

# Et godt psykososialt miljø - for hvem?

Et innblikk i hvordan lærere kan tilrettelegge det  
psykososiale miljøet for elever innenfor  
autismespekteret

Tonje Luraas & Tina K. Muggerud



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016



## **Et godt psykososialt miljø - for hvem?**

En kvalitativ studie av hvordan lærere kan tilrettelegge det psykososiale miljøet for elever innenfor autismspekteret

*"Og det at man kan stole på at lærere vil dem vel. Mange har opplevd at lærere ikke forstår dem. Og da har de mistet veldig mye tillit" (Informant 1)*

Forfatter: Tonje Luraas & Tina K. Muggerud

År: 2016

Tittel: Et godt psykososialt miljø - for hvem? Et innblikk i hvordan lærere kan tilrettelegge det psykososiale miljøet for elever innenfor autismespekteret

Forfatter: Tonje Luraas & Tina K. Muggerud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Formålet med studien er å belyse hvordan lærere er bevisste på tilrettelegging av det psykososiale miljøet for elever innenfor autismespekteret. Hensikten er å se nærmere på hvordan tilretteleggingen praktiseres for at elever med ASF kan oppleve trivsel, trygghet og tilhørighet. På den måten har skolen et godt utgangspunkt for å forebygge for ulike faktorer elevgruppen er sårbare for. Problemstillingen for studien vil på bakgrunn av dette være: *På hvilke måter kan lærere tilrettelegge det psykososiale miljøet for elever innenfor autismespekteret?*

Bakgrunnen for studien er at det er blitt et kvalitetsgap omkring lærerens kunnskap og praktisering av tilrettelegging for elever innenfor autismespekteret. Hvilket kan ses i sammenheng med utviklet kunnskap og forskning på feltet. Martinsen, Nærland, Steindal og von Tetzchner (2006) påpeker at dette misforholdet viser seg ved kunnskap om tilpasset opplæring og den didaktiske tilretteleggingspraksisen. Mennesker med autismespekterforstyrrelser har et større behov for eksplisitt tilegnelse av ulike ferdigheter, og av den grunn stilles det høye krav til skoletilbudet. Det psykososiale miljøet fremtrer som betydningsfullt i denne studien, da det er en høy forekomsten av elever innenfor autismespekteret med psykiske tilleggsvansker. Dette vil gjøre skolehverdagen belastende og kan anses som en risikoarena. Dermed er studiens hensikt er se nærmere på hva lærere gjør for å hindre at dette blir en realitet for elevgruppen.

I denne studien er det benyttet en kvalitativ tilnærming for innsamling av data ved bruk av semistrukturert intervju som verktøy. Analyse av det transkriberte materialet er inspirert av den hermeneutiske sirkel og tematisk analyse. Funnene er strukturert i tre hovedkategorier med to underkategorier.

I studien fremkommer det tydelig at lærerne har kunnskap omkring tilrettelegging av et godt psykososialt miljø for elever innenfor autismespekteret. Dette viser seg når informantene påpeker hvordan systematisk arbeid som struktur, rutiner og forutsigbarhet er noe elevgruppen profiterer på. Ved en slik tilnærming kan læreren i stor grad forebygge elevens sårbarhet og redusere forekomsten av stressorer. Ved å arbeide systematisk handler lærerne i sammenheng med opplæringslova (1998, § 9a-3).

Et av hovedfunnene omhandler lærerens etablering av en trygg relasjon med eleven. Hvilket vil si at læreren tar elevens behov og forutsetninger i betraktning, og på den måten kan tilrettelegge det psykososiale miljøet for hver enkelt elev. Ut fra funnene er det fremtredende hvordan lærerne benytter ulike tilnærminger. Hvilket kan anses å være et interessant funn, da det kan ses i sammenheng med individuell tilrettelegging. Funnene viser viktigheten av å gi eksplisitt forklaring for elevgruppen og at lærerens rolle som en veileder blir ansett som essensielt for å skape en inkluderingsfølelse. Informantene er derimot tydelig på at tilrettelegging av det psykososiale miljøet blir påvirket av det organisatoriske. Det kan forstås som at rammene og ressursene skolene må forholde seg til er avgjørende, og legger føringer for muligheter og begrensninger. Dette knyttes opp mot forskningen til Holen og Waagene (2014), hvor lærerne i undersøkelsen påpeker hvordan ressursene reduserer muligheten for tilretteleggingen i arbeidet.



# Forord

En lang prosess er ved veis ende og vår mastergrad i spesialpedagogikk er fullført ved Universitetet i Oslo. I den anledning ønsker vi å takke alle som har bidratt til vår ferdigstillelse av masteroppgaven. Vi ønsker først å takke alle informantene som har bidratt i prosjektet. Vi takker for deling av erfaringer og kompetanse. Dere har gitt oss mye inspirasjon til kreative måter å tilrettelegge for elever med ASF på, som vi vil ta med oss videre i yrkeslivet.

Vi ønsker å takke veilederen vår, Kristin Heggemsnes Pedersen, for stort bidrag gjennom prosessen. Vi vil også gi en stor takk til Liv Astrid Kristensen-Devik, som har kommet med klare og tydelige tilbakemeldinger, korrekturlest og kommet med inspirerende uttalelser og oppmuntringer gjennom prosessen. Således, en stor takk til Camilla Benedicte Luraas for gjennomlesing av arbeidet og for faglig støtte. Vi vil også takke Øystein Gunleiksrud for korrekturlesning. I tillegg ønsker vi å takke jentene fra studiet for et flott bidrag til å motivere oss og få luftet frustrasjonen. Det har vært en begivenhet å få være med dere gjennom prosessen.

Avslutningsvis vil vi takke hverandre for et flott samarbeid. Vi har virkelig jobbet strukturert, der våre styrker har kommet frem i oppgaven. Kritiske spørsmål og lange samtaler har gjort til at vi har fått en oppgave vi kan være stolte av.

Studien er skrevet av Tonje Luraas og Tina K. Muggerud. Ifølge Universitetet i Oslo plikter vi å belyse ansvarsfordelingen av de ulike kapitlene for studien. Vi har hatt et likestilt ansvar med å kvalitetssikre teksten, noe som gjør til at vi har skrevet alt i fellesskap. Likevel vil vi presisere hvem som har ansvar for korrekturlesing av de ulike temaene før ferdigstillelse.

Tonje: 1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling, 1.2 Avgrensning og begrepsavklaring, 1.3 Disposisjon, 2.1.1 Historisk tilbakeblikk, 2.1.2 Forekomst og komorbide vansker, 2.1.3 Kjennetegn og omfattende forståelsesvansker, 2.3.1 Lovverk, 2.4.2 Psykososialt miljø i skolen, 2.5 Tilrettelegging av det psykososiale miljøet for elever med ASF, 2.5.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for elever med ASF i skolen, 2.5.2 Elever med ASF og deres sårbarhet - psykisk helse, 2.5.4 Inkludering, 3.0 Metode, 3.1 Vitenskapsteori, 3.1.1 Fenomenologi, 3.1.2



Hermeneutikk, 3.3.1 Utvalg av informanter, 3.3.2 Prøveintervju, 3.4.1 Forforståelse, 3.5 Validitet, 4.1.1 Beskrivelse av eleven med ASF, 4.2 Det psykososiale miljøet i skolen, 4.2.1 Hvordan læreren tilrettelegger for å fremme sosial samhandling, 4.3.1 Betydningen av lærerens rolle, 5.1 Oppsummering

Tina: 1.0 Innledning, 2.0 Teoretisk bakgrunn, 2.1 Autismespekterforstyrrelser, 2.2 Kognitive teorier, 2.2.1 Teori om sinnet, 2.2.2 Teori om eksekutive funksjonsvansker, 2.2.3 Sentral koherens, 2.3 Det psykososiale miljøet, 2.4 Forskning, 2.4.1 Psykisk helse i skolen, 2.5.3 Elever med ASF og betydning av lærerrollen, 3.2 Kvalitativ metode, 3.2.1 Kvalitativt intervju, 3.2.2 Semistrukturert intervju med en lærer, 3.3 Datainnsamling, 3.3.3 Gjennomføring av intervjuene, 3.4 Analyse av datamaterialet, 3.4.2 Transkribering, 3.4.3 Hermeneutisk sirkel, 3.4.4 Tematisk analyse, 3.6 Reliabilitet, 3.7 Forskningsetiske hensyn, 4.0 Presentasjon av resultater og drøfting, 4.1 Elever med ASF i skolen, 4.1.2 Elevmedvirkning, 4.2.2 Betydningen av inkludering for psykiske helse, 4.3 Hvordan læreren tar elevens perspektiv, 4.3.2 Hvordan læreren kan redusere stress for elever med ASF, 5.0 Avslutning, 5.2 Studiens begrensninger og refleksjoner om videre forskning



# Innholdsfortegnelse

## Innhold

Et godt psykososialt miljø - for hvem? .....	III
Sammendrag.....	V
Forord .....	VIII
Innholdsfortegnelse .....	XI
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling .....	2
1.2 Avgrensning og begrepsavklaring.....	3
1.3 Disposisjon.....	4
2. Teoretisk bakgrunn.....	6
2.1 Autismespekterforstyrrelser .....	6
2.1.1 Historisk tilbakeblikk .....	7
2.1.2 Forekomst og komorbide vansker .....	8
2.1.3 Kjennetegn og omfattende forståelsesvansker .....	8
2.2 Kognitive teorier .....	11
2.2.1 Teorien om sinnet.....	12
2.2.2 Teori om eksekutive funksjonsvansker .....	13
2.2.3 Sentral koherens .....	13
2.3 Det psykososiale miljøet .....	14
2.3.1 Lovverk .....	15
2.4 Forskning .....	17
2.4.1 Psykisk helse i skolen.....	17
2.4.2 Psykososialt miljø i skolen.....	19
2.5 Tilrettelegging av det psykososiale miljøet for elever med ASF.....	19
2.5.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for elever med ASF i skolen.....	20
2.5.2 Elever med ASF og deres sårbarhet - psykisk helse .....	21
2.5.3 Elever med ASF og betydning av lærerrollen .....	22
2.5.4 Inkludering i skolen.....	25
3. Metode.....	28
3.1 Vitenskapsteori .....	28

3.1.1	Fenomenologi .....	28
3.1.2	Hermeneutikk .....	28
3.2	Kvalitativ metode .....	29
3.2.1	Kvalitativt intervju .....	29
3.2.2	Semistrukturert intervju med en lærer .....	30
3.3.	Datainnsamling .....	30
3.3.1	Utvalg av informanter .....	31
3.3.2	Prøveintervju .....	31
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene .....	32
3.4	Analyse av datamaterialet .....	33
3.4.1	Forforståelse .....	33
3.4.2	Transkribering .....	34
3.4.3	Hermeneutisk sirkel .....	35
3.4.4	Tematisk analyse .....	35
3.5	Validitet .....	36
3.6	Reliabilitet .....	39
3.7	Forskningsetiske hensyn .....	39
4.	Presentasjon av resultater og drøfting .....	42
4.1	Elever med ASF i skolen .....	43
4.1.1	Beskrivelse av eleven med ASF .....	43
4.1.2	Elevmedvirkning .....	48
4.2	Det psykososiale miljøet i skolen .....	52
4.2.1	Hvordan læreren tilrettelegger for å fremme sosial samhandling .....	52
4.2.2	Betydningen av inkludering for psykiske helse .....	58
4.3	Hvordan læreren tar elevens perspektiv .....	63
4.3.1	Betydningen av lærerens rolle .....	64
4.3.2	Hvordan læreren kan redusere stress for elever med ASF .....	72
5.	Avslutning .....	79
5.1	Oppsummering .....	79
5.2	Studiens begrensninger og refleksjoner om videre forskning .....	81
	Litteraturliste .....	83
	Vedlegg .....	88
	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	88

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	91
Vedlegg 3: Ikke meldepliktig.....	93



# 1. Innledning

Autismespekterforstyrrelser kan betegnes som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og innebærer påvirkning av ulike funksjonsområder. Spesielt viser det seg innenfor kjerneområdene “språk og kommunikasjon”, “sosial interaksjon” og “reaksjoner på omgivelsene” (Martinsen et al., 2006). Elever innenfor autismespekteret er en heterogen gruppe, som vil si at de er unike med ulike profiler og vanskeområder. For å favne mennesket i sin helhet vil begrepet “autismespekterforstyrrelser” (ASF) være beskrivende i denne studien.

Et samarbeidsprosjekt mellom Norge og USA, utført over en periode på ti år (1999-2009) viser til en forekomst på 1 av 167 barn som hadde en diagnose innenfor autismespekteret (Alsaker, Bresnahan, Dahl, Hirtz, Horning, Kveim Lie, Lipkin, Magnus, Reichborn-Kjennerud, Schjølberg, Schreuder, Stoltenberg, Surén, Susser, Øyen & the ABC Study Group, 2010). Ut fra en oversikt over antall registrerte barn i 2012 fra Statistisk sentralbyrå, er det estimert til å være 67 000 barn med ASF i Norge (Øzerk & Øzerk, 2013). Samtlige av disse barna benytter seg av skoletilbudet. Det blir dermed relevant å nevne læringsplakaten i kunnskapsløfte (KL06), hvor det står at skolen skal “sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” (Utdanningsdirektoratet, 2010). Formålet er hvordan skolen tilrettelegger for et godt psykososialt miljø, i tillegg til den allmenne utdanningen.

I denne studien vil et godt psykososialt miljø innebære elevenes trivsel i skolen og hvordan lærerens kunnskap om tilrettelegging av skoletilbudet kan arte seg. Kunnskap omkring diagnosen kan være med på å forebygge risikofaktorer for elever med ASF. Således vil læreren være en viktig faktor for å fremme elevens psykiske helse og vil omhandle spesifikk kunnskap om den enkelte elev, og deres styrker og svakheter. Dette bidrar til å øke lærerens bevissthet slik at forventningen blir tilpasset eleven, og samhandlingen bærer preg av respekt (Stubrud, 2005). I denne sammenheng blir det viktig at skolen har kompetanse på hvordan de kan tilby et godt skoletilbud, ved å besitte viktig kunnskap omkring psykisk helse og hvordan det vil uttrykke seg hos elever med ASF (Reippuert Knudsen, 2012). Begrepet *psykisk helse* vil i denne studien omfatte “evnen til å fordøye livets påkjenninger” (Berg, 2005, s. 33). En slik definisjon kan forstås som at elever med ASF er sårbare for stress og vil prege den

psykiske helsen. En helhetlig tilnæringsmåte og en individuell tilrettelegging av undervisningstilbud må ligge til grunn for å forebygge for elevgruppen (Martinsen & Tellevik, 2012; Stubrud, 2005).

Det psykososiale miljøet i skolen kan skape utfordringer for elever innenfor autismspekteret, da det består av sosial samhandling med både lærere og elever. Mennesker er utstyrt med personlig kunnskap og erfaring som former deres syn og oppfatninger av ulike situasjoner. Altså kan to individer som erfarer en *lik* situasjon vil kunne oppleve denne ulikt. Dette kan ses i tråd med sosial-kognitive ferdigheter, noe elever med ASF ofte har vansker med. Det omhandler å forstå andres sinn, intensjoner, motiver og ha sympati og innlevelse for andre (von Tetzchner, 2003). Således kan det være vanskelig for lærere å benytte disse ferdighetene, da elevgruppen ofte har en annerledes forståelse og opplevelse av verden (Martinsen et al., 2006). Flere av elevene kan streve med sosial og kommunikativ forståelse. Dette kan skyldes individets underliggende vansker, men også miljøets imøtekommenhet og forståelse for elevgruppen. Dersom omgivelsene ikke imøtekommer elevens forutsetninger, kan de utføre handlinger som kan oppfattes som “uakseptable”, “problematisk” og “utfordrende”, og i noen tilfeller gjøre skade på ting i omgivelsene, på andre eller seg selv (von Tetzchner, 2003).

