerte en profesjonell rolle ovenfor informantene slik at deres verdighet og integritet ble beholdt. Dette handler eksempelvis om hvordan spørsmålene blir stilt, slik at informantene ikke føler seg presset i situasjoner som kan oppleves ubehagelige eller vanskelige (NESH, 2016). Også fra starten av samtalen ble det avklart hva som var hensikten med intervjuet og hvordan jeg ønsket at samtalen omkring temaet skulle foregå.

Jeg opplevde det selv som relativt lett å opprettholde en faglig samtale gjennom alle intervjuene. Det å samtale om en tredjepart som selv ikke var til stede eller deltagende i intervjuet opplevdes heller ikke som problematisk. De pedagogene jeg har hatt intervjuer med har alle hatt en oppriktig godhet og varme når de har snakket om elevene sine, og det har vært tydelig gjennom alle intervjuene at det er elevenes beste som ligger til grunn for hvordan man arbeider med elevgruppen. Jeg har ved flere anledninger kjent meg heldig som får lov til å høre på pedagogenes fortellinger og erfaringer med elevgruppen, hvor de ofte fremstår som stolte over de fremskritt som elevene gjør, heller enn å sørge over de forventningene de ikke innfrir.

3.4 Oppsummering

Det metodiske valget om å bruke kvalitative forskningsintervjuer for studien ble gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålet og hensikten med oppgaven. Utgangspunktet for utvalget til studien var et ønske om å snakke med pedagoger som hadde erfaring med elevgruppen studien omhandler. De semistrukturerte intervjuene ble gjennomført med 5 pedagoger/spesialpedagoger fra 3 ulike skoler, hvor jeg etter hvert intervju benyttet meg av Nvivo for å transkribere lydfilen til en skrevet tekst. Analyseprosessen for studien ble beskrevet ut fra de tre analytiske fasene til Kvale & Brinkmann (2015) og fremstår som en dynamisk prosess som tok både tid og krefter, men som til slutt endte opp i tre overskrifter som var tett knyttet til studiens problemstilling. De tre overskriftene er: «trygghet», «å

skape sosiale arenaer» og «tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev» kan ansees som hovedfunnene i studien, og blir videre presentert i neste kapittel: resultat.

Studiens reliabilitet kan styrkes ved å gjøre prosessen gjennomskiktig ved å beskrive hvordan prosessen har beveget seg fremover. Påliteligheten knyttes også til det som ansees som studiens teorigrunnlag, og at man som forsker studerer et forskningsfelt hvor det allerede befinner seg etablert kunnskap. I forhold til validitet har det vært en støtte med både individuell veiledning og gruppeveiledning for å klare å se sin egen forskning fra nye perspektiver. Studiens representativitet ansees som en mulighet for å gi pedagoger og andre som jobber med elevgruppen noen nye tanker og ideer, selv om den ikke kan sies å være generaliserbar. Studien er i tillegg av stor verdi for meg som pedagog i møte med elever med ASF. I alle delene av forskningsprosessen har de etiske retningslinjene angitt av NESH (2016) blitt brukt som forbilde for å sikre informantene konfidensialitet og informert samtykke, samt sørge for at elevgruppen studien omhandler ikke blir skadelidende. Dette har vært viktig for å bevare en helhetlig forskningsetisk praksis gjennom hele studiet.

Videre skal oppgaven ta for seg en presentasjon av studiens hovedfunn, som har blitt gjort på bakgrunn av analyseprosessen.

4.0 Presentasjon av resultat

Her presenteres funn fra de tre intervjuene som er gjennomførte. Samtalene jeg hadde med mine informanter på de tre ulike skolene har blitt detaljert gjennomgått, hvor jeg i løpet av analyseprosessen har prøvd å sortere ut tema og mønster som er av stor betydning. Ifølge Braun & Clarke (2006) kan man samle data som har forbindelse med hverandre i temaer som trer frem i analysen. Dette har blitt gjort for å prøve å finne sammenhenger på tvers av intervjuene, og for å identifisere forbindelser. I forhold til forskningsspørsmålet mitt forteller informantene om tre områder som de anvender for å støtte elevenes sosiale utvikling. De tre funnene er:

1. Trygghet.
2. Å skape sosiale arenaer.
3. Tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev.

Jeg vil først gi eksempler på hvordan disse tre temaene blir trukket frem av pedagogene gjennom analysen som er gjort, og hvordan temaene blir forstått ut fra datamaterialet. For hvert av temaene vil det også bli presentert underkategorier som samlet sett vil si noe om funnets helhet. Det som står i anførselstegn eller innrykk i denne delen er sitater fra informantene.

4.1 Trygghet

På mange ulike måter snakker pedagogene om at trygghet er en nødvendighet for elever med ASF. Trygghet kommer til uttrykk på flere ulike måter, og jeg har konkretisert det i underoverskrifter for å gjøre det tydelig på hvilke måter denne tryggheten utspiller seg, og hvordan det kan gi ringvirkninger i elevenes skolehverdag. Pedagogene legger hovedsakelig vekt på trygge rammer, trygghet i relasjon og trygghet hos de voksne rundt eleven. Til sammen utgjør dette en grunnmur som er med å skape trygghet og orden for elever med ASF.

4.1.1 Trygghet i rammene

Det er trygging og trygging og trygging. Vi prøver å etablere gode vaner fra dag en, ikke i for store klasserom, ved sin egen pult, veldig rutinepreget til det er trygt.

Bruker endel symbol eller det som eleven trenger for å klare å organisere dagen sin.

Informantene poengterer ofte at for elever med autismespekterforstyrrelser vil det å gjøre rammene velkjente være sentralt. Trygge rammer kjennetegnes ved kontinuitet, det vil si at de vedvarer og er stabile over tid. Det kan bety at dagene startes og avsluttes på samme måte, eller at man ikke gjør store endringer i strukturen på dagen, gjennom skoleåret. Det at rammene er tydelige og konkrete vil også være en styrke. Dette utøves på forskjellige måter alt etter hva eleven har av behov, og kan eksempelvis konkretiseres med dagsplan/ukeplan som ligger synlig på pulten eller det kan benyttes visuelle hjelpemidler som symboler og tegn for å styrke forutsigbarheten.

Et av spørsmålene fra intervjuguiden omhandlet oppstart av nytt skoleår, og hvordan pedagogene jobber for å skape et godt læringsmiljø. Her svarer alle pedagogene det samme; at det handler om å trygge dem og klare å etablere rammene rundt først. I og med at tryggheten ligger innfor de strukturerte rammene forteller pedagogene om at det kan kreves en relativt rutinepreget oppstart, hvor man i samarbeid, både pedagog og andre voksne på skolen, jobber for å gjøre det trygt og stabilt for elevene ved oppstart av nytt skoleår. I intervjuene ble det også påpekt flere ganger at man må bruke tid sammen med elevene og lære seg å ta tiden til hjelp, fordi mye av det som gjelder sosial utvikling krever modning hos elevene, og fordi det å bli trygg på nye voksne kan være utfordrende for elevgruppen.

4.1.2 Trygghet i relasjon

Når det er snakk om å skape et godt læringsmiljø for elevene forteller pedagogene at elever med ASF knytter seg på en særlig måte til de voksne på skolen. Det å ha som utgangspunkt å skape gode relasjon mellom pedagog og elev vil derfor være et av hovedfokusene når det gjelder denne elevgruppen. Trygghet i rammer og relasjoner trenger muligens å vektlegges mer enn opplæring i starten av skoleåret. Trygghet kan også være å opprettholde et stabilt og fast personale som jobber rundt elevene. Dette vil være med å styrke de stabile rammene, og dermed også dempe stress og kaos hos elevene. Det kan også over tid føre til at man kan strekke elevene videre og lengre.

Det handler om dette med relasjoner igjen, at så lenge de er trygge på at vi vil dem vel og at det er mestringen deres som står i fokus, så kan du etter hvert sette høyere forventninger og krav, og da kan vi utfordre dem mer.

Dette betyr også at relasjonene til de voksne kan være med å hjelpe når elevene skal knytte relasjoner til jevnaldrende. Pedagogene var opptatt av voksentettheten for elevenes opplevelse av trygghet, og at muligheten med å være tett på elevene derfor var svært essensielt. De fremhevd viktigheten av dette ved å bruke eksempel på hvordan elevene, ved å bruke den voksne som en støttespiller, kunne klare samhandling med jevnaldrende:

De la vekt på det i samtalene jeg hadde med dem, at det er betinget at en voksen er med, da kan de klare denne samhandlingen. Den signifikante andre er jo enormt viktig for dem, og da kan du se at de strekker seg.

Pedagogene mener derfor at den voksne på denne måten blir en støtte for eleven, og at de gjerne kan sees som en signifikant andre. En av pedagogene uttrykker det slik: «Relasjonen er svært viktig. Det er ikke mulig å forklare hvor viktig den er.» Mens en annen påpeker at: «Det aller viktigste vi gjør er å skape relasjoner». Relasjonene man danner blir dermed med å skape sikkerhet for elevene, og kan sees som et fundament i opplæringen av elever med ASF.

Ved å opprettholde stabile voksne blir man også godt kjent med elevene, og har mulighetene til å gi støtte eller hjelp også uten at de spør om det selv. «Vi leser dem hele tiden. For det er jo flere som ikke har språk, eller som ikke klarer å uttrykke seg sånn. Så de er jo avhengig av en trygg voksen som klarer å se de tingene her.» De voksne rundt eleven blir til tider elevens utstrakte hånd og munn. En bistand i opplæring og en støtte i sosial utvikling. Ved måten de ordlegger seg på kan det bety at pedagogen oppfatter seg som den signifikante andre, et sentralt begrep i selvoppfatningsteorien.

En av pedagogene fremhever viktigheten av det relasjonelle perspektivet ved å beskrive et eksempel fra skolehverdagen:

Kanskje bare for 10 år siden, så var nok det... autismeperspektivet, hvordan man skulle jobbe med autister, det var nok veldig klinisk og instrumentelt kanskje, det var bare oppskrifter, og belønning av atferd, for å øve frem ferdigheter. Mens nå har det dreid litt vekk fra det kanskje, og man snakker mye, mye mer om relasjoner. Og når man tenker tilbake, og ja det er klart, han der uten språk, uten sosial interesse, han hadde et blikk for enkelte av oss. Han hang rundt halsen på enkelte fordi han, han var glad i dem. Han var ekstra glad i dem. Og han kunne ikke uttrykke det på en annen måte enn å gå og henge seg rundt kanskje, en hals. Men ja.... så relasjon.

Ved å peke på et skifte i perspektiv omkring elevgruppen, og ved å vise til eksempelet om eleven som ble oppfattet uten sosiale ønsker, forteller pedagogen om noe av det hun anser som det viktigste i opplæringen av elever med ASF, nemlig relasjon. Hun legger til at forskningen, og dermed også perspektivene vi ser elevgruppen ut fra, stadig er i endring. «Tenkningen forandrer seg jo, teorien forandrer seg, eller forskningen, ja. Så, jeg kjenner det, at det jeg lærte for ti år siden, det gjelder kanskje ikke så mye nå.» Funnet om relasjonens betydning og dreining i perspektiv er interessant i forhold til problemstillingen, og vil bli tatt opp videre i diskusjonsdelen.