## **1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling**

Hensikten med studien er å utdype i hvilken grad lærere tilrettelegger det psykososiale miljøet for elever innenfor autismspekteret. Dette kan ses i sammenheng med at læreren bør ta hensyn til individuelle forskjeller. Vi ønsket å finne ut hvilke tiltak lærere gjør for å fremme elevens utvikling, til tross for deres forståelsesvansker. I tråd med dette er det av interesse å belyse hvordan lærere strukturerer skoledagen for elever med ASF, slik at ulike ferdigheter og kunnskaper blir styrket. Hvilket kan ses i sammenheng med hvordan Martinsen et al. (2006) belyser at det er blitt et kvalitetsgap omkring kunnskap om tilrettelegging og praktisering i skolen. Interessen for studiens problemstilling favnet hvorvidt denne hypotesen viste seg blant våre informanter. I den sammenheng vil det være en intensjon å finne ut hvordan lærere reduserer forekomsten av stress. Det blir imidlertid viktig å ruste elever med ASF til å møte livets utfordringer (Jordan & Powell, 2000; Berg, 2005). På bakgrunn av dette ble studiens problemstilling som følger: *“På hvilke måter kan lærere tilrettelegge det psykososiale miljøet*



*for elever innenfor autismespekteret?*”. Ut fra problemstillingen ligger det en forståelse om at lærere “tilrettelegger” for elever med ASF. Denne forståelse blir styrket ved at det gjennomføres en kvalitativ undersøkelse av hvordan fire lærere tilrettelegger det psykososiale miljøet for elever med ASF.

## 1.2 Avgrensning og begrepsavklaring

Innledningsvis i dette kapittelet vil tittelen på studien bli redegjort for. “Et godt psykososialt miljø - for hvem?” impliserer hvordan det kan være vanskelig å oppnå et godt psykososialt miljø for majoriteten av elever. Ved å benytte begrepet *godt* fremstilles et subjektivt syn, noe som har vært til hensikt å belyse. Elever med ASF opplever ofte det psykososiale miljøet ulikt og det kan være vanskelig å etterstrebe et tilfredsstillende miljø. Tittelen illustrerer studiens hensikt og vil belyse de utfordringene lærere står ovenfor i tilretteleggingsarbeidet for elever med ASF.

Elever med ASF:

I denne studien vil elever innenfor autismespekteret bli omtalt som: *elever med ASF*, *elever innenfor autismespekteret*, *elevgruppen* eller kun *eleven*. Alt ettersom det passer inn i setningsstrukturen og med innholdet. Studien er begrenset til å omfatte elever med ASF som har verbale språkferdigheter.

Vanskeområder:

Det vil bli vekslert mellom; *omfattende forståelsesvansker*, *kjernevansker*, *vanskeområder* og *utfordringer*. Dette er for å beskrive elever med ASF og vanskene de representerer.

Informantene:

Studien vil vekslere mellom begrepet *informant* og *lærer*. Det kan anses som mer passende å omtale informanter i noen tilfeller som lærere, ut fra innholdet eller setningsstrukturen.

Psykisk helse og livskvalitet:

I denne studien benyttes begrepet *psykisk helse* for å påpeke faktorer som er med på å fremme eller hemme elevens utvikling og livskvalitet. *Livskvalitet* kan ses på som faktorer som er med på å bidra til en positiv utvikling og legge føringen for en god psykisk helse.

I denne studien blir diagnosemanualen ICD-10 (The international classification of diseases) benyttet for å vise til kriteriene for ASF. ICD-10 er diagnosemanualen som blir benyttet i Norge. Imidlertid er det en annen diagnosemanual som i noen tilfeller blir supplert med ICD-10. DSM-5 (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) er en amerikansk diagnosemanual, med andre kriterier og definisjoner av diagnoser. Denne studien vil kun benytte ICD-10, da DSM-5 kun benyttes som en supplerende manual og er derfor ikke hovedverktøyet for å sette diagnoser i Norge. Innenfor autismespekteret finner man autismespekterforstyrrelser (tidligere kalt barneautisme), asperger syndrom og atypisk autisme (Øzerk & Øzerk, 2013). Denne studien vil favne alle disse diagnosene på bakgrunn av begrepet *autismespekterforstyrrelser*. Ettersom det ikke skal ekskluderes noen med lignende vanskeområder.

### **1.3 Disposisjon**

Denne studien har en inndeling på 5 hovedkapitler, inkludert dette innledningskapittelet.

Hovedkapittel 2 vil presentere studiens teoretiske tilnærming. Det vil være en kort redegjørelse av ASF og historisk tilbakeblikk. Komorbide vansker og forekomst blir forklart, samt en videre utdypelse av de ulike kjernevanskene. Etterfulgt av tre ulike teorier om ASF. For å få en bredere forståelse for elever med ASF og deres sårbarhet blir det psykososiale miljøet presentert med bakgrunn i lovverk og forskning. Videre vil studien omhandle lærerens tilrettelegging av skolehverdagen for elever med ASF og fremme betydningen av lærere og forutsigbarhet. Siste underkapittel redegjør for begrepet inkludering.

Hovedkapittel 3 vil presenterer de metodiske valgene som er benyttet i denne empiriske studien. Samt blir det vitenskapelige bakteppe fremstilt gjennom hermeneutikk og fenomenologi. Deretter følger en redegjørelse av kvalitativ metode med semistrukturert intervju som innsamlingsverktøy. En presentasjon av utvalget og hvordan vi skaffet

informantene vil forekomme. Videre presiseres hvilke analytiske verktøy som er benyttet, i tillegg til undersøkelsens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil dette kapittelet peke på forskningsetiske hensyn som må overholdes og foretas.

Hovedkapittel 4 vil fokusere på studiens datamateriale som fremkom ved denne empiriske studien, som blir presentert og drøftet. Datamaterialet inndeles i tre hovedkategorier med påfølgende to underkategorier hver.

Hovedkapittel 5 gir en kort oppsummering av studiens innhold, refleksjon over ulike begrensninger og hvordan temaet for studien kan forskes videre på.

## 2. Teoretisk bakgrunn

Dette hovedkapittelet skal redegjøre for den teoretiske bakgrunnen i denne studien. Først vil autismspekterforstyrrelser bli presentert, hvor de ulike kriteriene som kjennetegner diagnosen og de omfattende forståelsesvanskene blir fremstilt. Det er relevant å påpeke da vanskene kan gjøre elevene mer sårbare for stress og psykiske vansker. Videre vil tre kognitive teorier fremstilles for å skape en underliggende forståelse av hvordan vanskene arter seg. Deretter vil det psykososiale miljøet i skolen bli presentert med bakgrunn i lovverk og ulik forskning. Dette blir et viktig utgangspunkt i tilretteleggingsarbeidet for elever med ASF. Det er hensiktsmessig hvorvidt læreren har kjennskap til elevens vanskeområder og diagnostiske trekk for å tilrettelegge det psykososiale miljøet i skolen. Dette har sin betydning for å avverge at elevgruppen utvikler psykiske vansker.

### 2.1 Autismspekterforstyrrelser

Øzerk og Øzerk (2013) behandler autisme, atypisk autisme og asperger syndrom innunder begrepet *autismspekterforstyrrelser*. I kliniske sammenhenger der diagnoser blir stilt kan dette begrepet benyttes som en paraplybetegnelse på mennesker med vansker knyttet til en diagnose innenfor autismspekteret. En gjennomgripende utviklingsforstyrrelse begrunnes med hvordan store deler av menneskets funksjonsområder vil bli berørt fra spedbarnsårene til voksenalder i ulike kontekster (Martinsen et al., 2006). Det er av den grunn ikke knyttet til en bestemt lokalisering, men kan prege flere områder og gripe inn i ulike situasjoner gjennom hele livet. Øzerk og Øzerk (2013) viser til forskning som opplyser om store individuelle forskjeller blant mennesker med ASF, noe som vil gi en bred variasjon av ulike særtrekk. Vanskene kan som følge av dette vise seg ulikt hos individer som har samme diagnose. Begrepet autismspekterforstyrrelser vil dermed være mer nærliggende ettersom det favner mennesket i sin helhet.

I dag blir ikke ASF betegnet som en sykdom, men som en forstyrrelse i hjernen (Øzerk & Øzerk, 2013). I tråd med dette kan ASF anses som en arvelig betinget utviklingsforstyrrelse. Hvilket vil si at de med en diagnose innenfor autismspekteret kan ha ulike forståelsesvansker

som gjennomgående vil prege deres fungering. Ved opplæring av ulike ferdigheter, kompenseringsteknikker og individuell tilrettelegging i skolen vil hverdagen bli enklere for elever med ASF, da elevgruppen har en annen måte å forstå verden på (Martinsen et. al., 2006). I diagnosemanualen ICD-10, som er utviklet av Verdens Helseorganisasjon (World Health Organization, WHO) vises det til kjernesymptomene innenfor autismspekterforstyrrelse. Disse kjernesymptomene viser seg ved kvalitative avvik i sosial interaksjon og kommunikasjon. I tillegg til et “begrenset stereotyp og repetitivt repertoar innenfor interesser og aktiviteter” (Helsedirektoratet, 2015a).

### **2.1.1 Historisk tilbakeblikk**

Psykiateren Leo Kanner (1943) var den første personen til å fremstille autismspekterforstyrrelser (tidligere beskrevet som barneautisme). Flere av hans funn er fremdeles aktuelle i dag og det vil på bakgrunn av dette være relevant å fremstille et historisk tilbakeblikk. Utgangspunktet for hans beskrivelser var en undersøkelse av 11 barn. Kanner (1943) påpekte hvordan det var store individuelle variasjoner i graden av deres forstyrrelser, men at det var noen fellestrekk. Han påpekte hvordan sannsynligheten for en høyere frekvens av barn med de samme symptomene, og andre med lignende profil var grunnlaget for å danne forståelse og kriterier for ASF. Han fremmet hvordan mennesker med lignende profiler ble ansett for å ha schizofreni på den tiden. Gjennom hans funn om deres sosiale og kommunikative vansker kunne de nå skille disse diagnosene fra hverandre. De felles symptomene Kanner (1943) fremmet viste seg gjennom vansker med sosialt samspill. I tillegg hadde mange svake språkkunnskaper eller helt fraværende språk. Flere av barna viste interesse for enkelte objekter som kunne oppholde dem over lengre tid. Således var det flere av barna som viste redsel og angst for objekter som laget høye lyder. Dersom endringer oppstod i hverdagen ville barna bli hysteriske eller fortvilet. Dette forklarte Kanner (1943) hadde en årsak i hvordan mange med autismspekterforstyrrelser har en avvikende sensitivitet ovenfor stimuli. Kanner (1943) oppdaget i tillegg at atferden var stereotyp og preget av et rigid handlingsmønster. Til tross for store vanskeområder oppdaget han at mange hadde en utmerket hukommelse. Den østeriskamerikanske psykiateren problematiserte vanskeområdene innenfor autismspekteret, men pekte også på deres kognitive potensial på ulike områder.

## 2.1.2 Forekomst og komorbide vansker

Elever med ASF er en heterogen gruppe som dermed kan ha ulike profiler og vanskeområder. Flere utvikler eller har medfødte komorbide vansker. *Komorbid vanske* vil si at flere diagnoser eller vansker forekommer parallelt og kan også omtales som tilleggsvansker eller sekundære vansker (Skogstad & Orvedal, 2011). De tre kjernevanskene som er presentert tidligere blir ofte omtalt som *triaden av sosiale forstyrrelser* (Martinsen et al., 2006; Stubrud, 2005). Dette resulteres ofte i svikt i adaptive og kognitive funksjoner, som kan resultere i hvordan majoriteten av mennesker innenfor ASF har utviklingshemning i tillegg. Dette innebærer en skåre på under 70 i IQ og er testet med standardiserte intelligens tester, som kan resultere i en mangelfull eller forsinket utvikling (Helsedirektoratet, 2015a; Nylander & Gillberg, 2001). Innenfor hele autismespekteret regnes en forekomst på 0.6 % (Gjevik & Sponheim, 2012). Ifølge et samarbeidsprosjekt mellom Norge og USA ble det konkludert at 6 av 1000 barn har ASF. Dette tilsvarer det samme som 1 av 167 barn i Norge som har fått tildelt en diagnose i løpet av 1999-2009 (Alsaker, et al., 2010).

Lord og Jones (2012) påpeker hvordan mennesker med ASF er i en risiko for å utvikle andre komorbide vansker. Da denne studien fokuserer på det psykososiale miljøet og psykisk helse vil det være relevant å vise til psykiske komorbide vansker. I tråd med dette poengterer Gjevik og Sponheim (2012) hvordan forekomsten av psykiske tilleggslidelser kan ramme to tredjedeler innenfor autismespekteret. Dette kan ses på som en urovekkende høy forekomst. De mest hyppigste lidelsene er depresjon, angstlidelser, hyperkinetiske forstyrrelser og utagerende atferd. Videre i denne studien vil fokuset på komorbide vansker hovedsakelig omhandle elevgruppens sårbarhet for *stress*. Da elevene er mer sårbare for stress, kan mengder av stress kan føre til angst, depresjon eller utagering der eleven ikke opplever et godt psykososialt miljø på skolen (Gjevik & Sponheim, 2012).

## 2.1.3 Kjennetegn og omfattende forståelsesvansker

Oppdaging og kjennetegn på mennesker med ASF viser seg ofte i løpet av de første leveårene. Likevel er det mange som ikke blir diagnostisert før de begynner på ungdomsskolen eller i voksen alder (Øzerk & Øzerk, 2013; Kluth, 2003). Det er en rekke felles kjennetegn hos mennesker med ASF og man kan av den grunn tillate å generalisere til en viss grad. Det er

stor variasjon i fungeringsmåte og alvorlighetsgrad i vanskene innenfor autismespekteret. Således er det fremdeles likhetstrekk som viser seg ved ferdigheter til å kommunisere, samhandle med andre og etablere gjensidige relasjoner (Øzerk & Øzerk, 2013). Martinsen et al. (2006) opererer med annerledes begrepsbruk når de deler inn kjernevanskene sammenliknet med ICD-10, men innholdet har mange fellestrekk. I denne studien blir inndelingen til Martinsen et al. (2006) benyttet da det favner de samme aspektene, men med andre definisjoner som kan være mer illustrerende for vanskene. Kjernevanskene deles inn i: språk og kommunikasjon, forholdet til andre mennesker og reaksjoner på omgivelsene. Disse vanskene vil bli ytterligere beskrevet nedenfor.

*Språk og kommunikasjon* er en vanske som favner elever med ASF og vil være en viktig faktor i tilrettelegging av det psykososiale miljøet på skolen. Martinsen et al. (2006) beskriver mennesker med ASF og deres forståelsesvansker til å omhandle det pragmatiske og den semantiske delen av språket. Dette kan forstås som den reseptive språkforståelsen og kan forklares som evnen til å forstå betydningen av det som blir formidlet. Enkelte innenfor autismespekteret utvikler imidlertid ikke talespråk eller viser det i liten grad, noe som vanskeliggjør deres deltakelse i samhandling (Øzerk & Øzerk, 2013). De som derimot har talespråk kan ofte utvikle et godt ordforråd. Dette kan imidlertid kamuflere for mangelfulle reseptive språkferdigheter (Gjevik & Sponheim, 2012; Øzerk & Øzerk, 2013).