4.1.3 Trygghet i den pedagogiske rollen

Pedagogene forteller at det å være åpen og trygg i den pedagogiske rollen kan være egenskaper som er nyttige, og de mener at dette muligens er noe som kommer med erfaring. Ved å erfare og bruke tid med elevgruppen vil man bli godt kjent med dem, og dette er svært viktig for å opprettholde trygghet selv, men også for å være trygg i samspill med eleven. Da kan man gjerne bruke mer av seg selv, for eksempel ved å tulle, leke inn læring eller ved bruk av rollespill. Pedagogene forteller at de gir mye av seg selv, og bruker seg selv aktivt i skolehverdagen for eksempel ved å speile eleven, eller bruke seg selv som rollemodell.

En annen interessant del av pedagogens rolle som informantene forteller om er at de voksne rundt elevene også har sine grenser og triggere, og at man derfor bør snakke om selvregulering ikke bare blant elevene, men også blant de voksne. Pedagogene slår fast at selv om man er aldri så profesjonell i rollen som pedagog, er man også et menneske med ulike toleransegrenser og ulik bagasje, og det å ta hensyn til dette vil være en viktig både for

elevenes og pedagogenes trivsel. Pedagogen fra det andre intervju sier det slik: «Mange av elevene har så utfordrende atferd, at om vi ikke klarer å regulere oss selv, da er vi heller ikke gode for elevene». Den tryggheten man utspiller ovenfor elevene kan også påvirke deres vurdering av trygge omgivelser og muligens være med å dempe usikkerhet og uro. Den ene pedagogen oppsummerer det slik: «Hovedstikkordene er jo dette med trygghet og relasjoner, og tetthet. Det å ha muligheten til å følge de opp, og gjøre den jobben som kreves, for at alle skal ha det bra.»

4.1.4 Oppsummering av funnet om trygghet

På denne måten ser man at det å gi trygghet til elevene, på ulike måter, er svært viktig for pedagogene i møte med sosial utvikling. Det oppleves som en grunnleggende tankegang blant pedagogene at deres rolle er med på å skape de trygge rammene, og ansees derfor som en forutsetning for det sosiale arbeidet på skolen. Trygge rammer kan føre til mindre stress og kaos, noe som er svært viktig for elever med ASF, slik at de får en bedre forståelse og oversikt over sin egen skolehverdag. Dermed blir det å skape trygghet for elevene av så stor betydning at det fremstår som en av resultatets gjennomgående mønster, og derfor et av datamaterialenes hovedfunn.

4.2 Å skape sosiale arenaer

Ved å etablere trygghet skaper man rom for sosial utvikling. Likevel vil målene for den sosiale utviklingen ikke bli nådd om man kun setter søkelys på trygghet. Her kommer pedagogenes fortellinger om hva de gjør for å hjelpe elevene inn i samspill med andre til sin rett. Deres uttrykk om at de ser elever som er ensomme, som sitter alene og går mye alene er sørgelig, men ikke overraskende. De ser også elever som selv innser at de ikke har venner, men kanskje ikke klarer å forstå hvorfor det er slik. Den ensomheten som blir beskrevet av pedagogene kan være med å styrke målet om at elevene skal få opplevelser av sosial tilhørighet på skolen. Pedagogene peker på at det sosiale ikke kan løsrives fra det faglige, men at det «gjennom syrer alt de gjør». Deres målsetninger om at «det sosiale betyr alt» og «jeg tenker at vi jobber sosialt konstant» er derfor viktige forutsetning for de valgene som tas og handlingen som utføres. Pedagogenes ambisjoner bak målet om sosial tilhørighet var at ved å trene på samspill innenfor skolens trygge rammer, kunne dette også ha positiv

påvirkning på de sosiale arenaene utenfor skolen. Slik sett var også målet om «læring for livet» noe som var gjeldende blant pedagogene jeg intervjuet. Et langsiktig mål ble slik sett at eleven skulle mestre livet og kunne være en del av samfunnet. Man jobber dermed ikke bare her og nå, men med det langsiktige målet for øyet.

4.2.1 Fellesskap i klassen og på skolen

Å gi elevene mulighet til å ha et fellesskap, på ulike måter og i ulike settinger, trer frem som noe av det pedagogene jobber med innenfor sitt handlingsrom. De utnytter og gir rom for kreative arenaer hvor elevene kan øve på samspill, hvor de må kommunisere med hverandre, og hvor de får utfordret komfortgrensene sine. «Du kan ikke bli sosial alene» sa den ene pedagogen, og la til: «Å få lov å prøve det ut i en gruppe tror jeg er alfa og omega». De fortalte om situasjoner hvor man la opp til å spille ulike spill, å delta i matsituasjoner eller være i kantina. Det kunne være hendelser som hang sammen med årstiden man var inne i, eks: halloweenrebus, adventsfrokost eller å skrive og fremføre konfirmasjonstale. Men det var også de felles arrangementene som fulgte skoleruten, som fast tur i uka, leirskole eller juleball. På ulike måte ble det trent på å utøve sosiale ferdigheter ved å «gjøre ting sammen» og å skape «samarbeidsaktiviteter».

Det kan være rebusløype. Nå skal vi snart ha påske, ikke sant, sammen, finne ut av denne rebusen. Da går de i sammen i grupper. Så skal de løse rebuser og finne disse påskeeggene, det er jo en enorm sosial læring. Det samme hadde vi og på halloween, i samarbeid. Da hang det lapper under pultene, de måtte sette sammen puslespill og de måtte på jakt og fant mannen med ljàen ute i skogen, ikke sant? De elsker såne ting. Faktisk.

Inne i klassen påpekte pedagogene betydningen av en felles opplevelse. Fellesskap og samarbeid kunne fungere som positive erfaringer på sosiale samhandlinger.

Vi kan gjøre noe felles, og vi kan gjøre forsøk og vi kan undres, og vi kan gjøre den samme oppgaven. At de kan ha PowerPoint... de elsker jo å vise frem det de har

laget. Så det å lage en PowerPoint og en presentasjoner, og vise det frem og få applaus etterpå, det er stas.

Pedagogene fortalte at elevene har faste timer med sosial kompetanse, gym og nyhetstimer. Dette er timer hvor de ble utfordret sosialt, både til å øve på sosiale ferdigheter innenfor fysisk aktivitet, men også timer hvor samtaleferdigheter ble utfordret. I nyhetstimene ble elevene tatt med inn i en kontekst hvor de fikk reflektere og snakke om hendelser som eks: «Black lives matter» og hadde dermed noe å koble det til om det ble nevnt i andre sammenhenger. Nyhetstimen ble dermed et redskap for å styrke deres mulighet for å ha fellesskap også utenfor skolens arena. «Det er jo det som er livet... at de skal være en del av en gjeng. Og et samfunn!»

Ved deltakelse i de ulike sosiale arenaene hadde noen av elevene behov for mye støtte og andre for mindre, men elevene hadde likevel det til felles at de strevde sosialt, med det sosiale samspillet og med kommunikasjon. Dette kunne være svært utfordrende for noen elever, og det resulterte i andre former for samspillsarenaer.

4.2.2 «Omvendt integrering»

Noen elever med ASF kunne vegre seg for å delta i fellesskapet, og gjerne streve med overblikk eller mange sanseinntrykk. Da måtte pedagogene være fleksible og tenke nytt om det å gi eleven muligheter for sosialt samspill. For de elevene som dette gjaldt fortalte pedagogene om noe de kalte «omvendt integrering». I stedet for at eleven som strevde med å komme inn i klassen skulle presses til det, så benyttet man en omvendt tankegang der andre elever heller kom inn på elevens rom. Slik kunne tryggheten i settingen bevares og dermed også trygghet i arbeidstiden sammen med andre elever. Her kunne det i noen tilfeller være nok med bare en ny person inn på rommet, fordi eleven kunne bli for stresset om det var flere enn ett nytt menneske å forholde seg til. Dette var et nytt begrep for meg og jeg brukte litt tid på å høre pedagogene fortelle om dette, for å få en dypere forståelse av hva de hadde av erfaringer på dette området. Den ene pedagogen som snakket endel om «omvendt integrering» forklarte det på denne måten:

Det er mye å hente av å ha de sånn i gruppe for de får mye gratis sosialt av det, men for mange er det også super strevsomt, fordi de sliter sosialt. De sliter med lyder,

de har kanskje noen småtraumer, eller store traumer for den del, fra tidligere, som de blir trigget litt av. (...) Så da må vi heller tilrettelegge med noe som ikke lager så mye lyd, sånn som med omvendt integrering blant annet. At de kan komme inn til han der han er trygg.

For elever med lavt fungerende autisme mener pedagogene at det kan det være hensiktsmessig å tenke på denne måten omkring sosialt samspill med andre, og etter hvert som eleven utvider sin toleransegrense og relasjonskrets kan det muligens være timer sammen med klassen som vil være gjennomførbare og oppnåelige for eleven å delta i. Man tar på denne måten hensyn til elevens forutsetninger og behov og tilpasser ut fra dette.

4.2.3 Oppsummering av funnet om å skape sosiale arenaer

Slik ser man at det pedagogene gjør, ved å initiere mange ulike måter å delta i fellesskap på, kan være en måte å underbygge målet om å gi dem sosial tilhørighet på skolen. Det fremstår derfor som et funn i datamaterialet, at man ved en kreativ bruk av handlingsrommet og de mulighetene som ligger der, bruker dette som en støtte i den sosiale utviklingen. Det vil likevel kunne kreve stor grad av tilrettelegging for at eleven skal anse det som gjennomførbart og oppnåelig, og dette tar oss videre til det neste funnet fra datamaterialet.

4.3 Tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev

For å tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev gjør pedagogene noen grep for at sosiale ferdigheter kan utvikles, og som kan føre til at sosiale samhandlinger bli mer tilgjengelige. Det å gi utfordringer som er tilpasset elevens forutsetninger og utgangspunkt kommer inn under denne tematikken. Det konkretiseres i bruk av ulike verktøy, individuelle samtaler samt mulighet for elevmedvirkning. Ved hjelp av disse tilnæringsmåtene blir tilrettelegging et viktig steg for å støtte elevenes sosiale utvikling.

4.3.1 Å gi utfordringer som er tilpasset for å nå de sosiale målene

Pedagogenes tilrettelegging for elevgruppen hadde utspring i en grunnleggende tankegang om at hver elev er unik og ulik. De fortalte at de prøvde å skape muligheter for deltakelse på mange ulike måter, slik vi har sett på i forrige funn, og ved å tilpasse prøvde de å støtte

elevene i det de ikke mestrer, men samtidig kunne gi utfordring på områder hvor de kunne trenge det. De beskrev dermed en vanlig didaktisk utfordring i skolen mellom å gi støtte, men samtidig utfordre der det var mulig. For å kunne gjøre dette, mente pedagogene at det var svært nødvendig å kjenne elevene godt, for å finne elevens «toleransevidu» og «utviklingssone». De påpeker at man gjennom en nøyaktig kartlegging og muligens også en atferdsanalyse kan få forståelse av hvordan man kan tilpasse skolehverdagen på en best mulig måte for elever med ASF. Pedagogene beskrev elever som «ikke har noe driv etter å kontakte medelever», men også elever som utvider grensene sine over tid fra å «holde seg i denne lille kjernen som er klassen, til å ha lyst å ta kontakt». Her ser man at elevens egne behov og ønsker om å være sosiale er spredd, og dette gjør de pedagogiske avgjørelsene og tilpasningene kompliserte.

Utfordringen her er å finne det eleven liker, en særinteresse eller en hobby som vi kan bygge videre på. Og så er det å finne roen, å roe ned og tenke at det sosiale, det betyr alt. Om de ikke trives sosialt så kan du bare glemme læring, så det er vektlagt i hele skoleløpet her.

I tillegg til å være på sosialt ulike ståsteder, har de også individuelle ulikheter som det må tas hensyn til i skolehverdagen for at eleven skal trives og ha det godt. Elevene har ulike triggere og ting de reagerer på, dette kan være alt fra å være taktilt sensitive til å reagere på farger, lyder eller lukter. En pedagog kom med et beskrivende eksempel for elevgruppen:

De trenger forskjellige tilrettelegging. Og hvor mye kan vi kreve av de liksom. Hvor mye kan vi kreve av elever som har enorme... eh... ja... lukt er en ting, lyder, forskjellige lyder kan være noe, farge kan være noe. Tenk om en elev har en svær fobi mot blått, og så pynter vi en hel tavle med blått, på grunn av noe, og så vet vi ikke det, og så... så er det bare masse rar atferd med den pulten, styr og styr og styr. Og så skal vi sette oss ned og snakke med denne eleven for å få det rolig, men så lenge det blå henger der så går der bare ikke. Så huske på det at, autisme ja, det kan være noe her inne som eleven reagerer på.

Alle pedagogene beskrev den individuelle tilpasningen til elevene som svært viktig, men også utfordrende, fordi å klare å ta hensyn til de store kontrastene innenfor elevmangfoldet var vanskelig, og et stadig tilbakevendende dilemma. I tillegg som de tilpasset og tilrettela prøvde de også å strekke dem litt ut av komfortsonen, ved å øve på å utvide toleransegrensene sine. «Det er noe med å trygge de, men samtidig kaste de uti det store miljøet òg.» Verdisynet om at alle elever har et potensiale til å utvikle seg og strekke seg videre kommer tydelig til uttrykk hos pedagogene når det gjelder tilpasning og tilrettelegging.

4.3.2 Verktøy

En annen måte å tilpasse og tilrettelegge for å nå de sosiale målene var å bruke ulike verktøy som er laget for å styrke sosial kompetanse. Pedagogene fortalte ivrig om bruk av faglige, eksterne ressurser tilført utenfra som er forankret i teori og tilpasset elever med ASF. Dette var eksempelvis ART, «Asperger håndboka» fra Statped vest, «Link til livet» og arbeidsboka: «Jeg er noe helt spesielt» av Peter Vermeulen. Disse verktøyene retter seg spesielt mot sosiale utfordringer og samspill, og har sine ulike måter å møte utfordringene på.

Vermeulens (2008) bok: «Jeg er noe helt spesielt» er utarbeidet hovedsakelig for mennesker med autismspekterforstyrrelser, og målet med verktøyet er at de skal få hjelp til å få kontroll over sitt eget liv. Boken er både teoretisk og praktisk, og har en psykoedukativ orientering, hvor et av hovedbegrepene er «empowerment» (Vermeulen, 2008).

«Link til livet» er et undervisningsopplegg som berører psykisk helse og livsmestring (Ringereide, 2017). Ved hjelp av undervisningsopplegg rettet mot både småtrinnet og eldre barn, skal man kunne øke forståelse og strategier for å håndtere livet. «Link til livet» har flere temaer som behandler følelser, samspill med andre samt vanskelige tema som seksuelle overgrep og vold. Deres ressurser ligger tilgjengelig på internett for bruk i skolen. Asperger håndboka tar for seg ulike pedagogisk praksis i møte med elever med Asperger syndrom (Håland, 2013). Dette innebærer rammer, tiltak og metoder man kan bruke i arbeid rettet mot elevgruppen. De benytter seg av strategier som ping-pong samtaler, sosiale historier og kat-kassen.

Pedagogene fra to av intervjuene snakket om disse strategiene som «sine» verktøy. Her opplevde jeg at de hadde jobbet med å iverksette dette som en del av skolens repertoar, og at de aktivt brukte verktøyene for å fremme sosial utvikling. I de individuelle samtalene

med elevene ble eksempelvis ping-pong samtaler brukt, for å kunne visualisere hvordan et samspill kunne se ut, hvor det på en konkret måte ga eleven innblikk i det som er skjult i en samtale, og hvordan det kan påvirke hva vi sier og gjør. Den ene pedagogen påpekte dette ved sin uttalelse om elevene: «det foregår noe inni hodet til andre som jeg ikke ser» og at elever med ASF kan ha en tanke om at «det jeg ser, det ser du òg, og det jeg tenker, det tenker du òg»

Undervisningopplegget fra Statped vest støttes av teorien omkring mentalisering for denne elevgruppen. ART «aggressive replacement training» er en metode og et undervisningopplegg som kommer fra USA og som retter seg mot barn og unge som står i fare for å utvikle, eller som har alvorlige atferdsvansker. Deres hovedmål er at barn som strever med dette skal innøve nye atferdsmønstre som er mer hensiktsmessige for seg selv og andre. Dette gjør de ved bruk av rollespill, ved å øve inn ferdigheter, identifisere sinne og ved aggresjon og konsekvenstenkning (Bufdir, 2021).

Ved bruk av de ulike verktøyene gav pedagogene uttrykk for at de hadde mulighet til å skape forståelse og styrke elevene på de områdene hvor de strevde sosialt.

4.3.3 Sosial plan og individuelle samtaler

Andre redskaper de benyttet seg av var erfaringsbaserte ressurser tilpasset elevgruppen på de individuelle skolene. Gjennom bruk av individuelle samtaler benyttet pedagogene seg av tankekart og andre visuelle redskaper for å konkretisere elevenes sosiale utfordringer, og for å hjelpe elevene i å utvikle selvinnsikt. De individuelle samtalene ble også brukt for å hjelpe elevene til å innlære hensiktsmessige sosiale strategier. Det kunne være å jobbe en til en sammen med eleven for å utvikle en sosial plan, og deretter gjennom sosial ferdighetstrening øve på dette i praksis. De benyttet også ulike visuelle hjelpemidler for å styrke den individuelle samtalen som opplæringsarena. Det ble flere ganger nevnt av pedagogene at det å være tydelig og konkret i kommunikasjon var en fordel, gjerne ved å både tegne, snakke og skrive. Slik kom det frem fra datamaterialet at flere av elevene med ASF profeterte på bruk av visuell fremstilling. Visuell fremstilling kan forenkle den kompleksiteten som foregår når mennesker kommuniserer eller møtes. I tillegg beskrev pedagogene hvor konkret og direkte elevene kunne trenge veiledning og støtte:

Du kan være enormt direkte med de uten at de: wæ... nei. For de er jo enormt direkte. De kan jo såre mennesker på mange måter og det gjør de jo mot hverandre òg. Så den der veiledningen er jo enormt viktig, og der er vi jo blitt enda bedre... og min erfaring er den at det er viktig å være veldig tydelig:

-Men hjernen din fungerer på denne sånn, og så hos andre er det sånn.

-Å? Tenker de sånn?

Så du må hele tiden forklare hvorfor...hvordan andre, hvordan hjernen tenker.

Når pedagogen sammen med eleven utarbeidet en sosial plan, var det ofte snakk om en ganske strukturert plan, hvor man ved å trene på konkrete oppgaver hadde elevens mestring i fokus. Det kunne eksempelvis være å håndtere erting eller å få hjelp til å ta kontakt med jevnaldrende for å etablere relasjoner og vennskap. En av informantene beskrev en elev som var så forelsket i en jente, hvor han fikk hjelp av pedagogen til å ta kontakt, og de snakket om hva som var passende å si og gjøre i situasjoner hvor de to møttes. Ved å jobbe med dette kunne eleven få konkret hjelp i tankegangen ved at pedagogen gav forklaring og skape forståelse, og etterpå også muligheter til å prøve det ut i praksis. Pedagogene pekte på at det i slike sammenhenger var viktig å lete etter det positive, det eleven mestret og hele tiden gi eleven bekreftelse. Dette innebar hjelp til å forstå at:

Selv om du er annerledes så får du det til. Du kan klare deg bra i livet. Og det å få den tryggheten og selvtilliten, at ja, jeg er også verdt noe, jeg er spesiell, men det er vi alle.

Samtalene blir slik sett den teoretiske konkretiseringen av hvordan sosialt samspill kan utfolde seg ,og vil kunne fungere som en støtte i elevenes sosiale arenaer. På denne måten klarer man ved variert bruk av verktøy og ulike individuelle tilpasninger, å gi elevene flere arenaer hvor de får både sosial trening (tur, være i en klasse/en gruppe, kantine) samt teori omkring sosialt samspill (samtaler en til en hvor man trener på fraser/gir elevene en oppskrift). Slik blir det å arbeide sammen med elevene om selvforståelse noe elevene kan profitere på, og som vil kunne påvirke positivt i retningen om å øke elevenes sosiale utvikling. Det vil være essensielt at elevene selv får være med å ta del i utviklingen av en sosial plan. Her beveger vi oss over i det som berører elevmedvirkning.

4.3.4 Elevmedvirkning, selvforståelse og verdisyn

Det kommer også frem i analyseprosessen at pedagogene vektla det å gi elevene mulighet til å påvirke egen læring. Dette er deltakelse i praksis, og informantene snakket både om elevråd og trivselsregler som to konkrete sesjoner hvor de fikk være med å gi retning til egen skolehverdag. Pedagogene mente at det å ta elevene på alvor, både ved at man bygger på det de har av særinteresser, men også det å ta utgangspunkt i hva de kan og ønsker å lære om, bør være en del av skolens praksis. En av pedagogene beskrev klasseromssituasjoner hvor elever med ASF var deltakende:

Når du legger opp undervisning som ikke treffer de eller fenger de så gidder de ikke være med, da bare går de, eller saboterer. Jeg syns jo det er helt fantastisk, for da **må** vi lage en inspirerende, kjekk og gøy stemning og undervisning.

Pedagogene var også opptatt av medvirkningen på den måten at elevene selv skulle få bli bevisst og klar over sin egen diagnose og bli kjent med denne, for å utvikle både aksept og selvforståelse. Dette betyr at elevene selv får være med å si noe om utfordringene sine, og at man sammen med elevene kan komme frem til løsninger. Ikke at pedagogene trer noe over hodet på elevene, men at man jobber med å løse utfordringene sammen.