Martinsen et al. (2006) trekker frem hvordan mennesker med ASF ofte viser mindre interesse for ansikter og øyekontakt, enn objekter i omgivelsene. De ulike vanskeområder innenfor språk og kommunikasjon vil derfor komme til uttrykk i sosiale sammenhenger. Sosiale sammenhenger innebærer faktorer som kontekstuell forståelse, felles forståelse og oppmerksomhet og tolkninger av situasjonen som ofte gjenspeiler et samhandlingsmønster. Elever med ASF kan ofte ha vanskeligheter med å forstå intensjonen bak ytringene til samtalepartnern, da de ofte legger vekt på *bokstavelighet*. Misforståelser oppstår ofte når det blir brukt figurativt språk som metaforer, sarkasme, ironi og ordtak. Ytringer som “å hoppe over middagen” blir ofte helt uforståelig. Således har ofte mennesker med ASF en svikt i å forstå felles oppmerksomhet. De ser sjeldent i samme retning som andre peker eller retter oppmerksomheten mot. De kan ofte vise en fraværende interesse, noe som kan bunne ut i deres manglende følelsesmessige engasjement om andres handlinger (Martinsen et al., 2006). Jordan og Powell (2000) påpeker hvordan dette kan skape problemer i

undervisningssammenheng, da de kan gå glipp av mye viktig kommunikasjon og læring med andre.

Elever med ASF har også vanskeligheter med å forstå det non-verbale språket. Det å eksempelvis tolke emosjonsuttrykk er ofte veldig vanskelig (Martinsen et al., 2006). Emosjoner har en funksjon om å være åpen og kreativ i møte med omgivelsene, på en slik måte at man kan håndtere uforutsette problemer på en praktisk måte. I tilfeller hvor man ikke har noen løsning eller at den logiske løsningen blir hindret, vil elever med ASF være mer sårbar for stress. Dette kan eksemplifiseres gjennom hvordan nye situasjoner, mennesker og arbeidsmetoder kan virke skremmende. Årsaken kan bunne ut deres mangelfulle evner til å forutse hva som vil skje (Jordan & Powell, 2000).

*Forholdet til andre mennesker* er en viktig faktor som vil prege den sosiale samhandlingen på skolen. Øzerk og Øzerk (2013) fremmer en enighet blant forskere om hvordan barn med ASF utvikler en annen form for sosial samhandling, noe som kan føre til deres vansker med å forholde seg til andre mennesker. De følger ikke de samme sosiale utviklingsstadiene og av den grunn utvikles en annerledes forståelse og tilnæringsmetode for samhandling. På et tidlig stadiet i utviklingen viser det seg at initiativtaking og en opprettholdelse av en gjensidig sosial interaksjon er vanskelig, noe som gjenspeiler deres erfaringer med sosial samhandling. Således kan felles oppmerksomhetsferdigheter predikere forløpet for språk- og kommunikasjonsferdigheter. Det kan virke som elever med ASF har blitt sett på som grunnleggende usosiale helt siden Kanner (1943, ref. i Martinsen & Tellevik, 2012) presenterte denne elevgruppen for første gang.

Det er dokumentert hvordan mange elever med ASF opplever skolegangen som tung, da det er vanskelig å etablere gjensidige vennskapsforhold (Helveschou, Hjelle, Nærland & Steindal, 2007). Årsaken kan ifølge Martinsen et al. (2006) bunne ut i deres forhold til *bokstavelighet* som ofte fører til et stort fokus på opprettholdelse av normer og regler. Problemområdene endrer seg i takt med utviklingen, da det etterhvert i ungdomsalderen stilles høyere krav til sosial kompetanse og interesseområdene flytter seg fra lek til nye sosiale aktiviteter. Det som ofte ligger til grunn i den sosiale konteksten i ungdomsalderen er mye implisitt informasjon. Hvilket kan bidra til hvordan elever med ASF uteblir fra den felles forståelsen, som igjen kan føre til huller i kompetansen. Således kan det være utfordrende for



jevnaaldrende og andre i omgivelsene å forstå hvordan vanskeområdene til elever med ASF hemmer dem i ulike situasjoner. Eksempelvis da noen blir sett på som skoleflinke, og innehar mye faktakunnskaper og uttrykker seg på en forståelig måte, kan det være vanskelig for jevnaldrende å forstå hvilke vanskeområder elever med ASF strever med. For mange elever med ASF er det enklere å forholde seg til voksne da de tar hensyn til de ulike vanskene og er mer pedagogiske i samhandlingen. Likevel er det mange lærere som opplever elever med ASF som initiativløse og motivasjonsløse (Martinsen et al., 2006).

*Reaksjoner på omgivelsene* kan være vanskelig for elever med ASF å forholde seg til. Mange elever med ASF har ofte en annerledes oppmerksomhet enn jevnaldrende. Således viser de ofte en ritualistisk, stereotyp og ensformig repetitiv atferd som ofte blir ansett som en måte å stimulere seg selv på (Øzerk & Øzerk, 2013). Ofte reduseres omfanget av selvstimulering når individet blir eldre. Andre vansker betegner Martinsen et al. (2006) som filtreringsproblemer og skjevt fokus. Filtreringsvanskene omhandler hvordan elever med ASF kan ha utfordringer med å skille viktige og uviktige faktorer. Dette kan fremkomme ved at de er opptatt av andre forhold enn det jevnaldrende har interesse for. Det skjeve fokuset viser seg gjennom en selektering av hva de ønsker å fokusere på, som kan skape store huller i deres kunnskap.

Innenfor denne kjernevansken viser elevene ofte en stor motstand i forandringer av omgivelsene. Elever innenfor autismspekteret har ofte en lav frustrasjonsterskel og kan få upassende affektive reaksjoner der endringer inntreffer. Dette kan vise seg ved at noen blir aggressive, mens andre kan ty til selvskading. I skolesammenheng kan eksempelvis elever med ASF vise aggressiv atferd hvis det blir stilt for høye krav, da frustrasjon kan være opphavet til aggresjon (Øzerk & Øzerk, 2013). Årsaken kan være grunnet elevenes underliggende vansker, men også miljøets imøtekommenhet og forståelse for vanskene (von Tetzchner, 2003).

## **2.2. Kognitive teorier**

Gjennom ulike kognitive teorier forsøker man å se på alle de underliggende faktorene som inngår i det kliniske bildet til mennesker med ASF. Man utvikler modeller slik at man får testet ulike hypoteser, for så å avkrefte eller bekrefte teorien (Duvold & Sponheim, 2002). Det

er imidlertid ikke én teori som presenterer vanskeområdene mennesker med ASF strever med, men ulike teoretiske forklaringer tar for seg ulike vansker som vil gi en helhetlig forståelse. Det vil i dette kapittelet bli presentert tre ulike teorier. De kan ses på som mest sentrale for å forstå de underliggende mekanismene som beskriver ferdigheter og avvik for mennesker med ASF i denne studien.

### **2.2.1 Teorien om sinnet**

Teorien om sinnet kan forklares som mentalisering (Baron-Cohen, 1995). De omfattende forståelsesvanskene elever med ASF har i sosiale situasjoner når de interagerer med andre mennesker kan ha sin bakgrunn i en manglende forståelse for mentale forhold. Mentalisering kan beskrives gjennom “å se andre innenfra og seg selv utenfra” (Skårderud, Haugsgjerd & Stänicke, 2010, s 54). Det kan derfor beskrives som kompetansen den enkelte person har med å fortolke seg selv og andre. Gjennom forståelse av den andres sinn, tanker, ønsker, tro og intensjoner kan man tolke atferd og forutse handlingsforløpet. Dette kan som tidligere nevnt i innledningen, forklares som sosial-kognitive ferdigheter noe elever med ASF kan ha store vansker med (von Tetzchner, 2003). Således vil en velutviklet mentaliseringsevne avverge eventuelle misforståelser (Baron-Cohen, Howlin & Hadwin, 1999; Skårderud et al., 2010). Baron-Cohen (1995) påpeker hvordan en svekket evne til å mentalisere kan resultere i hvordan elever med ASF oppfattes som egosentriske. Det å ha en svak mentaliseringsevne benevner Baron-Cohen (1995) som *mindblindness*, som gjenspeiler seg i sosial interaksjon og kommunikasjon. Mindblindness er en av de årsakene man benytter ved forklaring av hvorfor elever med ASF har utfordringer med å forstå og uttrykke emosjonsuttrykk (Øzerk & Øzerk, 2013).

Det er usikkert hvorvidt “teorien om sinnet” kan forklare kjernevanskene for elever med ASF. Ettersom den har blitt kritisert av flere studier om hvorvidt mentaliseringssvikt ikke angår alle innenfor autismespekteret (Duvold & Sponheim, 2002; Øzerk & Øzerk, 2013; Hulme & Snowling 2009). Likevel kan teorien fremstille en forklaring på hvorfor noen elever med ASF strever med kommunikative ferdigheter i samhandling med andre og er derfor relevant å belyse i denne studien.

### **2.2.2 Teori om eksekutive funksjonsvansker**

Elever med ASF har ofte vansker med å starte, gjennomføre og avslutte en oppgave eller en samtale. Dette mener enkelte forskere kan ha sin årsaksforklaring i deres svekkede eksekutive funksjonsvansker. Eksekutive funksjoner kan betegnes som en paraplybetegnelse som omhandler de høyere kognitive prosessene i hjernen man benytter når man har en intensjon om å oppnå et bestemt mål. Det kan dermed ikke oppnås gjennom automatiserte prosesser (Blijd-Hoogewys, Bezemer & Geert, 2014). Definisjonen på eksekutive funksjoner er “evnen til å bruke adekvate problemløsningsstrategier for å nå framtidige mål” (Tellevik, Martinsen, Nærland & von Tetzchner, 2007, s. 180). Det kan ses på som de gode problemløsningsstrategiene en person benytter seg av (Blijd-Hoogewys et al., 2014; Duvold & Sponheim, 2002). Elever med ASF har ofte mangler innenfor de eksekutive funksjonsferdighetene, da de blant annet strever med kognitiv fleksibilitet og planlegging (Turner, 1999, ref. i Blijd-Hoogewys et al., 2014). Kognitiv fleksibilitet kan vise seg i evnen til å skifte tankegang eller aktivitet. Andre områder som kan preges av kognitiv fleksibilitet, innebærer de sosiale og kommunikative vanskene elever med ASF viser ved å sette seg inn i andres perspektiv og foreta en gjensidig interaksjon. Dette kan forklares med deres svikt i de eksekutive ferdighetene som arbeidshukommelsen, kognitiv fleksibilitet og det å initiere til samhandling. Arbeidsminnet handler om evnen til å kunne holde flere elementer i mente for å kunne utføre en oppgave. Teorien fremmer også hvordan dette kan forklare noe av deres rigiditet i atferdsmønsteret. En annen antakelse på hvorfor mennesker med ASF har eksekutive funksjonsvansker handler om deres eventuelle manglende sosiale kommunikasjon i barndommen. Dette kan føre til at frontallappen (området der de eksekutive funksjonene ligger) utvikler seg på en annen måte (Blijd-Hoogewys et al., 2014).

I likhet med “teorien om sinnet” har også denne teorien et noe diffust utgangspunkt. Det kan tolkes som at teorien blir for vid og påstandene den favner blir lite nøyaktig (Hulme & Snowling, 2009). Likevel kan bevissthet omkring elever med ASF og hvordan de eksempelvis kan streve med å planlegge og ferdigstille en oppgave bli viktig i tilretteleggingsarbeidet for lærere. Av den grunn er denne teorien redegjort for og relevant for studien.

### **2.2.3 Sentral koherens**

Tellevik et al. (2007) forklarer hvordan elever med ASF og deres vanskeområder ikke kun kan forklares med mangler knyttet til “teorien om sinnet” eller “eksekutive funksjoner”. En alternativ forklaring kan være en “svekket helhetsoppfatning” med utgangspunkt i sentral koherens. Sentral koherens kan anses å være den overordnede forståelsen, hvor detaljer kommer i bakgrunnen. Dersom man har en svak sentral koherens vil man ofte miste poenget ved en historie ved å fokusere på detaljer fremfor helhet (Tellevik et al., 2007). For elever med ASF kan dette vise seg ved et begrenset interesseområde og sterk sensitivitet for endringer i miljøet. I skolearbeid kan det i noen sammenhenger anses som en styrke å være opptatt av detaljer i oppgaver. Dette kan være fordelaktig ved eksempelvis gloseprøver. Det kan stilles spørsmål hvorvidt teorien er en forklaring på vanskene som viser seg for elever med ASF eller om det kan anses som en tilleggsvanske. Det kan imidlertid se ut til at flere innenfor autismespekteret legger merke til detaljer, fremfor helhet. Martinsen et al. (2006) fremmer en slik detaljfokusering gjennom filtreringsvansker og deres skjeve fokus.

De tre ulike teoriene tar for seg hver sine fenomener som beskriver noen årsaker som kan ligge bak vanskeområdene til elever med ASF. På bakgrunn av kritikken som er beskrevet om teoriene, er det viktig å ikke se på de separat når man skal forstå ASF og diagnosens komplekse vansker. Det blir vesentlig å etterstrebe en helhetlig forståelse, hvor alle tre teoriene tilfører ulike aspekter.

## **2.3 Det psykososiale miljøet**

I denne studien er det vesentlig å påpeke hvordan elever med ASF opplever det psykososiale miljøet ulikt og hvordan det kan være vanskelig å oppnå et tilfredsstillende miljø for alle. Det vil derfor være hensiktsmessig å belyse vanskene lærere står ovenfor i tilretteleggingsarbeidet for elevene. I tråd med studiens forskningsspørsmål vil det være relevant å belyse det psykososiale miljøet. En overordnet forståelse av det psykososiale miljøet omhandler den interaksjonen som fremkommer mellom psykiske og sosiale faktorer (Theorell, 2003, s. 14). Ut fra en slik forståelse er det viktig å fremme begrepet “psykisk helse” i denne studien. Berg (2005) viser til en definisjon av hvordan “god psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenninger” (s. 33). En slik definisjonen vektlegger kun individfaktorer og man kan anta at omgivelsene må bidra i stor grad for å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø ved å

reducere stress. WHO (ref. i Holen & Waagene, 2014, s. 19) definerer psykisk helse som “en tilstand av velvære der individet realiserer sine muligheter, kan håndtere livets normale stress, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra for samfunnet”. Hva som er livets normale stress kan betegnes som subjektivt, da eksempelvis elever med ASF ofte opplever mer stress i hverdagen enn andre elever. Det blir imidlertid viktig å påpeke hvordan mengder av stress kan være en risikofaktor for den psykiske helsen.

Videre vil lovverk og forskning bli presentert, da det innenfor det psykososiale miljøet vil være relevant å presisere hva som vektlegges. Ettersom det psykososiale miljøet favner en stor helhet vil det derfor bli begrenset innenfor ulike temaer som blir ansett som fokusområder i denne studien. Fokusområder som vil være aktuelle er trivsel i skolen og etablering av en trygg relasjon med læreren. Dette er viktige elementer for at elevene skal tilegne seg kunnskap og redusere muligheter for stressorer. Stressorer kan forstås som faktorer som utløser stress. Å legge til rette for dette handler om å skape et godt psykososialt miljø og forutsetter hvordan læringsmiljøet er preget av positivitet rundt oppfordring til deltakelse med andre. I tillegg til muligheter for utfoldelse, ved at miljøet er inkluderende og bærer preg av anerkjennelse (Helsedirektoratet, 2015b).