Det handler jo om... på et eller annet tidspunkt, at de skal få bli klar over sin egen diagnose. Det er også et aspekt. En bevissthet, en selvforståelse. Det kan lette noe. Og det kan kanskje hjelpe de til å forstå hvorfor de strever med nettopp samspill med andre.

For andre elever vil det å snakke om autismspekterdiagnoser ikke ha noen hensikt eller være ønskelig. Her trengs det tett samarbeid med hjemmet, hvor de får være med å ha en mening om hva som kan være det beste for sitt barn. Det å jobbe med selvforståelse kan for noen elever være en lettelse og en hjelp i å forstå hvorfor man føler seg annerledes. I pedagogenes arbeid i denne sammenhengen jobbet man både med å øke elevens selvforståelse, samtidig som man hele tiden måtte bekrefte og fortelle de at de var gode nok

som de var. På denne måten kan trygge voksne bidra i prosessen eleven gjennomgår for å vurdere seg selv. Samarbeidet mellom pedagogen og eleven fremstod som svært tett og viktig i arbeidet mot å strekke seg mot de sosiale målene.

Pedagogenes samlede verdier bunner i et menneskesyn som anser det spesielle i elever med ASF som spennende og unikt. Deres annerledeshet er ikke noe som er feil eller ubrukelig, men er med på å skape andre forutsetninger for pedagogene og deres handlingsrom. Ved å korrigere egen undervisning og pedagogiske valg kunne de møte elevene der de trengte det. Pedagogene pekte også på et ønske om å skape økt forståelse i samfunnet omkring mennesker som er annerledes. Det å ta medborgeransvar for hverandre og anerkjenne at mennesker som er annerledes også er verdifulle og ønsket. Det bunnet i en opplevelse og erfaring av at denne elevgruppen til stadighet blir underprioritert i samfunnet og i skolen. To av pedagogene fra det siste intervjuet brukte lærebøkene som eksempel, og pekte på at det ikke fantes lærebøker som var tilpasset elevene. De fortalte om elever i 10. klasse som måtte bruke lærebøker for 1. og 2. klasse og presiserer at dette ikke følte riktig, og at det både var urettferdig og stigmatiserende. De konkluderer med at det handler om synet på elevgruppen, og at det derfor ikke har blitt prioritert. Pedagogenes ønske og frustrasjon over at mangfoldet bør bli verdsatt, og at også ytterpunktene i mangfoldet må anerkjennes og løftes frem, fremstår som viktige grunnverdier i arbeidet med elevgruppen.

4.3.5 Oppsummering av funnet om å tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev

Dette funnet er knyttet til problemstillingen ved at man gjennom tilpasning for hver enkelt elev gir åpning for å være deltagende og medvirkende i skolens mange sosiale situasjoner. Elever med ASF kan være svært ulike hverandre, slik som alle andre elever, men de er likevel en gruppe som trenger ekstra oppmerksomhet i skolen for å mestre og gjennomføre sosiale samhandlinger. Den utstrakte bruken av tilnærminger var nødvendig for å støtte elevenes læring, hvor de i tillegg tilpasset individuelt til hvert enkelts behov. Pedagogene hadde forskjellige måter de tilpasset på, men hovedlinjene var å ta hensyn til individuelle forutsetninger, bruke ulike verktøy og redskaper for å skape forståelse for den enkelte elev, lage en sosial plan og samtidig la eleven være delaktig gjennom hele prosessen. Det fremstår

derfor som det siste funnet fra analyseprosessen, og som et viktig redskap i møte med elevens sosiale utfordringer.

4.4 Oppsummering av studiens funn

Presentasjonen av resultatet har beskrevet tre funn som kommer frem fra analysene av datamaterialet. Ut fra funnene kan man se noen arbeidsmåter og metoder som pedagogene anvender for å støtte elevenes sosiale utvikling i skolen. Man kan også antyde noen holdninger og verdisyn gjennom pedagogenes ordvalg. De tre funnene som var fremtredende i forhold til studiens problemstilling var å gi trygghet, å skape sosiale arenaer samt å tilrettelegge og gi individuell tilpasning. De tre funnene påvirker hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre. Dette betyr at man ikke vil kunne ta bort for eksempel å gi elevene trygghet uten at det vil påvirke de andre delene. Ut fra mine analyser er det disse tre områdene som trer frem som pedagogenes holdninger og handlinger. De har både kunnskap og erfaring omkring elevgruppen, og de tre områdene er deres måte å møte elevenes sosiale utfordringer på. Pedagogenes syn er at denne elevgruppen trenger hjelp til å se utfordringene sine, og samtidig mulighet til å jobbe med målene sine i samspill med andre. De opplever at ved bruk av individuell tilrettelegging, ved å etablere trygghet i bunn kan de strekke elevene lengre, og gi dem muligheter for å delta i ulike sosiale arenaer. Noen av funnene fra resultatet skal belyses og diskuteres ut fra det teoretiske grunnlaget i det neste kapitlet, hvor jeg også prøver å undersøke noen mulige svar på studiens problemstilling.

5.0 Diskusjon: Et kunnskapsfelt i bevegelse

Ut fra funnene som ble presenterte i forrige kapittel vil jeg nå trekke frem noen momenter som fremstår som interessante i forbindelse med forskningsspørsmålet for studiet. På tvers av funnene ser jeg noen mønster som går igjen, og som kan være med å støtte elevenes sosiale utvikling, og som også muligens kan gi ringvirkninger videre i livet.

Funnene fra analysen viste at pedagogenes grep i møte med sosiale utfordringer var å etablere trygghet på ulike måter for elevene, å tilby variasjon innenfor sosiale arenaer samt å tilrettelegge for hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Pedagogene vektla det sosiale i opplæringen svært høyt, fordi de anså skolen som en unik plassering i barnas livsløp. Dette påpekes også i teoridelen om at det i skolen gis et stort oppdrag om å skape møteplasser hvor sosialiseringprosesser kan foregå (Ogden, 2009).

Noe av det som kommer frem som mest vesentlig på tvers av de tre intervjuene var pedagogenes måte å vektlegge relasjoner på. Den første delen av diskusjonen vil derfor ta for seg relasjonstenkning og diskutere om det pedagogiske synet på relasjoner kan være med å opprette adgang til sosiale situasjoner og fellesskap. Den første delen av diskusjonen vil også omhandle hvordan en endring i perspektiv, fra en diagnostisk og klinisk tenkning til en relasjonell tenkning, vil kunne øke muligheter for elevgruppens sosiale utvikling, og hvilke konsekvenser det kan bære med seg. Den andre delen av diskusjonen vil trekke frem eksempelet om «omvendt integrering» og se på dette i sammenheng med den forestående diskusjonen. Til slutt vil diskusjonen belyse verdisynet omkring elever med ASF, både i skolen og i samfunnet generelt, for å stille spørsmål med hvordan det vil være å vokse opp i et samfunn som vektlegger det sosiale svært høyt, og hvordan en ny type forståelse omkring denne elevgruppen kan gi nye muligheter for å deltakelse.

5.1 En relasjonell vending

Det kan sies å ha vært en dreining i forståelse omkring elevgruppen som denne studien omhandler (Kaland, 2003). Fra de historiske betraktningene om at mennesker med autisme og andre former for gjennomgripende utviklingsforstyrrelser var segregerte fra samfunnet, til at de i dag er inkludert i vanlige skoleklasser eller går i en tilrettelagt klasse, kan det sies å være en transformasjon og en positiv utvikling når det gjelder både menneskesyn og elevsyn

(Kaland, 1996). Dette uttrykkes av den ene pedagogen fra intervju to ved at hun peker på en endring i perspektiv, og at den har ført med seg ny kunnskap inn i skolen som legger føringer for nye tilnærminger i møte med elevgruppen. Hun går så langt som å si at forskningsfeltet er i så stor endring at de tingene som hun kunne om autisme for 10 år siden, muligens ikke lenger kan ansees som gyldige i dag. Det pedagogen her forteller om er en utvikling der den kliniske og diagnostisk tilnærmingen som lenge har vært gjeldende i møte med elevgruppen har dreid mot å vektlegge relasjoner av særs betydning. De pedagogiske vekslinger opp gjennom historien har også gjort sitt for at man i dag fremhever inkludering som et av skolens mål og anser elevens opplevelse av tilhørighet som viktig (Nevøy & Helle, 2019). Relasjon mellom lærer og elev ansees også som en viktig faktor for å skape trivsel og opplevelse av tilhørighet i skolen (Drugli, 2012; Roaldset, 2014). Den relasjonelle vendingen kan også sees i sammenheng med at forskningsfeltet har blitt utvidet på området ved at man ser en sammenheng mellom økt læringsutbytte og utøvelse av et relasjonelt perspektiv (Nordahl, 2018).

Kalands forskningsperspektiver har blitt en sentral del av studiens teoretiske grunnlag. Hans forskning baserer seg på et ønske om å skape forståelse både i skolen og i samfunnet for mennesker med ASF. De ulike studiene og vinklingene hans av hvordan man, fra både det menneskelige og pedagogiske ståstedet kan møte elevgruppen, har i løpet av flere tiår gjort noe med det pedagogiske perspektivet omkring elever med ASF. Samtidig med dette har forskningsfeltet også internasjonalt vært sammenfallende med utviklingen som har skjedd i Norge. Forskning gjort av Chamberlaine, Kasari & Rotheram (2007) viser at elever med ASF er svært avhengige av relasjoner, og at relasjon har stor betydning for deres trivsel og læring på skolen. Denne studien som har forsket på de sosiale nettverkene hos barn med autisme i skolen, viser også tydelig at det har vært et skifte i måten man ser på elevgruppen (ibid).

Funnet om relasjonens betydning vektlegges av informantene gjennom hele datamaterialet. Et eksempel som blir trukket frem av den ene pedagogen da vi snakket om relasjoner er om eleven som fremstod uten sosiale interesser og som ikke kunne uttrykke ønsket om en relasjon, men som likevel hang rundt halsen på enkelte på skolen. Pedagogen benyttet erfaringen til å forklare at det for elever som strever med sosialt samspill og hvor det kan være vanskelig å vite hvordan man skal jobbe for å gi dem bedre vilkår for deltakelse, så vil det allikevel være anledninger for å se små glimt av sosiale intensjoner. Slik

jeg tolker det sier informanten her noe om at det pedagogiske perspektivet slik sett har betydning for mulighetene i opplæringen for elever med ASF.

Fra analysen kommer det frem at informantene har både kunnskap om hva elevgruppen trenger av relasjoner, men også kunnskap om at fagfeltet og forskning på området er i bevegelse. De beskriver med særlig gjentakelse hvor viktig det relasjonelle er for elevenes læring, og for anledninger til samspill. Informantene anvender både teori og praksis i sine beskrivelser av hvordan elevens muligheter for sosiale fellesskap utspiller seg. De peker også på at det er svært forskjellig hvor stort sosialt nettverk elevene trenger, og at noen elever trenger mer og andre trenger mindre. Dette sammenfaller med forskning som viser ikke bare at elevene trenger ulik grad av sosiale nettverk, men også at de ofte anser seg selv som mer sosialt involvert enn det jevnaldrende ser dem (Chamberlain et al., 2007, s. 239).