### **2.3.1 Lovverk**

I dette underkapittelet vil lovverket bli presentert i tråd med det psykososiale miljøet og elever med ASF. Det er av betydning å påpeke hvordan lovverket vil legge rammer for lærerens arbeid i skolen ved at formelle krav må etterfølges. Lovverket legger føringer for hvordan lærerne kan legge til rette for et godt psykososialt miljø og har som formål å beskytte elevens rettigheter. Dette kan oppnås ved å fremme en positive utvikling som vektlegger ressurser fremfor begrensninger.

Opplæringslova (1998, kapittel 9a) favner elevens skolemiljø og fremhever skolens overordnede mål til å legge føringer for at elever skal oppleve et godt fysisk og psykososialt miljø, noe som er lovfestet som deres rettighet. Det påpekes videre i læringsplakaten i kunnskapsløftet (KL06), der det står hvordan skolen skal “sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” (Utdanningsdirektoratet). Videre

spesifiseres det i Opplæringslova (1998, §9a-3-første ledd) hvordan skolen skal “aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør”. Det er viktig å påpeke hvordan lovverket er skolens mandat og elevenes grunnlag for å oppnå et skoleløp preget av trygghet og trivsel. Skolen skal arbeide systematisk og aktivt ved å etterstrebe en kontinuitet i arbeidet. For å oppnå dette kan det utarbeides skriftlige planer for hvordan elever med ASF bør bli ivaretatt (Utdanningsdirektoratet, 2012). Om skolen overholder disse planene, vil det i stor grad forebygge og legge til rette for et godt psykososialt miljø for elevene. Skolen er en obligatorisk instans hvor elevene tilbringer store deler av dagen, og av den grunn blir det viktig å sørge for en positiv opplevelse som fremmer en god livskvalitet. Det kan forstås som at det psykososiale miljøet skal tilrettelegge for en trygghetsfølelse. En trygghetsfølelse som gir mulighet for å sikre seg forståelse gjennom å tørre å spørre hvis det er noe en lurer på, eller ta tak i uenigheter. På bakgrunn av dette skal ikke elevene bli utsatt for krenkelser gjennom ord eller handlinger. Hverken fra lærere eller andre medelever (Opplæringslova, 1998, § 9a-3). Krenkende handlinger eller ord kan vise seg gjennom mobbing, rasisme, vold eller utestenging, men det gjelder også om utsagn som går på utseende eller funksjonsnedsettelse. Det som avgjør hvordan en handling blir beregnet som krenkende er elevens subjektive opplevelse. Hvilket kan bety at en handling som blir sett på som krenkende av en elev, ikke vil entydig bli opplevd som krenkende av en annen. Dersom elever med ASF opplever mistriksel på skolen vil det sannsynligvis påvirke den psykiske helsen og oppnåelsen av et godt psykososialt miljø kan bli svekket (Utdanningsdirektoratet, 2012). Elever med ASF og deres psykisk helse vil bli ytterligere redegjort for i underkapittel 2.5.2.

Det øvrige avsnittet viser til regelverket som skolen må forholde seg til omkring det psykososiale miljøet. Det er viktig å presisere hvordan dette lovverket gjelder for alle elever og fortrinnsvis de sårbare gruppene som er i en større risiko for å oppleve det psykososiale miljøet som mindre tilfredsstillende. Sårbare elever er ofte en minoritet i skolen, men har behov for en mer intensiv tilrettelegging for at de skal oppnå læring og trivsel. (Helsedirektoratet, 2015b). Elever med ASF er innenfor denne sårbare gruppen og det blir derfor relevant å nevne sosial tilhørighet på skolen. Ifølge opplæringslova § 8-2 (1998) skal det legges til rette for elevenes opplevelse av sosial tilhørighet på skolen. Utdanningsdirektoratet (2010) påpeker hvordan en slik tilhørighetsfølelse er avgjørende for elevenes trivsel og læring, og skal på bakgrunn av dette legge føringer for en stabilitet

gjennom hele skoleløpet. For å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø blir det relevant å nevne viktigheten av elevenes mulighet til å påvirke sitt skolemiljø. Dette kan oppnås gjennom å få være deltakende i bestemmelser som gjelder deres tilværelse på skolen. Det vil si planlegging og gjennomføring av det faglige, likeledes det sosiale miljøet (Opplæringslova, 1998, § 9a-5). En slik medvirkning kan anses som viktig da dette er en faktor som kan influere på selvstendighetsfølelsen, og skape en følelse av å ha innflytelse og være betydningsfull for omgivelsene.

## **2.4 Forskning**

Forskningen som her vil presenteres omfatter det psykososiale miljøet og favner alle elever. I hvilken grad denne forskningen kan benyttes i studien vil eksemplifiseres i kapittel 2.5, som omhandler tilretteleggingen av det psykososiale miljøet. Det må presiseres at dette er generelle undersøkelser, men vil likevel være ytterst relevant for å belyse studiens problemstilling. Da det skaper en helhetlig forståelse på hvor viktig det er med et tilrettelagt psykososialt miljø for elever innenfor autismspekteret. Faktorer som er gjentakende i begge undersøkelsene omhandler tydelig struktur, god relasjon mellom lærer og elev, atferdskorrigerende og systematisk tilrettelegging.

### **2.4.1 Psykisk helse i skolen**

I 2013 utførte Utdanningsdirektoratet en spørreundersøkelse om blant annet lærerens syn og kunnskaper omkring psykisk helse i skolesammenheng (Holen & Waagene, 2014). Denne undersøkelsen blir redegjort for da nyere forskning har vist at det er en sammenkobling mellom psykisk helse og læring. Elever med ASF er i stor risiko for å utvikle psykiske vansker som gjør til at skolen en viktig arena for forebyggingsarbeid. Faktorer som fremkommer i undersøkelsen er noe som elever profitterer på. Disse faktorene er tydelig klasseledelse, relasjonsbygging og systematisk arbeid i undervisning og rutiner.

Holen og Waagene (2014) viser til sentrale faktorer i skolesammenheng som kan styrke den psykiske helsen til barn og unge. I første omgang handler det om lærerens evne til å lede og

tilrettelegge for undervisningsforløpet. I tillegg blir det viktig å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev, men like viktig å skape gode relasjonsforhold elevene imellom. I tillegg er det viktig med en kultur og interesse for læring. Holte (2012 ref. i Holen & Waagene, 2014) hevder hvordan helsefremmende tiltak som tilhørighet, trygghet og det å skape mening kan virke positivt inn på den psykiske helsen til elever. Spørreundersøkelsen viser hvordan gode prestasjoner, læring av sosiale ferdigheter, relasjonsbygging og støtte fra lærere kan motvirke og være en bidragsyter til en god utvikling. I tillegg til å legge føringer for motivasjon, mestring og trivsel på skolen (Nordahl, Flygare & Drugli, 2013, ref. i Holen & Waagene, 2014). Holen og Waagene (2014) nevner videre viktigheten av et godt foreldresamarbeid, kollegialt samarbeid og ledelsessamarbeid for å styrke det psykososiale miljøet.

De fleste lærere i spørreundersøkelsen til Holen og Waagene (2014) viste til kunnskap om positive og negative faktorer for utvikling av psykisk helse og hvilke indikatorer som opptrer rundt psykiske vansker. Det som fremkommer i spørreundersøkelsen er hvordan lærerne vektlegger trygghetsfølelse og tilhørighetsfølelse som et av de viktigste elementene for en positiv utvikling av den psykiske helsen. Lærerne i denne undersøkelsen fremmer hvordan ekskluderingsfølelse og mangel på venner kan være faktorer som bidrar til en negativ utvikling for elevene.

Det interessante i spørreundersøkelsen til Holen og Waagene (2014) er lærerens syn på hvilke oppgaver de skal stå til rådighet med. Det var en stor samstemmelse om hvorvidt skolen har en viktig oppgave med å forebygge psykiske vansker. Til tross for denne enigheten svarer rundt 30 % av lærerne at dette går utover skolens mandat, da den går utover fokuset på faglig læring. Det som utpeker seg er hvordan skolen i liten grad jobber forebyggende og systematisk, da kun én tredjedel konstaterte at de jobbet systematisk og forebyggende mot psykiske vansker. Likevel svarer tre av fire lærere at det burde arbeides systematisk og forebyggende på skolene. Det kan derfor se ut til at det er et misforhold mellom ønsker og aksjon. Skolene bør handle forebyggende for å redusere forekomst av psykiske vansker og for å oppfylle kravene til opplæringslova (1998, §9a-3). Denne undersøkelsen påpeker hvordan manglende kunnskap og ressurser i tilretteleggingsarbeidet kan være årsaken til at det ikke blir gjort forebyggende arbeid av psykiske vansker (Holen & Waagene, 2014).



## **2.4.2 Psykososialt miljø i skolen**

En undersøkelse utført av NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet omhandler det psykososiale miljøet i grunnskolen (Eriksen & Lyng, 2015). Denne undersøkelsen viser til skoler som har hatt en bedring i det psykososiale miljøet og hvilke faktorer som var med på å påvirke. Det er hovedsakelig tre områder som går igjen i de ulike skolene i denne undersøkelsen. Dette er “atferdsregulering”, “relasjonsbygging mellom lærer og elev” og “miljøbygging” som handler om etablering av gode elev- og lærerrelasjoner. Atferdsregulering kan ses på som de metodene lærerne benytter for å avverge at elever utagerer.

I undersøkelsen vises det til hvordan man kan bedre det psykososiale miljøet i praksis. Eriksen og Lyng (2015) påpeker at det som preger undervisningsformen og innholdet er tydelig struktur. Dette kan illustreres med et variert opplegg i forholdsvis korte økter, med avslutninger som oppsummerer og forbereder til neste undervisningstime. Lærerne var imidlertid tydelige og opptatt av struktur på sosiale samhandlingssituasjoner. For å kontrollere at samhandlingen mellom elevene og i klasseromssituasjonen foregår som ønsket, arbeidet de med atferdstrening av grunnleggende sosiale ferdigheter på de lavere trinnene. Det er vel dokumentert hvordan relasjonsbygging har en positiv effekt på det psykososiale miljøet, samt hvordan dette kan være en beskyttelsesfaktor mot de sårbare elevene som står i risiko for å utvikle psykiske vansker (Drugli, 2012, ref. i Eriksen & Lyng, 2015).

Ut fra forskningen til Eriksen og Lyng (2015) er det stor enighet om hvilke faktorer som fremmer et godt psykososialt miljø. Disse omhandler rutiner, støttesystemer og hvordan lærerne er trygge på å regulere uønsket atferd. En vesentlig faktor som utpekte seg i tilrettelegging av det psykososiale miljøet var tydelig klasseledelse. For at denne rollen skal være effektiv bør rollen bære preg av omsorg og forståelse i tillegg til kontroll. Omsorg kan forstås på den måten læreren utøver en varm holdning. Dette kan betegnes som en autoritativ lærerrolle og vil bli videre utdypet i underkapittel 2.5.3. For at læreren skal bygge gode relasjoner med eleven er det viktig at fokuset rettes mot positive forsterkninger ved ønsket elevatferd, fremfor sanksjoner ved uønsket atferd (Eriksen & Lyng, 2015).

## **2.5 Tilrettelegging av det psykososiale miljøet**

I tråd med studiens problemstilling er det betydningsfullt å beskrive hvordan tilrettelegging i skolen er en viktig faktor for et godt psykososialt miljø. Tilrettelegging i denne studien kan forstås som å ha en struktur på skoletilbudet som favner elever innenfor autismespekteret og gi en individuell tilpasset opplæring. Således vil det som fremkommer i dette kapitlet bygge på lovverk og forskning som er presentert hittil i studien. Videre er det essensielt å belyse tilrettelegging i skolen i lys av risiko- og beskyttelsesfaktorer for elever med ASF og deres sårbarhet for utvikling av psykiske vansker. Lærerens rolle er betydningsfull og kan anses som et viktig verktøy i tilretteleggingen av det psykososiale miljøet. Derfor er det viktig å få frem hvordan læreren benytter forutsigbarhet i arbeidet. Forutsigbarhet kan anses som en viktig faktor for elevenes trivsel i skolen grunnet deres sårbarhet der miljøet er uoversiktlig. Videre vil det være relevant å nevne begrepet inkludering som blir belyst avslutningsvis i dette teorikapitlet.

### **2.5.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for elever med ASF i skolen**

En diagnose innenfor autismespekteret kan bety at man har større vansker med å mestre de kognitive og sosio-emosjonelle utfordringene som man møter i skolehverdagen (Stubrud, 2005). Dette kan ses i tråd med deres vansker med å uttrykke og forstå emosjoner, samt deres utfordringer med læring i skolen generelt. Elever med ASF som har en svak sentral koherens kan vise utfordringer i eksempelvis å oppnå en helhetlig forståelse av oppgavetekster, og kan av den grunn vise lærevansker (Martinsen et al., 2006; Øzerk & Øzerk, 2013). Ettersom elevene har kognitive og sosio-emosjonelle utfordringer i skolen, kan læreren redusere en slik belastning ved å tilrettelegge for å skape forståelse av sosiale forhold. I tillegg til å hjelpe elevene til å utvikle ferdigheter for å mestre de utfordringer man møter i skolen (Duvold & Sponheim, 2002). Begrepene *risiko- og beskyttelsesfaktorer* vil være interessante å belyse i denne sammenheng, da det anses som viktige faktorer læreren bør ha erfaring og kunnskap om. Overland (2007, ref. i Damsgaard & Kokkersvold, 2011) definerer risikofaktorer på følgende måte: “Risikofaktor kan forstås som et faresignal for negativ utvikling. Det dreier seg om faktorer hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i framtiden” (s. 28). Videre definerer Overland (2007, ref. i Damsgaard & Kokkersvold, 2011) beskyttelsesfaktorer som faktorer “hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for

framtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn” (s. 29). Skolen kan vise seg som en risikofaktor på ulike måter ved at skolestruktur, undervisningsopplegg, undervisningsstrategier, skolemiljø og læreren er påvirkelig for å skape stressorer for elever med ASF (Damsgaard & Kokkersvold, 2011; Ogden, 2001). Hvilke faktorer som kan ses som risiko- og beskyttelsesfaktorer blir eksemplifisert nærmere i de neste underkapitlene.

## **2.5.2 Elever med ASF og deres sårbarhet - psykisk helse**

Dagens samfunn byr på andre problemer og utfordringer enn bare for noen tiår tilbake. Det oppstår raske endringer i samfunnet som krever god tilpasningsdyktighet, selvreguleringsevne og sosial kompetanse for å mestre de ulike arenaene man møter (Berg, 2005; Ogden, 2001; Perski, 2003). For å oppleve det psykososiale miljøet som et godt miljø er det flere faktorer som spiller inn. Det gjelder de ytre faktorer, så vel som de indre. Det er den helhetlige summen av disse enkeltdelene som utgjør vår psykiske helse, noe som er en viktig faktor for en god livskvalitet.