Kan det være at elever med ASF også vurderer hva det vil si å være, og ha en venn som noe annet enn jevnaldrende? Dette betyr kanskje også at pedagogenes vurdering av hvor sosialiserte elevene fremstår, eller hvor mange vennskap de har på skolen ikke harmonerer med hvordan elevene ser på sin egen rolle i de sosiale miljøene de er en del av. Slik kan man også anse elevenes egen vurdering av sitt sosiale ståsted som viktig (Roaldset, 2014). Dette støttes av studiens funn om viktigheten av tilpasning og tilrettelegging til hver enkelt elev. Og at det slik sett er ut fra elevens forutsetninger og behov man utvikler de sosiale målene, hvor eleven selv bør få være medvirkende i prosessen.

5.1.1 Å vektlegge det relasjonelle perspektivet

Det å benytte seg av relasjonsperspektivet kan føre til at man bør reflektere over hva det vil si å vektlegge det relasjonelle. Forskingen som denne studien bygger på hevder at det både gjennom å bygge en solid relasjon mellom lærer-elev, og det at pedagogen fremhever det relasjonelle perspektivet i klasseromsinteraksjon og utforming av det sosiale samspillet i klassen, vil kunne føre til bedre vilkår for læringsfellesskapet (Lillejord et al., 2013; Roaldset, 2014). Ut fra forskning omkring sårbare elever i skolen har teorien bekreftet at det å jobbe med sosial utvikling og læring ut fra relasjonsperspektivet kan fungere som en beskyttelsesfaktor (Bru & Roland, 2019). Det vil i tillegg kunne styrke elevers trivsel og motivasjon, og har svært mye og si for elevenes opplevelse av mestring i skolehverdagen.

Mine funn bekrefter det teorien antyder ved å understreke viktigheten av å etablere trygge relasjoner for å stabilisere elevene og kunne være det de kaller en signifikant andre. En signifikant andre er en som er av større betydning enn andre i elevenes sosiale nettverk, og har derfor en høyere påvirkning inn i elevenes liv (Askland & Sataøen, 2019, s. 107). En signifikant andre vil gi støtte, men også være i posisjon til å gi utfordringer når det trengs. Pedagogene mener også at de voksne har en viktig stilling når det gjelder å innlede vennskap og initiere samhandling med jevnaldrende. Empirien min viste at det er ved å danne en grunnleggende trygghet hos eleven at de klarer å delta i de ulike sosiale fellesskapene som skolen kan tilby dem.

Ut fra forskning vet man at det er stor sammenheng mellom sosial kompetanse og relasjonskompetanse, fordi begge krever visse mengder sosiale ferdigheter (Spurkeland, 2020). I skolen er klasseromsinteraksjonen en viktig arena for å modellere samspill for elevene, og kan fungere som en positiv forsterkning om den gode lærer-elev relasjonen ligger i bunn. Slik jeg ser det vil relasjonskompetanse på denne måten være en del av den sosiale kompetansen, fordi relasjonskompetanse handler om samhandling med andre. En perspektivering hvor man vektlegger det relasjonelle vil derfor kunne være med å øke mulighetene for sosial utvikling i skolen.

5.1.2 Risikoen for å mislykkes i skolen

Når man som pedagog velger å vektlegge det relasjonelle perspektivet i utformingen av inkluderende læringsfellesskap må man ikke glemme at det for elever med ASF er en risiko for å mislykkes eller feile, noe de kan oppleve som svært vanskelig å håndtere (Martinsen et al., 2016). Skolen kan være en utfordrende arena å være på, fordi det i skolen stilles krav og forventninger som disse elevene ikke har mulighet til å møte (Kaland, 2008). Dette kan sees i sammenheng med at barne- og ungdomsårene kan oppleves svært vanskelige for elever med ASF. Deres sosiale utfordringer gjør det vanskelig å mestre områder hvor det kreves en større grad av sosial kompetanse for å fungere, og dette vil være med å bygge opp under deres egne antagelser om å mislykkes (ibid). En annen studie som omhandler angst, sosialt underskudd og ensomhet blant ungdommer med ASF rapporterte om at de ofte opplever den sosiale verden som forvirrende, noe som kan lede til misforståelser i kommunikasjon og samspill (White & Roberson-Nay, 2009). Dette kan få utfall som vegring og skoleangst, og i

verste fall sosial isolasjon (White & Roberson-Nay, 2009, s. 1006). Dermed støtter det opp om resultatene fra forskningen til Chamberlain et al. (2007) som viste at det i inkluderende fellesskap både er faktorer av risiko, men også av fordeler for barn med ASF (Chamberlain et al., 2007, s. 231).

Informantene fra studien beskrev elever som gikk mye for seg selv, som var ensomme og som ikke hadde noe interesse av et samspill med andre. Andre oppdaget selv at de hadde mindre venner enn andre, og at de hadde vanskelig for å inngå i naturlig interaksjon. At barn skal utvikle seg til å bli sosial kompetente mennesker ansees som en uskrevet regel i samfunnet. Det blir samtidig påpekt fra forskjellige faglige hold at sosialt kompetente barn er en ressurs for samfunnet og for de rundt seg (*Utdanningsdirektoratet*, 2003). Fra forskning omkring sosial kompetanse pekes det også på at begrepet inneholder en forståelse av at barnet skal «tolke» den sosiale situasjonen og klare å stille sine handlinger til situasjonen og samtidig utrette prososiale handlinger (Askland & Sataøen, 2019, s. 145–146). Dette vil si handlinger som er til det beste for andre mennesker rundt seg. De høye forventningene i forhold til sosial kompetanse kan både komme fra skolen, familie og venner, men også fra læreplaner, stortingsmeldinger og dermed være forventninger som er generaliserbare for hele samfunnet. Hva kan da sies å være elever med autismespekterforstyrrelsers muligheter til å oppleve mestring når det stilles slike høye krav om sosial kompetanse?

Ut fra normaliseringen av hva som betegnes som sosialt kompetente barn, faller elever med ASF langt utenfor, og vil muligens aldri klare å nå de samme målene som jevnaldrende. De vil stadig oppleve å bomme på skolens mål om samarbeid og samspill, og vil i tillegg ha vanskelig for å gjennomføre prososiale handlinger slik man kan forvente av jevnaldrende. Jeg stiller meg også kritisk til læreplanens tanker om at det er nettopp på grunn av elevenes sosiale kompetanse at de blir inkludert i et læringsfellesskap. Kanskje er det mer korrekt å si at det er pedagogens ansvar å inkludere alle elever inn i et læringsfellesskap, men at det vil være lettere for elever med sosial kompetanse å trå inn i denne arenaen med iver og glede. Dette føre til at det gjerne ikke bare er det relasjonelle perspektivet som er viktig for å støtte opp om sosial utvikling. Muligens må også verdisynet på elevgruppen endres slik at premissene man møter elevene med i skolen ikke er de samme som hos jevnaldrende, slik at også elever med ASF kan oppleve at de fungerer i og mestrer skolehverdagen sin. Dette skal diskuteres videre under overskriften «et verdisyn i

bevegelse» mot slutten av dette kapittelet. Videre vil jeg se på hvordan man ved å ved å endre perspektiv kan møte elevenes utfordringer på nye måter, som vil fremme deltakelse og samspill på deres premisser.

5.2 En ny samspillsarena

Slik det fremstår både ut fra teori og forskning, samt fra empirien i denne studien, er sjansen for å lykkes i skolen og i samfunnet generelt for barn med ASF utfordrende. Deres sosiale vansker er så utpregende og grunnleggende at det vil være vanskelig å skjule det i skolesammenheng. Sammen med hjemmet fremstår skolen som en av de viktigste plattformene for sosial samhandling og sosial læring for elevgruppen (Ogden, 2009). Dermed blir dette en mulighet i seg selv som er av stor verdi for barnas anledning til å være sammen med jevnaldrende, fordi de sosiale stimuliene skolen tilbyr blir en eksepsjonell læringsmulighet for elevgruppen (ibid).

For mange elever vil det være mulig å delta i et større fellesskap, slik som en klasse eller en gruppe, men for noen elever vil dette være vanskelig. Studiens problemstilling henvender seg ikke bare til elever med høytfungerende autisme eller Asperger syndrom som ofte vil klare seg relativt greit i klassefellesskap om de får tilrettelegging og god tilpasning. Problemstillingen har også som siktemål å vurdere hva man som skole kan gjøre for å støtte opp om sosiale utvikling for elever i den andre enden av autismspekteret, hvor det både kan være utfordrende atferd, språkvansker samt andre tilleggsvansker som eksempelvis psykiske problemer. Informantene mine peker stadig på den store ulikheten mellom elevene innenfor autismspekteret, og underbygger derfor tilpasningen og tilretteleggingen som svært viktig. Ny forskning og utvidet kunnskap om betydningen av relasjoner i skolesammenheng fører også til at man muligens ser det relasjonelle som så viktig at man har begynt å tenke på nye måter å møte utfordringene på.

5.2.1 Integrering eller inkludering?

En måte å gjøre dette på kommer fra datamaterialet hvor informantene beskriver et utelukkende pedagogisk grep for å fremme samspill for elever med sosiale utfordringer. Pedagogene viser til det de kaller for «omvendt integrering». Selv om ordklangen i seg selv

ikke lyder helt i tråd med pedagogiske tidsånd, så fremstår intensjonene bak foretaket som svært forståelig. Pedagogene beskriver det som kan kalles en ny form for samspillsarena, hvor formålet er å skape et forum eller en møteplass som ikke var til stede fra før. Elevens muligheter for samspill med andre kan, på grunn av sin spesielle atferd eller ved å ha angst eller traumer i møte med sosiale situasjoner, gjøre det vanskelig å være i et større fellesskap. Man skaper derfor et mindre fellesskap for eleven på et sted hvor eleven selv er trygg.

Begrepet integrering kan koples til den tiden i pedagogisk historie hvor man la ned spesialskolene og hvor målet var å samle alle på et sted, nemlig i fellesskolen (Kaland, 2006, s. 9). Man betraktet dermed de elevene som ikke favnet inn under det «normale» som ikke integrert, og søkte etter muligheter for hvordan man kunne hjelpe elevene å tilpasse seg miljøet for å innlemmes i dette. Inkluderingsintensjon har på den andre siden et ønske om å øke tilhørighet ved å gi elevene et fellesskap. Dette skal gjennomføres slik at elevene får like muligheter for samvær, deltakelse, utbytte og samarbeid (Haug, 2003). Ved å benytte seg av inkluderingsbegrepet vil man heller enn å se begrensningene hos eleven, kunne se på mulighetene innenfor miljøet for å skape samhandling og forbindelser.