Elever innenfor autismespekteret er sårbare for utvikling av psykiske vansker. I tråd med dette vil det være relevant å belyse hvordan deres sårbarhet kan fremtre i skolen. Mange elever innenfor autismespekteret kan som Kanner (1943) påpeker være særdeles sansesensitive. Hvilket kan resultere i at det er vanskelig å forholde seg til flere forhold samtidig. Vansker med flere forhold samtidig kan fremkomme hvis eksempelvis sokken sitter ukomfortabelt under en samtale. Dette kan føre til en reduksjon av oppmerksomheten på den aktuelle aktiviteten, da sokken får hovedfokuset. En slik vanske kan ofte resultere i hvordan elevene opplyser at de er utslitte, da de strever med å filtrere ulike sanseintrykk (Martinsen et al., 2006). Det at flere innenfor autismespekteret opplever å være utslitte kan også ses i sammenheng med deres betydelige og kontinuerlig stressnivå som preger store deler av hverdagen. Stress vil over en lenger tidsperiode påvirke søvnen, noe som vil gå utover oppmerksomhet og konsentrasjonsevnen på skolen, og kan skape ytterligere vansker i skolesammenheng (Perski, 2003). Når man er stresset er kroppen ofte i en alarmtilstand hvor man er anstrengt og i et forberedt modus på det som kan oppstå. Dette tar opp mye kapasitet som fører til at fokuset er rettet gjennomgående mot eventuelle farer (Perski, 2003). Det er individuelle forskjeller i hva mennesker opplever som belastende, men for elever med ASF er

ofte mangelen på kontroll en grunnleggende årsak til stress (Martinsen et al., 2006; Reippuert Knudsen, 2012). Stress anses som en sårbarhet for elever med ASF og kan være en risikofaktor for utvikling av psykiske vansker. I tillegg til å oppleve hverdagen som ustabil kan miljøet sette ulike krav til elever innenfor autismespekteret, hvor en opplevelse av å ikke strekke til, kan utløse et nederlag ved å ikke imøtekomme disse forventningene. I lengden kan dette gå utover elevens psykiske helse og i verste fall føre til depresjon (Reippuert Knudsen, 2012).

I tråd med elevenes sårbarhet for å utvikle psykiske vansker blir det viktig hvordan læreren er bevisst de kjennetegn som kan vise seg i skolen. Disse vanskene kan vise seg annerledes enn hos andre elever og kan omtales som *atypiske symptomer*. Atypiske symptomer som kan vise seg når eleven er preget av angst, kan være en ritualisert og repeterende atferd. Dette er imidlertid også kjennetegn på kjernevansken “reaksjoner på omgivelsene” (Martinsen et al., 2006). Hvis eleven viser utfordrende atferd kan dette være et atypisk symptom på at eleven er deprimert (Helveschou, Martinsen, Nærland & Steindal, 2007). På bakgrunn av elevens diagnose kan slike ulike tilleggsvansker bli skyggelagt og forklart ut fra diagnosen. Hvilket kan bety hvor viktig det er at lærere er bevisst på elevens atypiske symptomer for psykiske vansker, fremfor å vurdere den bestemte atferden og konkludere med at eleven viser “utfordrende atferd” på bakgrunn av diagnosen (Bakken, 2012). Atferd har til hensikt å fortelle noe, og det er lærerens rolle å finne ut av hva atferden gir uttrykk for (Kluth, 2003). I tråd med dette kan en diagnose i seg selv regnes som en risikofaktor, da kjernevanskene kan som beskrevet tidligere føre til hvordan elevene misforstår omgivelsene dermed reagere “upassende” ved eksempelvis å utagere (Martinsen et al., 2006). For å unngå at elever med ASF kan utvikle psykiske vansker blir lærerens rolle viktig i tilretteleggingsarbeidet. Dette blir ytterligere utdypet i neste underkapittel.

### **2.5.3 Betydning av lærerrollen for elever med ASF**

Roller som lærer byr på ulike plikter og utfordringer i møte med elevene. I denne sammenheng vil lærerens evne til å tilrettelegge opplæringstilbudet være vesentlig å tydeliggjøre. Hvilket vil si å inneha god kunnskap om autismespekterforstyrrelser og hvilke behov elevgruppen har. Læreren må være bevisst disse behovene for å øke elevens styrker og

interesser i opplærings situasjoner. For at man skal forebygge for elevgruppen må en helhetlig tilnæringsmåte og en individuell tilrettelegging av undervisningstilbud ligge til grunn (Martinsen & Tellevik, 2012; Stubrud, 2005). Dette kan oppnås ved at læreren innehar en varm og tydelig tilnærming som kan legge føringer for å etablere en god relasjon. Hvilket kan være en beskyttelsesfaktor for den psykisk helsen. Dette kan presiseres som en *autoritativ* lærerstil og vil bli presentert nedenfor. I tillegg påpekes ulike områder læreren må ta hensyn til i møte med elever innenfor autismespekteret.

Ifølge Martinsen et al. (2006) er det flere forhold som er viktig i tilretteleggingen av skoletilbudet. For det første vil en god tilrettelegging i skolen bygge på lærerrollen og hvordan læreren etablerer en god relasjon ved å vise forståelse for elevens vansker. Dette kan ses i lys av en *autoritativ lærerstil* som har interesse i og omsorg for eleven, samtidig som læreren stiller krav og innehar kontroll over læringssituasjonen (Roland, 2014). Elever med ASF kan profittere på dette da lærerstilen kan legge føringer for struktur og forutsigbarhet (Martinsen, et. al., 2006). I tråd med autoritativ lærerstil har Damsgaard og Kokkersvold (2011) utført en elevundersøkelse på ungdommer generelt. Der oppdaget de at flere elever mente at *det å bli sett* var essensielt for følelsen av tilhørighet og trygghet på skolen. For at læreren skal utvise en holdning av *å se* elever innenfor autismespekteret blir det viktig å være bevisst på elevens sosiale og kommunikative forståelsesvansker. Læreren bør besitte kunnskap om hvorvidt deres måte å kommunisere på blir forstått av eleven og hvordan eleven blir forstått ved sin formidling (Gjevik og Sponheim, 2012). Ved at læreren etterstreber og oppnår en forståelse av eleven kan dette anses som en beskyttelsesfaktor som kan redusere stressorer. En samhandling som preges av forståelse kan vise seg ved å være direkte og kortfattet, på bakgrunn av hvordan det ofte oppstår misforståelser og konflikter der eleven er i samspill med andre (Martinsen et al., 2006). Elever innenfor autismespekteret kan på bakgrunn av deres svikt i evnen til sosial samhandling få vansker omkring forståelsen av sosiale regler og normer. Dette skaper ofte vansker med å respondere på sosial samhandling med andre. Elevene trenger dermed eksplisitt opplæring i hvordan de kan forstå andres kommunikasjon, men også opplæring i hvordan de kan respondere på kommunikasjonen (Martinsen et al., 2006).

I lys av lærerrollen er det relevant å benevne *forutsigbarhet* og *struktur*, noe Martinsen et al. (2006) påpeker som viktig for elever med ASF. Forutsigbarhet og struktur kan vise seg ved at

læreren ser viktigheten av en grundig kartlegging omkring elevens ressurser og læreforutsetninger. Dette er viktig for at læreren skal kunne tilrettelegge for en opplæring som inneholder bestemte mål, innhold og metode. Det blir eksempelvis viktig å tydeliggjøre hvordan man kan starte på en oppgave, gjennomføre og ferdigstille den, ettersom elever innenfor autismespekteret har begrensninger innenfor eksekutive vansker. I denne studien blir *forutsigbarhet* forstått på den måten læreren tilrettelegger undervisningen for elever innenfor autismespekteret, ved å imøtekomme elevens behov for kontroll og oversikt. For å tilpasse undervisningen må de vanlige mønstrene brytes og legges til rette for den enkelte eleven ved å *skreddersy* undervisningen (Martinsen et al., 2006). Begrepet skreddersy kan forstås i hvilken grad læreren tilrettelegger undervisningen til å være tilpasset den enkelte elev med ASF. Hvorpå god struktur og forutsigbarhet kan være rimelig å anta at de fleste innenfor autismespekteret profiterer på.

Et annet aspekt som vil være betydningsfullt er hvordan læreren opptrer konsistent og er i forkant av elevens vansker, for å avverge situasjoner som kan utløse stressorer. Dette kan anses som grunnleggende faktorer ved elevens psykososiale miljø på skolen ved at læreren skriver plan for dagen med pauser og eventuelle endringer (Martinsen et al., 2006). En slik forutsigbarhet kan anses som et av de viktigste kriteriene elever innenfor autismespekteret har behov for i skolen, da det legger føringer for å redusere stress. Stress kan vise seg gjennom en uvisshet om hva som kommer, til tross for at skoledagen er strukturert og elevene er informert om dagsplanen. Enkelte oppgaver blir eksempelvis for overveldende da de er for vanskelige eller for uforståelige å utføre (Martinsen et al., 2006). Derfor vil det være viktig å presentere oppgaver som eleven kjenner til fra før og som kan utføres i små sekvenser. På den måten blir det en automatikk i utførelsen, fremfor å benytte all kapasitet på å forstå oppgaven. Dette kan forstås som en beskyttelsesfaktor ved at eleven opplever trygghet og forutsigbarhet omkring læringssituasjonen. Likevel er det viktig å veilede elevene mot å mestre stressituasjoner. På den måten at eleven ikke får panikk eller angst hvis endringer oppstår, da dette kan virke destruktivt i læringssituasjonen (Jordan & Powell, 2000). Stress kan anses som fruktbart ved eksempelvis ferdigstillelse av en oppgave, men mengder av stress er ødeleggende for videre læring. Læreren kan derfor avsette noe tid jevnlig og lage små endringer for å hjelpe eleven å lære strategier for å mestre og håndtere stress. Ved å sette seg små mål om gangen og samtidig skape positive opplevelser vil eleven også føle mestring. Mestringsfølelsen kan

anses som en grobunn for både trygghet og utvikling og kan igjen bidra til at eleven med ASF håndterer skoledagen bedre (Jordan & Powell, 2000).

Stress er noe som er anliggende hos elever med ASF og det blir viktig at læreren er bevisst på hvilke faktorer som kan utløse og fremme dette fenomenet. For noen elever kan rommets størrelse være av betydning, samt antall elever i lokalet. Ved å se rommets størrelse i sammenheng med friminuttet, kan slike arenaer være en risikofaktor da atmosfæren er preget av uforutsette og uoversiktlige situasjoner (Martinsen et al., 2006; Roland, 2014). Årsaken kan være at elever med ASF har vanskelig med å forholde seg til sosial samhandling. Elevene kan derfor bli usikre og stresset i situasjoner hvor de ikke vet hvordan de skal opptre. Dette kan ses i tråd med teorien om sinnet, da deres mentaliseringssvikt ofte skaper misforståelser (Martinsen et al., 2006).

I undervisningssituasjonen kan elever med ASF ofte komme i en tidsklemme på bakgrunn av deres kjernevansker, da de kan ha vanskeligheter med å starte på og ferdigstille oppgaver. Årsaken kan blant annet vise seg der utydelige og flertydige beskjeder fremkommer, da dette fører til usikkerhet omkring oppgaven. Dette kan anses som enda en kilde som fører til stress (Martinsen et al., 2006). Enkelte kan reagere med utagering og sinne. Dersom omgivelsene på bakgrunn av kjernevanskene legger restriksjoner for fri utfoldelse med hensikt om å hindre at eventuelle negative situasjoner oppstår, kan det være med på å forebygge for negative reaksjoner fra miljøet. Samtidig kan det også være til hinder for utvikling og erfaringer (Stubrud, 2005). Det blir viktig å skape et inkluderende miljø preget av anerkjennende holdninger for å ivareta eleven. I det avsluttende underkapittelet blir begrepet *inkludering* relevant å gjøre rede for som en betydelig faktor innenfor det psykososiale miljøet.

#### **2.5.4 Inkludering i skolen**

I spesialpedagogisk sammenheng har praksis rundt elever med funksjonsnedsettelse beveget seg fra segregerte tiltak, til integrering i skolen, til en ideologi man etterstreber i dag og som omhandler inkludering (Dalen, 2006). Inkluderingsbegrepet kom på 1990-tallet og kan ses i lys av en opplevelse av å være likeverdig i et fellesskap og at dette prinsippet gjelder for alle og ikke en selektert gruppe (Befring, 2010; Morken, 2012). Det innebærer å ta hensyn til

elevenes ulike behov og forutsetninger, og på bakgrunn av dette legge til rette for et differensiert tilbud for hver enkelt elev gjennom organisering, pedagogikk og innhold. Dette kan vise seg gjennom blant annet spesialundervisning som elever med ASF får gjennom et enkeltvedtak etter kravet om sakkyndig vurdering etter § 5-3 (Opplæringslova, 1998). På bakgrunn av at elevene ikke har utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Ut fra de diagnostiske trekkene er det rimelig å anta at de fleste har vedtak om spesialundervisning. Dette gir elevene rettigheter til særskilte ressurser og individuelle opplæringsplaner (Opplæringslova, 1998, § 5-3). Elevene har krav på et likeverdig tilpasset opplæringstilbud for å nå de samme målene som resten av klassen, hvilket de kan få gjennom spesialundervisning. Elevene vil derfor være integrert i skolen, men på hvilken måte er de inkludert? Integrering omhandler hvordan elevene har tilhørighet i et sosialt fellesskap, hvor de får være delaktig og får et tilpasset opplegg for egne forutsetninger. Dette kan ses i motsetning til inkluderingsbegrepet hvor det etterstrebes en følelse av å bli akseptert og anerkjent på bakgrunn av hvem man er (Dalen, 2006). Inkludering kan ut fra en slik forståelse ses på som subjektivt. Hvilket vil si at lærere ikke kan konkludere med hvordan elevgruppen er inkludert på bakgrunn av at de er delaktig i undervisningen. Fellestrekk ved inkluderende skoler er der det er rom for alle, men et blikk på den enkelte (Morken, 2012, s. 130). Hvilket vil si at elever med ulik bakgrunn, forutsetninger og særpreg skal gjennom en *ulik* tilnærming gis mest mulig *like* muligheter. For å skape et inkluderende miljø for mangfoldet av elever kan det settes inn ulike tiltak (Morken, 2012). For elever med ASF kan *omvendt inkludering* være en hensiktsmessig metode å ta i bruk, for å imøtekomme elevgruppens vansker med sosial og kommunikativ forståelse (Jordan & Powell, 2000). Dette kan vise seg ved hvordan jevnaldrende tar del i de sosiale aktivitetene elever med ASF benytter for å stimulere sine behov. På den måten inspireres jevnaldrende i å kommunisere med elever innenfor autismespekteret, ved at elevgruppen er kjent på en arena og føler seg trygg i sin rolle. Hvilket kan gi rom for fri utfoldelse for den man er, og man kan få en følelse av å bli akseptert av omgivelsene (Jordan & Powell, 2000).

Spesialundervisning med mye enetimer kan ekskludere elevene fra sosial samhandling og læring i fellesskap. Dalen (2006) viser til hvordan elever med behov for omfattende tilrettelegging ofte blir sosialt isolert og ensomme i skolen. Lærere må tilrettelegge for at positiv samvær mellom elever med ASF og jevnaldrende finner sted (Jordan & Powell, 2000). Således vil et dilemma omkring inkluderingsbegrepet komme til syne. Læreren kan



tilrettelegge for sosial samhandling, men eleven kan ha begrensede ferdigheter til å gjennomføre dette. Hvilket kan skape en opplevelse preget av en manglende følelse av å bli inkludert. Det blir viktigere å akseptere elevene for den de er, slik at de kan være seg selv fremfor å etterstrebe en assimileringpedagogikk. Målet er altså å hjelpe elevene til å utvikle strategier og ferdigheter for å mestre den sosiale hverdagen, fremfor endringer av personlighetstrekk (Kluth, 2003; Morken, 2012).

## **3. Metode**

I dette hovedkapittelet vil metodisk tilnærming bli presentert. Innledningsvis vil det bli redegjort for den vitenskapsteoretiske bakgrunnen til studien. Hvor fenomenologi og hermeneutikk blir fremstilt. Deretter vil kvalitativ metode bli beskrevet, etterfulgt av informantutvelgelsen, datainnsamling og analyse. Det vil bli eksemplifisert ulike utfordringer vi har møtt i prosessen og hvordan disse har blitt håndtert. Videre er det relevant å drøfte validiteten i studien for å videre klargjøre de etiske hensyn.

### **3.1 Vitenskapsteori**

Det vitenskapsteoretiske ståstedet har betydning for forskerens for forståelse og den informasjonen som søkes i studien. Den analytiske tilnærmingen som er benyttet i denne kvalitative studien er forankret i fagtradisjoner som fenomenologi og hermeneutikk (Befring, 2015). Nedenfor blir de to vitenskapsteoriene presentert.

#### **3.1.1 Fenomenologi**

I denne empiriske studien vil fenomenologisk tilnærming ha til hensikt å fange den subjektive opplevelsen til informantene. Samtidig kan den bidra til å skape en forståelse og mening av deres erfaringer (Thagaard, 2009). Utgangspunktet for dette perspektivet handler om hvordan mennesker selv opplever sin egen livsverden. Virkeligheten er slik informanten opplever den, og ikke nødvendigvis slik man ville forklart den (Kvale & Brinkmann, 2010). Dalen (2011) fremmer “livsverden” som et viktig begrep, da man kan oppnå en dypere forståelse av informantenes opplevelser. I denne studien var informantens handlinger og meninger vesentlig for å kartlegge hvordan lærere tilrettelegger for det psykososiale miljøet for elever med ASF (Befring, 2015). I intervjuguiden vektlegges lærerens forståelse av hvilke organiseringer som er viktige for å fremme en god livskvalitet for elevene. I tillegg til deres erfaring om hva som er optimalt i dette arbeidet.

#### **3.1.2 Hermeneutikk**

Den hermeneutiske tilnærmingen bygger på en fortolkningskunst der tolkninger av tekstformat ofte er hovedkilden. Dette kan være rapporter eller dagsaktuelle skriv (Befring, 2015). I denne empiriske studien forstås tekst som transkribert materialet. Wormnæs (2015) påpeker hvordan hermeneutikkens virksomhet kan betraktes som tolkninger av et meningsformidlende materialet der det ligger en subjektiv forklaring til grunn. Videre er hermeneutisk tilnærming benyttet for å finne mening som ble tillagt det transkriberte materialet. Kvale og Brinkmann (2010) påpeker hvordan den hermeneutisk tilnærming viser seg i kvalitativ forskning ved å finne mening i tekstmaterialet hvor man veksler mellom helhet og deler. Denne prosessen omtales som den hermeneutiske sirkelen. Hvordan hermeneutikken blir benyttet i denne studien, blir presentert gjennom den hermeneutiske sirkel i underkapittelet 3.4.3.

## **3.2 Kvalitativ metode**

Denne studien har som mål å fremstille i hvilken grad lærere tilrettelegger det psykososiale miljøet for elever med ASF. For å besvare problemstillingen vil det være formålstjenlig å ta i bruk en kvalitativ metode. Hvilket kan være et verktøy som belyser informantens holdninger, meninger og erfaringer til temaet (Befring, 2015). Denne kvalitative studien har som formål å gå i dybden på et tema, og skape en forståelse omkring lærerens egen erfaring om tilrettelegging av det psykososiale miljøet for elever med ASF. For å innhente en slik kunnskap og innsikt vil det være hensiktsmessig med et kvalitativt intervju.

### **3.2.1 Kvalitativt intervju**

For å belyse problemstillingen i denne empiriske studien ble kvalitativt intervju benyttet som metode. Fordelen med intervju som metode er muligheten til å favne detaljer som ellers kan bli oversett. Hvilket kan føre til en bedre forståelse omkring informantens perspektiv (Bjørndal, 2011). Intervju som forskningsmetode er godt egnet for å få tilstrekkelig innsikt i informantenes erfaringer og tanker og kan gi mulighet for å oppklare misforståelser (Bjørndal, 2011; Dalen, 2011). Kvalitativt intervju vil være nyttig i denne studien da formålet er å fremskaffe hvordan lærere tilrettelegger det psykososiale miljøet for elever med ASF. En erfaring som ble gjort underveis er hvordan kvalitativt intervju kan kreve mye tid til forberedelser, gjennomføring og bearbeiding av et slikt omfattende tema. På en annen side er

det et tema man bør møte med ydmykhet og verdsette informantens åpenhet omkring egen praksis. I denne kvalitative studien omhandler temaet lærerens personlige erfaringer, tanker og kompetanse om ASF. Å fremskaffe denne informasjonen kan imidlertid anses å være formålet i et kvalitativt intervju.

### **3.2.2 Semistrukturert intervju med en lærer**

I denne kvalitative studien ble det benyttet et semistrukturert intervju. Et slikt intervju kjennetegnes ved at spørsmålene er oppsatt på forhånd, men det er rom for endringer i rekkefølge og form på spørsmålene underveis (Kleven, 2011). Denne fremgangsmåten ga mulighet til å tilføye eller utelate spørsmål og komme med forklaringer ved behov (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010). Under intervjuene var det et ønske om å sette lærerens subjektive opplevelse og erfaring i fokus fremfor å beskrive generelle trekk ved ASF og tilretteleggingen. Ved bruk av et semistrukturert intervju resulterte det i en dypere innsikt i lærerens erfaring og kunnskap omkring ASF. I tillegg ble det underveis i intervjuene lagt til rette for å være fleksibel for nye retninger, og være nysgjerrig på det uforutsette som informanten la frem. Hvilket innebar hvordan oppfølgingsspørsmål ble stilt, samt at informanten fikk mulighet til å tillegge andre temaer som var viktig å belyse fra deres ståsted (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuene startet ved å belyse problemstillingen på den måten at det var i studiens favør å unngå misforståelser. Videre ble formålet med studien presentert. Etterfulgt av intervjuguidens utforming med en inndeling i to hovedtemaer; det *psykososiale miljøet* og *trivsel*. Informanten fikk anledning til å stille spørsmål før, underveis og etter intervjuet. Noe som kan ses i sammenheng med traktprinsippet (Dalen, 2011). I traktprinsippet er det viktig å ha åpningsspørsmål for å skape en trygghet for informanten i intervjusituasjonen, hvilket vi hadde. Deretter var det en overgang til spørsmål som direkte belyser problemstillingen.

### **3.3 Datainnsamling**

I det følgende blir det gjort rede for utvalg av informanter og innsamling av data. Kvale og Brinkmann (2010) anser datainnsamling som en vesentlig del av en studie. Når man beskriver hvordan data er samlet inn kan man relatere det videre til validiteten, som blir presentert i kapittel 3.5.

### **3.3.1 Utvalg av informanter**

Prosessen startet ved å utarbeide et fyldig informasjonsskriv hvor studien ble presentert og sendt til de ulike skolene. I forkant ringte vi aktuelle skoler og presenterte oss for å vektlegge en hyggelig telefonkontakt i håp om å få flere informanter på en effektiv måte. Selv etter telefonkontakt viste det seg å være vrient å få informanter da flere utelot å svare eller begrunnet sitt valg med tidsbegrensninger innenfor egne rammer. Det var fire lærere som ga positive tilbakemelding, hvorav to jobber i ordinær klasse med elever med ASF og to jobber i spesialklasse.

I denne studien tok vi utgangspunkt i et kriterieutvalg, samt det Dalen (2011) beskriver som “snøball-metoden”. Snøball-metoden er en mer utradisjonell tilnærming og vil si at forskeren har kjennskap til informanter som har kunnskap om temaet det forskes på. De bekjente informantene har igjen andre kontakter med samme erfaring og på den måten skapes snøballeffekten. I denne studien ble snøball-metoden benyttet, da det var en vrien prosess å innhente informanter. Den ene studenten hadde kjennskap til lærere som hadde erfaring med tilretteleggingsarbeid for elever med ASF. Hvilket medførte at to av informantene var bekjente og to var ukjente. I tillegg benyttet vi oss av et kriterieutvalg, noe Dalen (2011) beskriver som en fremgangsmåte for å fatte en beslutning over hvem som skal inngå i studien. For å delta i studien var det viktig at informantens arbeidet som lærer uavhengig av om man er lærerutdannet eller spesialpedagog. Det vesentlige var å ha erfaring innenfor tilrettelegging av det psykososiale miljøet for elever med ASF. Videre var påfølgende kriterier hvordan informantene bør ha erfaring med elever med ASF i minimum ett skoleår. I tillegg var et av kriteriene at elevene hadde et godt utviklet verbalt språk. Dette for å avgrense studiens omfang og utelukke de ikke-talende som ville hatt behov for ytterligere tilrettelegging. Informantene var kvinner med ulik utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Erfaring i feltet varierte med alt fra to til tjue år. Ulik utdanningsbakgrunn i denne sammenheng betyr at informantene er utdannet som lærer, førskolelærer eller har studert spesialpedagogikk og er spesialpedagoger. Det at informantene arbeidet både ved ordinær- og spesialklasse, i tillegg til å ha ulik utdanningsbakgrunn ble vurdert som et positivt bidrag til vår studie. Et variert utvalg kan være med på å reflektere en variasjon og skape flere nyanser (Dalen, 2011).

### **3.3.2 Prøveintervju**

Det ble gjennomført prøveintervju i forkant av intervjuene med informantene. Grunnen var for å gjøre oss mer kjent med intervjusituasjonen og kvalitetssikre spørsmålene i intervjuguiden på forhånd. Under et prøveintervju kan man få innspill av den man intervjuer om det er spørsmål som burde legges til eller trekkes fra. I tillegg kan man avdekke om det er mer hensiktsmessig å stille spørsmålene i en annen rekkefølge enn først planlagt (Dalen, 2011). I etterkant av prøveintervjuet ble det gjort noen endringer ved enkelte spørsmål. Dette ble gjort for å utforme de enda mer åpne, fremfor ledende eller at de kunne mistolkes. Videre ble intervjuguiden delt inn i to hovedtemaer, noe som gjorde den mer håndfast og oversiktlig.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført i februar 2016, hvor tid og sted for intervjuene var avtalt med informantene god tid i forveien. Intervjuene ble gjennomført på kontorer eller i grupperom på informantenes skoler hvor samtykkeerklæringen ble underskrevet. I tråd med dette hadde vi fått tillatelse til å bruke båndopptak, men ønsket en muntlig bekreftelse før intervjuene startet for å få en bekreftelse fra informantene. Det var en informant som var tvilende, men ønsket å prøve for å heller avslutte dersom det ble ukomfortabelt. Vi møtte informanten med forståelse og ydmykhet, noe som førte til at opptaket ble glemt og intervjuet ble gjennomført med lydopptak. Dersom informanten ønsket å skru av båndet ville en av oss skrevet og en intervjuet. I en slik situasjon kan man se fordelene med å være to stykker, da det var et bevisst valg at begge var tilstede på alle de fire intervjuene for å kvalitetssikre oss selv. I tråd med dette vil en annen fordel være hvordan man har ulike refleksjoner og stiller gjerne ulike oppfølgingsspørsmål. Hvilket kan skape en større bredde på intervjuet og de funnene man får. Likevel ble det viktig å være bevisst våre ulike tolkninger av det informanten formidlet, da det kunne bære preg av ulike inntrykk. Således kunne dette drøftes ytterligere i ettertid og skape en felles forståelse.

Gjennomføringen av intervjuet bar preg av ulike ulemper ved at begge to ville komme med bekræftende kommentarer for å vise at man lyttet til informanten. Dette gjorde det vanskelig å lytte til båndopptaket, da flere snakket samtidig. På samme tid var det en utfordring å ikke bryte for mye inn når det ble pauser slik at informanten fikk tid til å utdype seg enda mer. Dette kunne resultere i at informanten ikke fikk tid til mer utdypende forklaring. Vi opplevde

imidlertid at dette var noe vi ble bevisste på og tok derfor mer hensyn under de neste intervjuene. Hvilket bar preg av en bredere struktur og trygghet som intervjuer.

### **3.4 Analyse av datamaterialet**

I analysearbeidet av det kvalitative intervjuet vil det være hensiktsmessig å forenkle og strukturere datamaterialet under bearbeidingen. Befring (2015) påpeker hvordan noe av innholdet fra datamaterialet vil komme tydeligere frem. På en annen side kommer andre forhold i bakgrunn og får behov for en grundigere bearbeiding i fortolkningsprosessen. Denne prosessen kan vises gjennom den hermeneutiske sirkel. Dette er en av de analytiske tilnæringsmåter vi har benyttet oss av, i tillegg til tematisk analyse. I de påfølgende underkapitlene vil først forforståelsen bli presentert, deretter en redegjørelse for transkriberingen av datamaterialet. Således vil to analytiske tilnæringsmetoder bli belyst; hermeneutisk sirkel og tematisk analyse.

#### **3.4.1 Forforståelse**

Forforståelse kan beskrives som “faglig relevant innsikt og forskerens fordommer” (Befring, 2015, s. 21). Vi er to studenter med ulike utgangspunkt. En student har gjennomført en bachelorgrad i spesialpedagogikk, mens den andre er utdannet førskolelærer med erfaring som pedagogisk leder i barnehage gjennom fire år. Med dette som bakgrunn var det spennende å utvikle en felles interesse for læreres tilrettelegging av det psykososiale miljøet for elever med ASF, for at elevene kan fungere optimalt og oppnå en god livskvalitet. Interessen for temaet startet for alvor da vi påbegynte vår mastergrad med fordypning i psykososiale vansker. Vi har fått vårt teoretiske bakteppe gjennom forelesninger om ASF, teoretisk lesing og erfaring fra ulike praksisplasser. I praksisperiodene ved Universitetet i Oslo fikk vi være på skoler som hadde elever med ASF i ordinær og spesialklasse. Det vi observerte var hvordan ulike elever har behov for ulike tiltak og tilrettelegging. I tillegg erfarte vi hvordan elevene i hovedsak profitterte på struktur, rutiner og forutsigbarhet i hverdagen, noe vi opplevde bunnet ut i en god lærerrelasjon. Studieforløpet har bidratt til en interesse for hvordan en god tilrettelegging kan påvirke læring og redusere stress i skolehverdagen. I tråd med dette er vår forforståelse mer preget av en teoretisk forankring. Det er viktig å påpeke hvordan den teoretiske forståelsen fremhever vår forståelse av elever med ASF, da ingen av oss har hatt betydelig

erfaring innenfor autismespekteret. Dette viste seg i tolkningsprosessen av datamaterialet, da eksempelvis den teoretiske tilnærmingen påvirket vår forståelse om at elevene ble tildelt ulike roller i klasserommet. Gjennom funnene fra studien oppdaget vi hvordan den teoretiske forståelsen preget tolkningen, slik ble vi mer oppmerksom på hvordan dette kan være en feilkilde. Til tross for dette blir det viktig å vektlegge at vi har ulik utdanningsbakgrunn før vår påbegynte mastergrad ved Universitetet i Oslo. Ulik teoretisk bakgrunn kan anses som en fordel for studien, da elever med ASF har individuelle ulikheter og behov for forståelse i flere nyanser. Vi har drøftet litteraturen, delt ulike tolkninger og vært kritiske. Noe som har bidratt til å flette sammen ulik kunnskap til å bli mer helhetlig med felles forståelse for elever med ASF.