NOU 2003:16 «I første rekke- forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle» sier noe om dette når komitéutvalget skisserer hvordan tilpasset opplæring og inkludering for alle fører til at skolen må være villige til å gjøre endringer eller å tenke nytt:

Dette innebærer blant annet å endre arbeidsformene på en slik måte at skolen blir i stand til å gi opplæring til elever med en betydelig utviklingshemming. I denne sammenhengen handler funksjonsnedsettelse om et forhold mellom individet og omgivelsene. Dermed må oppmerksomheten rettes mot miljøet og skolens arbeidsformer. En inkluderende skole stiller store krav til skolen. Når en elev ikke fungerer, er spørsmålet: Hva er galt med skolen? I den tradisjonelle skolen har spørsmålet vært: Hva er galt med eleven? (Forskningsdepartementet, 2003, s. 84–85)

Det nye forumet som er skapt av pedagogene kan om mulig heller sees som en ny form for inkluderingsarena hvor det skapes noe nytt, for begge parter. For eleven med ASF kan pedagogen bidra som en støttespiller i samhandling med den andre eleven. Dette kan være både å gi hjelp i kommunikasjon, ved bruk av kroppsspråk, men også ved å oppmuntre og gi

bekreftelse på det eleven gjør som er positivt, men som de gjerne ikke ser selv. På denne måten kan det være anledninger til å løfte elevens selvbilde og selvvurderingen. Dermed blir eksempelet om «omvendt integrering» en ny måte å se hvordan man, ved å gjøre noe nytt i miljøet rundt eleven, kan skape åpninger for samhandling.

5.2.2 Å kastes ut i vannet

Dette eksempelet presenterer en måte pedagogene tilrettelegger for elever som strever med sosiale situasjoner. Ansvar fra pedagogens side er kravet om å sikre begge parter som deltar i den nyskapede samhandlingsarenaen, for å ivareta alles behov og premisser.

Pedagogen må være klar over at situasjonen kan oppleves utfordrende for eleven som kommer inn i samhandlingen. Ikke bare vil det kreve en stor grad av sosial kompetanse, men på samme tid kan det oppleves krevende å være den som «bærer» samspillet (Kaland, 2006, s. 9).

Ut fra Kaland (2006) beskrivelser av samspill med jevnaldrende kan det også for eleven som mottar besøk føles som å kastes ut i vannet uten å kunne svømme. Han sidestiller det med å gi en ungdom med sterk dysleksi en bok om Harry Potter, fordi det er bøker som ungdommer på denne alderen leser og interesserer seg for (Kaland, 2006, s. 12). Han mener med dette utsagnet at man må ta hensyn til det som kjennetegnes som det spesielle med elever med ASF, og ved at man forventer at de skal samhandle på lik linje som andre, ikke imøtekommer deres kognitive annerledeshet. Man kan ende opp med at eleven får så mange negative erfaringer på området, at det fører til en frykt for avvisning eller angst for andre anledninger hvor det inngår sosialt samspill (Fauskanger Bjåstad et al., 2016). Slik kan man med gode intensjoner om å utvide elevens sosiale nettverk, ende opp med å gjøre det motsatte.

Kaland (2006) skisserer videre en løsning der man tar hensyn til elever med ASFs spesielle interesser og kobler dem opp til andre elever med de samme interessene. På denne måten vil man kunne bruke den felles interessen som et bindeledd og muligens ende opp med at begge parter har glede av, og mestrer samhandlingen. Dette er en del av menneskets naturlige sosialisering, og opptrer gjerne i det man kaller førpubertetsalderen. Man knytter seg til andre mennesker som har samme interesser, eller verdier som seg selv. På samme måte som andre barn søker vennskap med barn med samme interesser eller som liker å

gjøre det samme, kan også barn med ASF ha stor glede av å møte barn som tenker likt som dem, og som liker de samme tingene (Attwood, 2000). Mulighetene for å skape samhandling for elever med ASF kan være å gi dem anledning til å møte og samarbeide omkring en felles interesse sammen med andre.

For å skape muligheter for aktiv deltakelse i det sosiale livet på skolen bør pedagogen sette søkelys på aktiviteter eleven vil klare å gjennomføre i samhandling med andre. Ved å innta en ressursorientert tilnærming vil man kunne se elevens behov og ønsker, og samtidig benytte seg av elevens spesialfelt som innfallsvinkel (Askland & Sataøen, 2019, s. 219). Dette gir eleven mulighet til å utvikle sine særinteresser, men også nye sider av seg selv. Til samhandlingen, både i fellesaktivitet og i mindre grupper, vil de kunne trenge hjelp og støtte. Det er liten tvil om at skolen behøver pedagoger som har kompetanse til å utøve en relasjonell tilnærming i praksis. Dette innebærer både å skape inkluderende læringsmiljøer, hvor individenes bidrag verdsettes, og som samtidig legger til rette for nettverksbyggende arenaer med felles interesser som sosial innramming (Ogden, 2009, s. 220).

Sosial kompetanse handler om å mestre samhandling med andre, og er ikke noe man skal ta for gitt at elevene utvikler selv (Askland & Sataøen, 2019, s. 145). Pedagogen kan være med å styre sosial avkoding for elevene i form av modellering og trening i sosial samhandling. Ut fra funnene i datamaterialet ser man også at pedagogene stadig modellerer samspill sammen med elevene. De sosiale normene i samfunnet og i den inkluderende skolen ikke er eksplisitte, verken for elever med autismespektertilstander eller andre, og krever observante pedagoger som har kompetanse om samhandling og som er relasjonsorienterte (ibid).

5.2.3 Rom for deltakelse

Det å utvikle og skape inkluderende læringsmiljø kan ansees som et av skolens viktigste sosiale mål (Roaldset, 2014). Til dette kreves det av pedagogen at man kan være kritisk og spørrende i forhold til sin egen rolle og profesjonsutøvelse i interaksjon med elevene. Det å se sin egen rolle i spillet kan dermed hjelpe pedagogen til å oppdage hvordan de fysiske, psykiske og miljømessige forholdene kan være med å styre elevenes atferd. Den tidligere forskningen har angitt at atferd har en tett kobling til sosial kompetanse, og at økt sosial kompetanse muligens kan få positive innvirkninger på elevenes atferd og utfordringer

(Nordahl & Manger, 2005). I tillegg blir det å vektlegge det viktige samspillet mellom lærer og elev, ved å opprette tillit og gjensidighet som fører til at en god relasjon blir etablert, av stor betydning. Dette lar seg ikke gjøre uten bruk av både tid og krefter, og er i all hovedsak pedagogens oppdrag (Ogden, 2009)

Med dette i bakhodet, samt funn fra analysen om relasjonens betydning og perspektivering, vil jeg argumentere for at det pedagogene gjør for å støtte elever med ASF i deres sosiale utvikling nettopp er å skape inkluderende læringsmiljø. Å se sosial kompetanse ut fra et relasjonelt perspektiv fører slik sett til en forståelse om at å gi rom for deltakelse blir pedagogenes måte å møte de sosiale utfordringene til elevgruppen innenfor autismspekteret. Dette gjør informantene fra studien på veldig mange måter, men det bakenforliggende målet er å skape inkluderende læringsfellesskap. Informantene uttrykker også at de jobber langsiktig og at «læring for livet» er en viktig målsetning. Ved å se det helhetlige bildet av elevene og å se sosial utvikling som en pågående prosess, samt sette søkelys på sosiale mål omkring det å mestre livet, vil man kunne bryte målet om «læring for livet» ned i mindre delmål som kan utvikles i skolesammenheng. Klarer man i skolen å skape økt deltakelse vil det kanskje også føre til økt livsmestring og en mulighet for medvirkning i eget liv. Den siste delen av diskusjonen vil ta for seg hvordan pedagogens verdisyn kan være med å påvirke elevene og dermed være med å styrke deres adgang til den sosiale delen av skolehverdagen.

5.3 Et verdisyn i bevegelse?

Læreplanens innholdsrike mål og ønsker er indirekte med å formgi skolens handlinger og holdninger. Det er interessant å se hva den har av tanker når det gjelder verdisyn og det å skape aksept for annerledeshet i skolen. Under overskriften «Et inkluderende læringsmiljø» beskrives dette:

De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner

for framtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet (*Utdanningsdirektoratet, 2018*)

Her påpekes det at det er de uskrevne reglene og verdigrunnlaget som preger elevenes sosiale utvikling, og at man ved å anerkjenne hverandre som unike og ulike, vil man kunne øke følelsen av tilhørighet og lære å verdsette seg selv. Slik ser man at det for elever innenfor autismespekteret vil være nyttig å bli anerkjent for den man er, både av pedagogene på skolen, og av medelever. Det vil også være viktig for elevene å utvikle selvforståelse slik at de kan godta seg selv.

I forhold til det å skape aksept og anerkjennelse hos andre, peker også informantene i intervjuene på at det er viktig å jobbe med både skolen og samfunnets aksept av elevgruppen med ASF. I den forbindelse kan det diskuteres om det er rett å kalle det for en *forstyrrelse*. Med ordet *forstyrrelse* mener man at noe er «galt» eller «feil» med eleven, og at det derfor er noe som burde forandres slik at det ble til det bedre. Å vokse opp med merkelappen *forstyrrelse* kan muligens gjøre noe med et menneskes selvforståelse og dermed også egen selvvurdering (Kaland, 2008). Imidlertid kan man heller ved å bruke betegnelsen *forskjell* eller *tilstand* muligens øke elevens selvforståelse og selvvurdering, samt øke forståelse i samfunnet omkring elevgruppen. Dette kan bety at betegnelsen *forstyrrelse* kan sees som en form for kategorisering, hvor man definerer et menneske og dets verdi, på en normativ og svekket måte, uten at det selv har noen anledninger til å gjøre noe med det (Baron-Cohen, 2000; Kaland, 2003). Er det da mulig å kalle det for en *forstyrrelse* uten at man på samme tid skaper begrensninger for mennesker innenfor autismespekteret?

I et samfunn hvor det stadig settes søkelys på menneskers sosiale ferdigheter som viktig, både for å mestre skole og andre livsområder, vil mennesker med autismespekterforstyrrelser være de uheldige taperne og i bokstavelig forstand være *forstyrret*. Kan det heller være mer rettferdig å kalle deres kognitive annerledeshet for en *tilstand* (Kaland, 2003)? Jeg har lagt merke til at Kaland (2008) bruker termen *autismespektertilstand* i sine siste artikler, noe som kanskje fremstår som en mer verdinøytral eller objektiv beskrivelse. Ved å ikke definere elevgruppen som «feil» kan man muligens unngå at de selv også vurderer seg som et mislykket menneske i en sosial verden. Kritikkk mot å benytte mindre verdiladde benevnelser mot elevgruppen er at man muligens

kan miste forståelsen av hvor inngripende og utfordrende det kan være å leve med diagnosene innenfor autismespekteret (Baron-Cohen, 2000). På den andre siden kan man dermed ende opp med å motta mindre støtte og hjelp i skolen enn det som trengs for å trives og fungere. Slik jeg ser det er dette helt klar ikke intensjonen bak ønsket om å heller bruke betegnelsen *tilstand*, enn *forstyrrelse*.