### **3.4.2 Transkribering**

Transkribering kan forstås som der noe endrer seg og transformeres til en annen form (Kvale & Brinkmann, 2010). I denne studien vil det si å endre innhold fra en lydfil til skriftformat. Transkribering av data ble gjort innen et par dager etter at intervjuene var gjennomført noe som viste seg å være en tidkrevende, men lærerik prosess. Transkribering av det første intervjuet viste en usikkerhet omkring intervjusituasjonen og det ble til tider mangel på oppfølging av viktige temaer som kunne vært interessante å belyse.

Under transkriberingsprosessen er det viktig å ta i betraktning at en del datamaterialet vil gå bort. Et eksempel kan være hvordan tonefall og stemning kan forsvinne. For å sikre at det ikke oppstod misforståelser underveis i fortolkningsprosessen var det viktig å gå tilbake til lydfilen for å unngå å gå glipp av viktig informasjon (Dalen, 2011). I dette prosjektet ble Nvivo 10 benyttet som dataverktøy. Programmet har vært til hjelp ved organiseringen av det transkriberte materialet. To av intervjuene ble transkribert direkte inn i Nvivo og de to resterende i Word-dokument, men ble importert til Nvivo i ettertid. Vi transkriberte intervjuene ordrett, men har ekskludert kommentarer som “mhm”, “ja”, latter og pauser. Da dette ikke endret meningsinnholdet og var mindre relevant for problemstillingen. I tillegg ble det transkriberte materialet enklere å lese ettersom det ble en større flyt og mer nøyaktig tekst. Vi har anonymisert spesifikke diagnoser som informantene har nevnt og benyttet termen ASF i stedet. Dette er for å verne informantens konfidensialitet, ettersom det var essensielt at skolen informanten arbeider ved ikke ble gjenkjennelig. En faktor som oppstod underveis i



intervjuet var hvordan vi pratet samtidig. Hvilket førte til et behov for å strukturere utsagnene etter hverandre for å få med helheten og de viktige utsagnene. Etter ferdigstillingen av det transkriberte materialet ble det foretatt en gjennomgang av lydfilene på nytt. Grunnen var for å forsikre korrekte setningsoppbygginger, samt riktig plassering av kommaer og punktum. Dette påpeker Kvale og Brinkmann (2010) som viktig for å unngå feiltolkninger, da setningsstruktur kan endre meningsinnhold. Transkriberingsmaterialet består av totalt 58 sider.

### **3.4.3 Hermeneutisk sirkel**

Den hermeneutiske sirkel er en analytisk tilnærming som spirer fra hermeneutikken. Fremgangsmåten for denne analytiske tilnærmingen går ut på en pendling mellom tekstanalyse og en utvidet forståelse av meningsinnholdet (Befring, 2015). Hermeneutisk sirkel kan forstås som en relasjon mellom enkeltdeler og helhet og som skaper et dynamisk forhold til teksten (Thagaard, 2009). Det er derfor en sirkulær prosess som starter med forforståelsen. Forforståelsen bidrar til å tolke budskapet. Gjennom en kontinuerlig prosess kan dette øke innsikten i datamaterialet og sannsynligheten for en bredere helhetsforståelse forsterkes. Vi startet analyseprosessen ut fra den hermeneutiske forståelsen allerede ved utarbeidelsen av intervjuguiden. I denne prosessen ble spørsmålene nøye gjennomtenkt. Videre fortsatte analysen underveis i intervjuet ved å observere den non-verbale kommunikasjonen, i tillegg til inntrykk preget av hva informantene formidlet. Dette danner grunnlag for videre tolkning. Under transkriberingen fikk vi en opplevelse av å komme tett på informantene og deres utsagn. I tråd med dette hadde vi allerede noen kategorier i tankene da intervjuene var ferdig transkribert. Vi benyttet den hermeneutiske sirkelen ved å sette oss godt inn i datamaterialet på forhånd, før kodingen startet. Først så vi på helheten for deretter å se enkeltvis på sitatene. Etter dette ble transkriberingen lest gjentatte ganger, i tillegg til at vi lyttet til lydbåndet for å sikre en dypere forståelse av materialet. Den hermeneutiske sirkelen var en bidragsyter for å skape mening og oversikt over innholdet i studien. For en grundigere gjennomgang av hvordan materialet ble analysert vil tematiske analyse bli presentert nedenfor.

### **3.4.4 Tematisk analyse**

Tematisk analyse har som formål å analysere datamaterialet for å oppdage mønstre som kan bidra til å utvikle ulike temaer. I lys av kvalitativ metode kan dette bidra til å gå i dybden av temaene (Befring, 2015; Braun & Clarke, 2006). Denne tilnæringsmåten har fått ulike innvendinger ved at metoden ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, ved at de ulike temaene blir presentert hver for seg. Av den grunn tok vi også i bruk den hermeneutiske sirkel for å skape den helhetsoppfattelsen som manglet.

Det første som ble foretatt i analyseprosessen var å kode datamaterialet. Ved å kode datamateriale oppdaget vi likheter og ulikheter, og fikk dermed en tydelig forståelse for temaer. Vi benyttet google.docs da det var enklere å kommunisere med hverandre gjennom internett, og materialet ble oppdatert umiddelbart etter endringer. Kodingsarbeidet startet ved å fremheve de sitatene vi ønsket å benytte, ved å markere med ulike farger. I denne prosessen var fokuset på hvilke sitater som belyser hverandre og om noen bemerket seg betydelig. Når datamaterialet var ferdig kodet ble det gjennomgått en ny runde for å være selektive i utvelgelsen av de viktigste sitatene som var markert. I denne sammenheng var det vesentlig å påpeke hvordan noen kategorier allerede var navngitt før kodingen, da noen funn viste seg som viktige allerede i transkriberingen. En hindring som møtte oss i prosessen var hvordan noen av sitatene ikke passet innunder kategorien. Behovet for noen justeringer av både navn og innhold på kategoriene var derfor nødvendig, samt omplassering av noen sitater. Dette var en tidkrevende prosess, men det er vesentlig hvordan innholdet passer med kategoriene og at navnet på kategorien representerer studiens vesentlig funn.

### **3.5 Validitet**

Validitet betyr *gyldighet* og omhandler en vurdering om hvorvidt forskningsarbeidet beskriver det fenomenet som forskes på, i tillegg om det fremkommer på en valid måte. Det finnes flere måter å sikre gyldigheten av de tolkningene man har kommet frem til (Befring, 2015; Kvale & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2009). For å sikre validitet i denne empiriske studien var det relevant å stille spørsmål omkring intervjuguidens innhold og om den fremmer problemstillingen. Således om semistrukturert intervju er en effektiv metode for å fremskaffe relevante data i denne studien. I tråd med dette kan vi argumentere for å ha benyttet riktige metoder for å belyse studien, da problemstillingen søker “hvordan lærere tilrettelegger for det psykososiale miljøet for elever med ASF” og slik informasjon vil fremkomme gjennom et semistrukturert intervju. Likevel er det viktig å merke seg hvordan informanten ikke

nødvendigvis svarer det som praktiseres, noe som kan påvirke validiteten ved studien (Kvale & Brinkmann, 2010). Denne studien tar utgangspunkt i informantenes uttalelser, og det er på den måten tilrettelegging av det psykososiale miljøet kommer frem. Det vil være ulike måter å tilrettelegge på, og man kan ikke anta at lærere generelt praktiserer samme metoder og har like oppfatninger.

For å sikre validiteten i *forberedelsesfasen* og utarbeiding av intervjuguiden leste vi relevant litteratur som medvirket til å stille valide spørsmål omkring ASF og det psykososiale miljøet, i tillegg til å benytte prøveintervju (Befring, 2015). Dette for å kvalitetssikre hvorvidt spørsmålene ble forstått og om de ga mulighet for utfyllende svar ved å stille åpne spørsmål. Likevel ble det benyttet ledende spørsmål der vi ville ha noe avklart. I tråd med dette er det viktig hvordan spørsmålene ikke virker angripende for informanten, på den måten at man ikke klarer å svare for seg.

I gjennomføringsfasen hvor intervjuet skulle finne sted, var det flere momenter å ta stilling til for å sikre validiteten. “Hovedinstrumentet” i kvalitativt intervju er forskeren selv, og det blir viktig å påpeke hvordan forforståelsen kan influere muligheten til å forholde seg objektivt (Befring, 2015; Maxwell, 1992). Vi må derfor være bevisst på hvordan dette kan påvirke tolkningen av utsagnet. I følge de Vaus (2014) kan ulike forskere få ulike svar, og det blir derfor viktig å redusere muligheten for dette. For å styrke validiteten er det viktig å skape en trygg atmosfære og relasjon som er preget av tillit, men også en følelse av profesjonalitet. Dalen (2011) påpeker hvordan man kan stille gode spørsmål som gir tykke beskrivelser for å øke validiteten i tolkningsarbeidet. Således blir det viktig å forsikre at en har forstått utsagnene på en korrekt måte. Dette kan sikres ved å gjengi og stille spørsmål om forskeren har forstått informanten rett (Dalen, 2011). Hvordan vi økte validiteten i det videre arbeidet, vil presenteres ved å benytte Maxwell (1992) og hans inndeling av validitet.

Deskriptiv validitet (Maxwell, 1992) handler om hvilken måte forskeren kvalitetssikrer beskrivelsen av det transkriberte materialet. Dette omhandler hvor viktig det er å skrive det informanten kun sier under transkriberingen. Rom for å tillegge tolkninger er derfor utelukket, men oppnåelse av objektivitet er det som vektlegges. Vi sørget for å intervju i støyfrie lokaler, slik at eventuelle bakgrunnsforstyrrelser ikke skulle påvirke materialet. I tillegg ble det foretatt en ordrett transkribering av hva informanten uttrykket, og fjernet kun overflødige ord som ikke endret meningen. For å kvalitetssikre lydopptakene ble de gjennomgått, samtidig som vi leste det transkriberte materialet.

Tolkningsvaliditet (Maxwell, 1992) omhandler å få tak i det som “ligger bak” utsagnene. Det går ut på å oppnå en dypere forståelse av hva informantene virkelig mener og vektlegger deres perspektiv. I denne studien vil tolkningsvaliditet omhandle hvordan vi tolker uttalelsene til informantene. Gjennom den hermeneutiske sirkelen og tematisk analyse kan man som nevnt oppnå en dypere forståelse av det som blir sagt. I hovedkapittel 4, hvor presentasjon av funn utdypes, er det først og fremst presentasjon av informantenes utsagn, men det tydeliggjøres en viktig forståelse av hva som er vår tolkning.

Teoretisk validitet (Maxwell, 1992) går ut på hvordan datamaterialet har en sammenheng med den teoretiske forankringen i forskningsprosjektet. Vi har i denne studien gått ut fra et bestemt teoretisk ståsted før vi utviklet intervjuguiden. Analysen og tolkningen har dermed vært preget av samme teori. Vi har imidlertid vært åpne for å endre eller legge til annen teori i ettertid ut fra empirien, men opplevde at vårt teoretiske utgangspunkt samsvarte med datamaterialet på en troverdig måte.

Maxwell (1992) påpeker hvordan generalisering kan vise seg på en annen måte i kvalitativ forskning fremfor kvantitativ. Kvantitativ forskning har fokus på systematisk generalisering til større populasjoner. Dette går ut på om resultatene er overførbare til en lignende situasjon (Befring, 2015). Generalisering i kvalitativ studie har som formål å forklare det unike i ulike fenomener eller situasjoner og som andre med lignende erfaringer kan gjenkjenne seg i. I denne studien er det for få deltakere til at man kan overføre resultatet til en større populasjon. På bakgrunn av hvordan problemstillingen vår søker bestemte tilretteleggingsmetoder av det psykososiale miljøet, kan andre lærere som befinner seg i samme situasjon gjenkjenne metodene, men likevel praktisere annerledes. Likeledes kan andre oppleve samme syn på hva som er viktige faktorer for å skape et godt psykososialt miljø for elever med ASF. Vi kan på bakgrunn av dette ikke anta at andre forskere ville oppnådd lignende resultater, da vi må innse at intervjuene bærer preg av den etablerte relasjonen mellom forsker og informant på det aktuelle tidspunktet. Hvilket kan bety hvordan informantens tanker og uttryksmåter er preget av den sosiale samhandlingen i denne situasjonen og kan av den grunn ikke bli lik i en annen situasjon. På bakgrunn av hvordan elever med ASF i tillegg har individuelle behov og av den grunn behov for ulik tilrettelegging, kan en annen forsker oppnå helt andre resultater enn våre.

Evalueringsvaliditet (Maxwell, 1992) omhandler på hvilken måte forskeren stiller evaluerende og undrende spørsmål til datamaterialet. Dette er på lik linje med generalisering ofte ikke benyttet i kvalitativ forskning. Vi har uansett etterstrebet en konstant undring om vår

rolle, vårt datamaterialet og våre funn i denne studien. Dersom vi var usikre på informantenes utsagn, benyttet vi oss av oppfølgings spørsmål for å sikre en felles forståelse. Vi har under hele prosessen drøftet hvorvidt forforståelsen kan påvirke våre tolkninger, noe som har økt bevissthet rundt eventuelle feilvurderinger. Det er derimot vanskelig å unngå å tolke og denne studien vil bære preg av vår forforståelse. Gjennom en presentasjon av vår forforståelse i underkapittelet 3.4.1 får leseren en mulighet til å forholde seg kritisk til studien, og på bakgrunn av dette ta egne vurderinger av presentasjon, tolkninger og drøftingen vår.

### **3.6 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvor presise data man har og påliteligheten av resultatene (Kvale & Brinkmann 2010; Befring, 2015). Kan våre resultater reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt? Vil informantene svare det samme? Dette kan ses i sammenheng med Kleven (2011), og hans reliabilitetsspørsmål. Dette omhandler på flere måter studiens gyldighet og gjennomsiktighet. I tråd med dette vil reliabiliteten gjenspeile hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden har vært ledende, intervjuteknikk, måten vi har transkribert og om det har vært påvirket av egen forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2010). På en annen side kan reliabiliteten svekkes ved at andre forskere ikke kan vite når og hvilke spørsmål vi ville stilt. Det er allerede fremmet hvordan forforståelse vil prege våre tolkninger og arbeid, og av den grunn kan reliabilitet anses som vanskelig å oppnå i kvalitativ forskning og i vår studie. Det handler om etterprøvbarehet og vi har allerede problematisert hvordan dette gjør seg vanskelig i denne studien, da det er påpekt hvordan andre forskere vil ha vansker med å oppnå like resultater (Kvale & Brinkmann, 2010). Vi har derimot prøvd å etterstrebe deler av forskningsprosessen til å oppnå en viss reliabilitet, ved at det forekommer en deskriptiv informasjon om alt som gjøres fra start til slutt (Befring, 2015).

### **3.7 Forskningsetiske hensyn**

Ved enhver studie er det viktig å merke seg de etiske hensyn som må ivaretas. Denne empiriske studien tar utgangspunkt i den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi og deres retningslinjer (NESH, 2016). Det er vesentlig at forskeren tar ansvar for hvordan studien følger de regler som gjelder ved forskningsprosjekter, i tillegg til etiske hensyn og egen integritet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Videre er det viktig å merke seg at, enhver forsker må søke tillatelse og godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for å kunne gjennomføre prosjekt med *sensitive opplysninger*. Personvernombudet for forskning (NSD) skal være en bidragsyter for at ethvert forskningsprosjekt vil ivareta personopplysninger. I denne sammenheng tok vi kontakt med NSD i desember 2015, hvor det ble konkludert at oppgaven ikke var meldepliktig (vedlegg 3). Vårt formål med oppgaven er å intervjuere lærere og få et innblikk i hvordan de tilrettelegger det psykososiale miljøet for elever med ASF, hvor det ikke blir meddelt sensitive opplysninger. Likevel er det relevant å klargjøre de etiske hensyn ved studien.