5.3.1 Å skape aksept

Det å jobbe med elevens selvforståelse sees av informantene mine som en riktig vei å gå for å hjelpe eleven til å godta og akseptere seg selv. Informantene påpeker at det kan føre til at eleven forstår sine egne samspillsvansker og at det kan oppleves som en lettelse. Dette kan støttes ut fra teori omkring selvforståelse som hevder at den henger tett sammen med selvvurdering og at denne vurderingen av seg selv påvirker elevens opplevelse av sosial kompetanse (Askland & Sataøen, 2019).

En måte å jobbe med elevenes selvforståelse og det å godta seg selv, er å sette søkelys på deres sterke og spesielle sider. Det å se elevene som en ressurs for samfunnet, ved at de får fremstå som spesialister på ulike smale områder kan være med å øke egen selvpoppfatning og selvvurdering. Dette kan muligens være noe som også kan gi åpninger for deltakelse (Martinsen et al., 2015, s.100). Å hjelpe eleven å se seg selv som annerledes, men samtidig like mye verdt som andre bør være pedagogens mål. Man kan også ved å nyttiggjøre seg av elevens særinteresser jobbe med å øke motivasjon og arbeidslyst. Dette er en måte å utøve medbestemmelse i praksis. Kanskje kan en slik arbeidsmetode være med å gi nye mestringmuligheter for elevgruppen ved å anse seg selv som en spesialist på et fagområde (Martinsen et al., 2015).

Samlet sett er pedagogene fra mine intervjuer preget av et verdisyn som ser deres annerledeshet som noe unikt og spesielt. De er opptatt av at elevene skal oppleve at de er verdifulle, og peker på at dette handler om å ta elevenes interesser på alvor og styrke den indre selvfølelsen:

Selv om de er annerledes så får de det til, de kan klare seg bra i livet. Og det å få den tryggheten og selvtilliten, at...ja, jeg er også verdt noe, jeg er spesiell, men det er vi alle.

Pedagogene jobbet slik sett stadig med å løfte elevene, bygge selvtillit og jobbe med selvforståelse. De pekte også på at dette arbeidet kunne hjelpe dem inn i relasjoner som var ønskelige, og hvor de selv får positive opplevelser.

Ut fra sosialkognitiv motivasjonsteori er mennesket i samspill med andre den viktigste læringsplattformen for sosial utvikling (Imsen, 2014). I utførelse av samspill deler partene i relasjonen en felles oppmerksomhet. Den felles oppmerksomheten kan ansees som en gjensidighet og intersubjektivitet i praksis. Den kan deles både mellom lærer-elev og mellom elev-elev og er et sterkt virkemiddel i arbeidet med å øke tilhørighet. Her kan muligens elevens spesielle interesser få komme frem og verdsettes.

Å gi barnet- eller eleven- en følelse av at man har oppmerksomheten rettet mot det samme, at man har følelser som ligner hverandre, og at man har intensjoner som man kan sammenligne, er svært viktig for at barnet skal få en følelse av å være verdt noe. En slik følelse har mye å si for barnets trivsel og motivasjon. Etter hvert som barnet blir eldre, blir barnehagebarn og skolebarn, er denne samhandlingen med pedagogen og med venner i barnegruppa eller klassen viktig (Askland & Sataøen, 2019, s. 118)

Slik som pedagogens verdier er med å former handlingene som utføres, kan også handlingene være med å skape tilhørighet, trivsel og en følelse av selvværd. På denne måten kan et verdisyn i bevegelse, som stadig utvikler seg til å anerkjenne elevenes unike og individuelle forskjeller, være med å øke vilkår for mennesker med autismspektertilstanders muligheter for å bli inkludert i skolen mange læringsfellesskap.

Som en avslutning på diskusjonsdelen vil jeg trekke frem den ene pedagogens utsagn om et av målene for arbeid med sosial utvikling i skolen: «Det er jo det som er livet... at de skal være en del av en gjeng. Og et samfunn!» Dette fører oss videre til studiens avslutning.

6.0 Konklusjon

På grunnlag av studiens oppbygging og den forestående diskusjonen som er gjort vil jeg nå svare på studiens problemstilling, og trekke frem noen avsluttende tanker og forhold.

6.1 Svar på studiens forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet for masteravhandlingen blir nå repetert og lyder slik:

Hva forteller pedagoger om muligheter for å støtte sosial utvikling for elever med autismspekterforstyrrelser?

For å svare på dette spørsmålet ble relevant teori valgt ut for å danne et grunnlag for kunnskap omkring elevgruppen, samt for å etablere kunnskap omkring sosial utvikling og kompetanse. Pedagogens kompetanse både i samspill, relasjoner og i møte med holdninger og verdier ble også vektlagt i teoridelen. På bakgrunn av denne kunnskapen, ble intervjuguiden utviklet og intervjuene gjennomført.

Gjennom kvalitative forskningsintervjuer fikk jeg høre pedagogers erfaringer og fortellinger fra å jobbe med sosial utvikling og kompetanse i skolen. I løpet av analyseprosessen kom jeg frem til tre hovedfunn som fremstår som noe av svaret på oppgavens problemstilling. Disse tre funnene var: trygghet, å skape sosiale arenaer og tilpasse og tilrettelegge for hver enkelt elev. Ut fra disse funnene ble en overordnet tematikk løftet frem i diskusjonen, og belyst ut fra teori.

Relasjonsperspektivet og vektlegging av dette i møte med elevgruppen ble interessant i den forstand at perspektivene man inntar som pedagog er med på å forme handlinger og utførelsen av praksis. Det har derfor betydning hva pedagogene anser som sitt pedagogiske ståsted. En vektlegging av det relasjonelle kan ut fra studiets funn og teorien som foreligger ansees som noe som gjennomsyrrer arbeidet pedagogene gjør i møte med sosial utvikling. På grunnlag av dette blir målsetningen om å skape rom for deltakelse konkretisert i klasseromsfellesskapet, men også ved å utforme nye samspillsarenaer. Ved å inkludere elevene i ulike fellesskap kan tilhørighet og samhandling gro frem.

Man kan også ved å gi rom for økt deltakelse kunne skape opplevelser av mestring og medvirkning inn i eget liv. Skolens arbeidsformer og miljø bør, ut fra pedagogenes synspunkt

og forskning på området, tilpasses elevenes behov og utfordringer. Ved å benytte seg av elevenes spesielle interesser kan man utvikle ulike sosiale nettverk hvor elevenes bidrag og spesielle fagområder verdsettes. I møte med elevgruppen og de sosiale utfordringene de står i, bør man som pedagog legge til rette for mestringsopplevelser når det gjelder sosialt samspill. På denne måten kan elevene oppleve å være medvirkende i sitt eget liv, noe de kan ta med seg videre gjennom hele livet.

Det å anse sitt pedagogiske verdisyn av betydning fremstår også som en del av svaret på studiens forskningsspørsmål. Pedagogenes holdninger og verdier påvirker både hvordan man ser elevene og deres utfordringer, og ikke minst hvordan elevene forstår og vurderer seg selv. En dreining i verdisyn fra å kalle det for en *tilstand* heller enn *forstyrrelse*, kan være med å skape mer rettferdige vilkår for elever innenfor autismespekteret. En av arbeidsmåtene pedagogene anvendte for å støtte elevene i sin sosiale utvikling var å jobbe med selvforståelse og aksept av seg selv som unike. På denne måten kunne de ved å verdsette elevens særinteresser og bidrag, også skape muligheter for intersubjektivitet i praksis. Slik kan pedagogen anerkjennelse av elevene, muligens føre til at elevene godtar og anerkjenner seg selv.

6.2 Begrensninger i studiens funn og videreføring

En begrensning som følge av Covid-19 var mulighetene for å gjennomføre intervjuene på de utvalgte skolene. Det er muligens slik at noe av helhetsbildet går tapt ved ikke å få være til stede som på skolene hvor pedagogene jobbet og utøvet sitt yrke. Dette førte til at resultatet fra analysen bare kan baseres på bakgrunn av samtalene med pedagogene. Det kunne vært en berikelse å gjennomføre intervjuene på skolene både for å se klasserommene de brukte, uteområde og eventuelt oppdaget andre sider av elevens læringsfellesskap som kunne vært av betydning.

I videre studier hadde det vært interessant å sett problemstillingen ved hjelp av andre metoder. En mulighet kunne vært at man som deltakende observatør også hadde fått anledning til å besøke skolene og utforsket klasserommens utforming. Kanskje har dette relevans for utviklingen av samspillet? Det kunne også vært spennende å videreføre tanker fra problemstillingen ved å knytte elevens stemme inn og se det fra elevens ståsted.

6.3 Avsluttende tanker

De sosiale vanskene til elevgruppen er svært komplekse, noe som betyr at det ikke vil være noen enkle løsninger som er svaret på deres sosiale utfordringer. Elever som faller innenfor autismspekteret vil stadig og gjennom hele livsløpet møte vansker, fordi deres kognitive annerledeshet fører til at de strever med kommunikasjon, samspill og etablering/vedlikehold av relasjoner. De er i tillegg utsatt for å få tilleggsproblemer som stress, psykiske vansker og være i faresonen for å bli mobbet.

Denne masteravhandlingen ønsker på ingen måte å forenkle de kompliserte og sammensatte utfordringene elevgruppen står ovenfor, men søker å belyse at pedagogene som møter elevene kan ved sine handlinger, perspektiver, holdninger og mål, skape muligheter for elevene. Dette er ingen lett oppgave, og derfor er jeg som snart utdannet pedagog med master i spesialpedagogikk svært glad for at det finnes mye ressurser og teori omkring denne elevgruppen. De ulike bøkene, artiklene samt faglige verktøy jeg har sett på i løpet av studieprosessen, har både imponert meg og gitt meg forhåpninger om at det finnes profesjonsutøvere som jobber hardt for rettighetene til mennesker med autismspektertilstander, både i skole og senere i livet. Det gir meg også forventninger om at forskningsfeltet på ingen måte er ferdig utviklet, og at det i fremtiden vil være enda større muligheter for styrket opplæring rettet mot denne elevgruppen.

Referanseliste:

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Askland, L., & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utgave.). Gyldendal.

Attwood, T. (2000). *Asperger syndrom: En håndbok for foreldre og fagfolk*. NKS-forlaget.
http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013010708144

Attwood, T. (2006). Asperger's Syndrome. *Tizard Learning Disability Review*, 11(4), 3–11.
<https://doi.org/10.1108/13595474200600032>

Baron-Cohen, S. (2000). Is asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology*, 12(3), 489–500.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Bufdir. (2021, april 22). *ART- Aggression Replacement Training*. ART- Aggression Replacement Training.
https://www.bufdir.no/barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Metoder/ART__Aggression_Replacement_Training/

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>

Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social

motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel* (s. 132). Cappelen Damm høyskoleforl.

Engh, K. R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Høyskoleforl.

Fauskanger Bjåstad, J., Sagstad, U., & Iversen, G. (2016). Autismespektertilstander. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 213–236). Universitetsforl.

FN sambandet- united nations association of norway. Statistikk. (2020).

<https://www.fn.no/Statistikk/demokratiindeksen>

Forskningsdepartementet, U. (2003, juni 16). *NOU 2003:16 I første rekke- forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* [NOU]. 045001-020003; regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

Gale, C. M., Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2019). Children with Autism show Atypical Preference for Non-social Stimuli. *Scientific Reports*, 9(1), 10355–10.

<https://doi.org/10.1038/s41598-019-46705-8>

Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154.

<https://doi.org/10.1007/BF02172093>

Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(02), 86–94.

Håland, E. (2013). *Håndbok: Informasjon og tips til lærere i grunnskolen : om elever med Asperger syndrom*. Statped Stavanger kommune.

http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/autisme/ve_as-handbok_laerertips_om_elever-med_asperger_syndrom-2013-10-04.pdf

ICD-10 Version:2019. (1990). World Health Organization.

<https://icd.who.int/browse10/2019/en>

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforl.

Kaland, N. (2003). Asperger syndrom og kognitiv profil. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(4), 221–233.

Kaland, N. (2006). Ungdom og vennskap: Hvorfor har ungdom som er kognitivt - «annerledes», -vansker med å etablere og opprett-holde vennsksapsrelasjoner til typisk ungdom? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(3), 230–242.

Kaland, N. (2008). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismspektertilstand? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 139–150.

Kaland, N. (2010). Tiltak mot mobbing i skolen overfor elever med Asperger-syndrom eller høytfungerende autisme. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(2), 148–162.

Kaland, N. (1996). *Autisme og Aspergers syndrom: «theory of mind» : kommunikasjon og pedagogiske perspektiver* (Bd. 8). Universitetsforl.

Kaland, N. (2011). *Å forstå og undervise elever med Asperger syndrom: Kurshefte 2012* ([Rev. utg.]). NKaland.

Kleven, E., & Rugset, T. (2009). *Kristin og de ANDRE. et eksempelhefte til filmen og Kristin*. (Statped skriftserie nr 73). Statped vest.

Kristensen, R. (2006). *Fantastiske forbindelser: Relationer i undervisning og læringsamvær*. Dafolo.

Kunnskapsdepartementet. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) §1:3.* (1999). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1

Kunnskapsdepartementet. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 9 A-2. Retten til eit trygt og godt skolemiljø.* (1999). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-10

Kunnskapsdepartementet. *St. Meld. 30. Kultur for læring.* (2003). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Kunnskapsdepartementet. *St. Meld.20. På rett vei.* (2012). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 381). Gyldendal akademisk.

Lillejord, S., Nordahl, T., & Manger, T. (2013). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 2 : Lærerprofesjonalitet* (2. utg., Bd. 2). Fagbokforl.

Lund, T. (2006). *Forskningsprosessen* (s. IV, 188). Unipub.

Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring.* Cappelen.

Marinosson, G., Ohna, S. E., & Tetler, S. (2007). Delaktighetens pædagogik. Inkluderende pædagogik i Norden. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3,2007), 236–262.

Martinsen, H., Nærland, T., & Tetzchner, S. V. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelse: Prinsipper for opplæring og tilrettelegging* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K., & Olsen, K. (2016).

Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD): Utfordringer i tiltak og behandling.
Gyldendal akademisk.

Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd ed., s. 214–250). SAGE.

Mazza, M., Mariano, M., Peretti, S., Masedu, F., Pino, M. C., & Valenti, M. (2017). The Role of Theory of Mind on Social Information Processing in Children With Autism Spectrum Disorders: A Mediation Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(5), 1369–1379. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3069-5>

McMillan, J. H., & Wergin, J. F. (2010). Qualitative designs. I *Understanding and Evaluating Educational Research* (4. utg.). Pearson/Merrill.

Midthassel, U. V., Bru, E., & Ertesvåg, S.K. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (E. Roland, Red.; s. 184). Universitetsforl.

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Nevøy, A., & Helle, L. (2019). *Profesjonsrettet pedagogikk: Innspill til læreres arbeid for inkludering* (1. utgave.). Gyldendal.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.

Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (s. 286). Fagbokforl.

Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforl.

Norges forskningsråd. (2006). *En nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning*. Norges forskningsråd.

NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse og omsorgsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (1. utg.). Gyldendal akademisk.

Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2001). Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk psykologi*, 53(3), 209–222. <https://doi.org/10.1080/00291463.2001.11863997>

Ringereide, K. (2017). *LINK- livsmestring i norske klasserom*. <https://www.linktillivet.no/>

Roaldset, A. (2014). Sosiale ferdigheter. *Utdanningsforbundet*, 1, 58–63.

Siegel, B. (2003). *Helping children with autism learn: Treatment approaches for parents and professionals*. Oxford University Press.

Silverman, D. (2014). What is Qualitative Research? I *Interpreting qualitative data* (5th ed., s. 3–26). SAGE.

Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utgave.). Universitetsforlaget.

Tetzchner, S. von. (2001). *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen* (s. XII, 706). Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4. utg., s. 222). Fagbokforl.

Utdanningsdirektoratet (2003) Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen. (2003). Udir. <https://www.yumpu.com/no/document/view/27452113/utvikling-av-sosial->

kompetanse-veileder-for-skolen-udirno

Utdanningsdirektoratet. (2017) *Overordnet del av lærerplanverket. 2.1 Sosial læring og utvikling.* (2017). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2017) *Overordnet del av lærerplanverket. 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring.* (2017). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet, 2018, 3.1. (2018). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/inkluderende-laringsmiljo/>

Vermeulen, P. (2008). *Jeg er noe helt spesielt: Arbeidsbok i psykoedukasjon for mennesker med autisme eller Asperger syndrom.* Universitetsforl.

Whitby, P. J. S., Ogilvie, C., & Mancil, G. R. (2012). A Framework for Teaching Social Skills to Students with Asperger Syndrome in the General Education Classroom. *Journal on Developmental Disabilities, 18*(1), 62-72.

White, S. W., & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, Social Deficits, and Loneliness in Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(7), 1006–1013. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0713-8>

Wing, L. (1996). *The autistic spectrum. A guide for parents and professionals.* Constable and Company Ltd.

Wright, M. von. (2000). *Vad eller vem: En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet.* Daidalos.

Vedlegg 1:

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjektittel

Elever med autismespekterforstyrrelser.

Referansenummer

770254

Registrert

17.12.2020 av Tone Karlsen - Ton.Karlsen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tone Karlsen, Ton.Karlsen@stud.uis.no, tlf: 95140031

Prosjektperiode

01.12.2020 - 31.12.2021

Status

21.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

21.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.12.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, opporder 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 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

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

b240b0771

Chat med oss på hverdager fra 12-14

Vedlegg 2:

Vil du delta i masterprosjektet

«Elever med autismespekterforstyrrelser»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke pedagogens muligheter i møte med elever med autismespekterforstyrrelser og deres sosiale utvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet fra UiS er å høre pedagogers erfaringer og fortellinger om arbeid med sosial utvikling for elever med autismespekterforstyrrelser i skolen. Dette gjør vi for å skape økt forståelse omkring hvordan det arbeides for å styrke elevers sosiale utvikling og for å kunne få mer kunnskap omkring arbeid med sosial utvikling i skolen. Prosjektets foreløpige problemstilling er slik: «Hvordan kan skolen bidra til å støtte opp under sosial utvikling for elever med autismespekterforstyrrelser?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk IGIS.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket som et strategisk utvalg. Kriteriene for utvalget er at de er lærere for elevgruppen oppgaven omhandler. Henvendelse går gjennom rektor til pedagoger/spesialpedagoger på den aktuelle skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det å være med på et intervju med et omfang på ca 45 min. Dataene blir innsamlet ved hjelp av en ekstern diktafon. Dataene blir deretter transkribert i dataprogrammet Nvivo. All datainnsamling, både lydopptak, notater og transkribering blir i ettertid slettet for å verne deltakerne og for å ivareta personvern. Det vil ikke foregå videopptak av intervjuet. Data skal ikke omhandle enkeltelever, verken informasjon om deres diagnoser eller annet av sensitive opplysninger.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydfiler vil bli krypterte. Det er kun prosjektgruppa ved UiS som har tilgang til opplysningene. Ingen deltakere vil gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021 og vil ikke bli brukt til andre formål enn selve masteroppgaven. All data vil bli oppbevart uten personopplysninger frem til den tid og deretter slettet. Lydopptak vil bli slettet og notater makuleres.

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:

- UiS ved Jorunn Thortveit: jorunn.thortveit@uis.no
- Vårt personombud: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost: (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Universitetet i Stavanger

Forsker/veileder

Tone Karlsen/Jorunn Thortveit

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elever med autismespekterforstyrrelser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3:

Intervjuguide.

1. Kan dere fortelle litt om skolen dere jobber på, og klassen dere er lærere for?

- Hvordan er skolen organisert i forhold til elever med autismspekterforstyrrelser og hvordan ivaretar dere denne elevgruppen?

2. Hva gjør dere ved oppstart av nye skoleår, eller når dere får inn nye elever på avdelingen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan jobbes det med å skape et trygt og stabilt læringsmiljø for denne elevgruppen?

3. Min masteroppgave dreier seg omkring elevenes muligheter for sosial utvikling i skolen. Hvordan jobber dere med de sosiale målene til den elevgruppen som dere er lærere for?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan arbeider dere for å bli kjent med den individuelle eleven, for å forstå elevens forutsetninger og potensiale?

4. Forskning viser at elever med ASF kan ha store vansker med å etablere vennskap og vedlikeholde relasjoner, hvordan jobber dere med dette i klassen?

Oppfølging:

- Får de hjelp i samspill med andre elever, for å ta initiativ til samspill og for å kommunisere?

5. Hva opplever dere at er viktig når det gjelder relasjonen mellom lærer og elev for den elevgruppen du er lærer for?

Oppfølging:

- trenger pedagogen noen spesielle kvaliteter/kompetanseområder?
- kan du si noe om nødvendigheten av å etablere en god relasjon med elevene?

6. Teori omkring elever med autismspekterforstyrrelser viser at denne elevgruppen har behov for forutsigbarhet og stabilitet. Hvordan gjør dere dette på skolen? (denne balansegangen mellom å pushe, og la dem være i komfortsonen sin)

Oppfølging:

- Hvordan forbereder dere elevene på forandring? Gode tilnærminger som fungerer i møte med denne elevgruppen?

7. Hvordan arbeider dere med samspill i klassen, feks: hvordan veksler dere på at de arbeider alene og i grupper? (får elevene støtte i samspill med andre elever, for å ta initiativ til samspill, eller med kommunikasjon)

Oppfølging:

Hvordan legger dere opp pauser for eleven? Er dert noe struktur på dette?

8. På hvilke områder opplever dere at elever med ASF har mest behov for støtte? (kommunikasjon, uttrykke følelser, forstå andres tanker/handlinger, samspill...)

9. Er det noen ting som oppleves som utfordrende i arbeid med sosial kompetanse for elever med autismspekterforstyrrelser i skolen?

- evt hva er lett?

10. Hva tenker dere trengs i skolen for å videreutvikle det området som gjelder sosial utvikling for barn med autismspekterforstyrrelser?