Første punkt omhandler et fritt og informert samtykke. Et fritt samtykke betyr at det er “avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet” (NESH, punkt 8, 2016). Videre er det krav om at informantene skal få opplysninger om prosjektet på en slik måte at informasjonen blir forstått, samt en mulighet til å trekke seg om det er ønskelig i prosessen. I vår studie ble dette punktet overholdt ved at vi utformet et informasjonsskriv til informantene i forkant av intervjuene, hvor vi tydeliggjorde studiens formål og tema omkring tilrettelegging av det psykososiale miljøet for elever med ASF. Således fikk informantene mulighet til å skrive under et samtykkeskjema i forkant av intervjuet. De fire informanter skrev under, noe som tilsier at de samtykket av egen vilje og kunne når som helst trekke seg fra studien.

I denne studien, hvor formålet omhandler hvordan lærere tilrettelegger det psykososiale miljøet for elever med ASF, vil det oppstå eksempler fra hverdagen hvor enkelte elever blir utdypet. Slike eksempler kan ses i tråd med de krav som skal ivareta grupper som en tredjepart (NESH, punkt 13, 2016). Hensynet til en tredjepart vil i denne studien favne elever med ASF. Intervjuguiden er utarbeidet for å få frem lærerens erfaring om elever innenfor autismespekteret. Det er derfor viktig å påpeke at studien har tatt hensyn til elevene ved å ikke fremstille den informasjonen som fremkommer i intervjuene som krenkende eller stigmatiserende. Dette kan ses i tråd med kravet om konfidensialitet som påpeker hvordan “Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig” (NESH, punkt 9, 2016). Dette er svært vesentlig i kvalitativt intervju da vi møter informanten ansikt til ansikt (Dalen 2011). Informanten må føle seg trygg på at opplysningene ikke blir brukt feil. Derfor er det viktig at man anonymiserer informantene, på en slik måte at opplysningene ikke føres tilbake til personen eller elevene som blir omtalt. Således vil all data bli slettet etter studiens ferdigstilling (NESH, 2016).

Videre i vår studie er det vesentlig å ta hensyn til at informantens integritet ikke blir skadet. Dette kan være vanskelig å oppfylle i praksis, da man ikke vet hva informanten kan føle seg krenket av. Eksempelvis kan datamaterialet vise en annen forestilling og tolkning enn det informanten selv opplevde å formidle (Thagaard, 2009). Det er viktig å tillegge at de forskningsetiske retningslinjene sier noe om viktigheten av å forske på temaer som kan bidra til forbedringer. Denne studien er gjennomført for å øke forståelsen omkring tilrettelegging av det psykososiale miljøet for elever med ASF i skolen, uten mål om å stigmatisere eller krenke enkeltpersoner og grupper.

## 4. Presentasjon av resultater og drøfting

Dette hovedkapittelet redegjør for det analyserte datamaterialet, samtidig som analysen blir drøftet parallelt opp mot tidligere presentert teori. Det er viktig å påpeke hvordan vi bevisst har benyttet teorien på tvers av kategoriene for å vise til en helhetlig forståelse av problemstillingen. Hovedkapittelet er delt inn i tre kategorier som igjen har sine underkategorier. Den første kategorien vil omhandle “elever med ASF i skolen”. I denne kategorien vil informantenes beskrivelse av eleven og elevmedvirkning bli presentert. Studiens andre kategori vil handle om det “det psykososiale miljøet i skolen”. Her vil fokuset implisere betydningen av å legge til rette for sosial samhandling, samt hvordan man kan styrke den psykiske helsen. Den siste kategorien er navngitt “hvordan læreren tar elevens perspektiv”, og vil omhandle lærerens rolle i tilretteleggingsarbeidet. I denne sammenheng vil faktorer som kan bidra til å redusere stress bli presentert. Kategoriene vil være en bidragsyter for å besvare studiens følgende problemstilling *“på hvilke måte kan lærere tilrettelegge det psykososiale miljøet for elever innenfor autismespekteret?”*. I det følgende blir det gjort en kort presentasjon av informantene, deretter en kort oppsummering om funnene, før resultatene blir presentert med teoretisk drøfting.

Informant 1 er utdannet spesialpedagog. Informanten arbeider i en klasse bestående utelukkende av elever med ASF og har 2 ½ års erfaring innenfor læreryrket, men har flere års erfaring med elever med ASF fra spesialskole. Informant 2 er også utdannet spesialpedagog og arbeider i en spesialklasse med elever med generelle lærevansker, der tre elever har ASF. Informant 3 er utdannet førskolelærer og deretter tatt spesialpedagogisk utdanning i etterkant. Informanten har 19 års erfaring som lærer for elever med ASF i ordinær klasse, i tillegg til å ha erfaring med ASF i familien. Informant 4 er utdannet lærer og adjunkt og tar utgangspunkt i en elev med ASF hun har fulgt i 6 år. På bakgrunn av informantenes ulike utdanningsbakgrunn og erfaring, representerer de en variasjon i utvalgt. Studien har hatt til hensikt å innhente en slik variasjon, da ønsket var innblikk i ulik praksis, erfaring og tilnæringsmåter.

Resultatene i studien påpeker at det er en tydelig enighet blant informantene om hvordan struktur, rutiner og forutsigbarhet er vesentlig, og at elever med ASF profitterer på dette. Således viser funnene til at informantene har et bredt kunnskapsnivå om ASF, samt hvordan det er hensiktsmessig å sette inn forebyggende tiltak slik som å være i forkant for å redusere



stress og opplære elevene i relevante ferdigheter. Disse faktorene er viktige funn i denne studien, da informantene nevner dette gjentagende og kan anses som viktig i tilretteleggingsarbeidet for det psykososiale miljøet. Andre interessante funn er hvordan de ulike skolene foretar ulik tilnæringsmåter for å tilrettelegge for det psykososiale miljøet. Årsaken kan være grunnet læreres individuelle metoder og tilrettelegging rundt elevene, men det kan også ha sin årsak i rammene skolen må forholde seg til. Den avgjørende faktoren som fremkom av resultatene, var å skape en god relasjon til eleven slik at de til enhver tid føler trygghet og anerkjennelse.

## **4.1 Elever med ASF i skolen**

Et ønske med studien var å kartlegge de individuelle forskjellene som favner elevgruppen. Derfor var det flere spørsmål omkring elever med ASF og deres karakteristiske trekk i intervjuguiden. Andre spørsmål gikk ut på beskrivelser av eleven i det sosiale klasse miljøet, om de hadde påtatt seg en “rolle” i klassen, og på hvilke måter elevene fikk medvirke i egen skolehverdag. Disse spørsmålene var basert på en teoretisk forståelse om hvordan elever med ASF kan pådra seg ulike roller og raskt bli stigmatisert for sin atferd. En slik teoretisk forforståelse kan kritiseres for å gi sterke føringer mot hva vi forventet skulle møte oss i praksis. Videre var det store variasjoner i beskrivelsene av elevene. Dernest var det av interesse å ha en kategori som beskriver eleven da man ikke ensidig kan se på diagnosen, men må ta utgangspunkt i de individuelle forskjellene.

### **4.1.1 Beskrivelse av eleven med ASF**

På spørsmål om hvordan lærerne ville beskrevet eleven i det sosiale klasse miljøet, svarer en informant:

*"Han nyeste er så stille, det er ingen som legger merke til han. Han er ikke til bry, men heller ikke til glede. Det tok lang tid før halvparten av klassen husket hva han het. [...] Han har egentlig en gråmus rolle"* (Informant 2).

Informanten forteller hvordan eleven oppleves som en “grå mus” i klassen. Vi tolker en slik beskrivelse som å inneha en stille atferd. Ved å inneha en stille atferd kan det forstås hvordan

eleven vil få utfordringer med å samhandle med jevnaldrende. Det kan stilles spørsmål om en stille atferd på den ene siden kan anses som en strategi for å beskytte seg selv mot uønsket sosial kommunikasjon. Da elever med ASF kan ha vansker med å kommunisere med andre kan dette være en metode eleven benytter for å unngå nederlag. I tillegg til å oppleve hverdagen som belastende, kan miljøet ha ulike forventninger som de kan ha vansker med å tilfredsstille. Over lang tid kan dette gå utover elevgruppens psykiske helse og øke muligheten for å utvikle depresjon (Reippuert Knudsen, 2012). Vi stiller spørsmål hvorvidt atferden kan ses i sammenheng med en komorbid tilleggsvanske. Dersom eleven har komorbide vansker, kan dette føre til en ytterligere strevsom skolehverdag ifølge Holen og Waagene (2014). Elever med ASF er i risiko for å utvikle komorbide tilleggsvansker, noe som kan skape en større sårbarhet enn det de allerede er disponert med, hvilket samsvarer med hva Lord og Jones (2012) påpeker. Ved at læreren karakteriserer eleven som stille og påpeker hvordan medelevene ikke legger merke til han, kan det argumenteres hvorvidt det er med på å forsterke en stille atferd. For å styrke det psykososiale miljøet blir det viktig å gjøre eleven trygg i skoletilværelsen. Kan det tenkes at dette kan oppnås gjennom en god relasjon mellom lærer og medelever? Ettersom en god relasjon kan bidra til trygghet og trivsel. Dette sammenfaller imidlertid med forskningen til Damsgaard og Kokkersvold (2011) som hevder hvor avgjørende det er at eleven opplever å bli *sett*. Hvilket kan være en faktor som fremmer trivsel i skolen. Skolen kan være en risiko for elever med ASF i form av å skape stressorer. Risikofaktorene kan fremtre gjennom utilstrekkelig skolestruktur, undervisningsopplegg, skolemiljø, eller relasjonen mellom læreren (Damsgaard & Kokkersvold, 2011, Ogden, 2001). I tillegg kan samhandling med jevnaldrende være utfordrende og av den grunn en risikofaktor for den psykiske helsen. En slik sårbarhet kan øke sannsynligheten for utvikling av psykiske tilleggsvansker, noe som er anslått å favne to tredjedeler av mennesker med ASF (Gjevik & Sponheim, 2012). Det er imidlertid viktig å forebygge ifølge Nordahl, Flygare og Drugli (2013, ref. i Holen & Waagene, 2014) ved å sørge for at elevene opplever å prestere, utvikle sosiale ferdigheter, etablere relasjoner og få støtte fra lærere. Disse faktorene vil utdypes senere i dette kapitlet.

Informant 3 viser til en annen beskrivelse av elever med ASF og deres rolle i klassemiljøet:

*“[...]så er det jo en einstøing, uansett! For du sliter jo så mye med å samarbeide med andre og du vil helst jobbe for deg sjøl. [...] Du får ikke en sånn klassensklavn rolle, det er det andre som påtar seg”.*

I utsagnet påpeker informanten hvordan hun anser elever med ASF som “einstøinger”. Dette begrepet kan forstås i sammenheng med mennesker som er klare i sin mening og liker å være alene. En annen informant beskriver fenomenet “alene” på en treffende måte: *“Forskjellen på å være alene og ensom, den er veldig stor. Fordi man kan gjerne være alene, men man er ikke ensom likevel”* (Informant 1). Dette utsagnet kan ses i tråd med hvordan Kanner (1943) beskrev elever med ASF allerede på 1940-tallet, og som fremdeles preger forståelsen av elevgruppen. Martinsen og Tellevik (2012) påpeker hvordan elevene fremdeles blir sett på som grunnleggende usosiale. Til tross for at et slikt syn har preget forståelsen av elever med ASF, stiller vi spørsmål hvorvidt det er et faktum, og om det kan tenkes å være flere hypoteser. På en side kan synet være preget av hvordan elever med ASF er tilbakeholdende ovenfor sosial samhandling, da de kan ha et ønske om å unngå sosiale- og kommunikative misforståelser. Et slikt syn kan ses i samstemmelse med begrepet “einstøinger”, hvor eleven kan ha et ønske om å arbeide alene. En annen mulig forklaring kan være om det omhandler elevgruppens svake sosiale kompetanse og som kan resultere i en manglende initiativtaking til sosial samhandling, hvilket Martinsen og Tellevik (2012) også belyser. Dette betyr imidlertid ikke at det *ikke* ligger et ønske om å samhandle, men kan derimot representere en strategi for å unngå ubehagelige situasjoner fremfor å være alene. En slik forståelse kan ses i lys av hvordan eleven har opparbeidet selvinnsikt og forståelse for egen sosial kompetanse. Dersom det er et ønske om å være alene, kan det begrunnes ut fra hvordan elever med ASF ofte er kjent med egne vansker, og har erfaringer med sosiale kontekster som oppleves ukomfortable. Det kan imidlertid være store individuelle forskjeller og man kan på bakgrunn av en slik tilnærming ikke anta at de fleste innenfor autismespekteret har like profiler og like ønsker (Øzerk & Øzerk, 2013). Samtidig viser *teorien om sinnet* til hvordan elever med ASF har store vansker med samhandling med andre. Da evnen til å mentalisere ofte er svekket for elevgruppen, som fører til at de har vanskeligheter med å forstå andres intensjoner og tanker (Baron-Cohen, 1995).

Ovenfor er det blitt presentert elever med ASF og deres vansker omkring sosial samhandling. Samtlige informanter meddeler imidlertid hvordan ADHD og angstproblematikk kan være

gjennomgående for elevgruppen. *“Det er en del ADHD, og en del angstproblematikk. Men ikke noe sånn diagnostisert”* (Informant 1). Informanten forklarer videre hvordan elevene kan uttrykke ulike vansker gjennom atferd:

*“[...] noen som kan bli veldig sinte, og kan gå veldig tett opp i ansiktet og opp i kroppen. [...] nå er det ikke så veldig mye utagering, det er en del sånn unnvikelsesatferd. Låse seg på do med PC, f.eks”* (Informant 1).

Videre tillegger informanten en forklaring på hvorfor det er en del atferdsproblematikk: *“[...] de er litt dårlig fungerende, har litt større forståelsesvansker og dermed også har litt mer utfordrende atferd”* (Informant 1). Utsagnet viser til elever med ASF som har store forståelsesvansker, og hvordan de ofte vil vise en utfordrende atferd. Vi ser dette i lys av teorien om sinnet, da svekket mentaliseringsevne kan bidra til misforståelser og usikkerhet. *Mindblindness*, som Baron-Cohen (1995) benevner som svekket mentaliseringsevne, kan være en bidragsyter til elever med ASF og deres omfattende forståelsesvansker. Utfordrende atferd kan også ses i lys av elevens svekkede eksekutive funksjoner, da de har vansker med å benytte adekvate problemløsningsstrategier. Et resultat kan være impulsiv atferd dersom eleven ikke benytter gode løsningsstrategier (Tellevik et al., 2007). En annen informant beskriver sine elever på en mer deskriptiv måte, ved å utdype ulike årsaker til atferden som viser seg. Læreren ser ut til å ha en god forståelse for når ulike hendelser kan oppstå, samtidig som viktigheten av en tydelig struktur er avgjørende:

*“[...] det var en som var veldig vanskelig da han begynte på skolen. Men jeg tror jo på grunn av de faste rammene, reglene og at han føler seg tryggere og tryggere, så fungerer han veldig fint i skolesammenheng. Men han går også på AKS (Aktivitetsskolen), og der kan han være fysisk utagerende, men det er ikke så ofte, men han kan plutselig slå. Men mye større problematikk at han lager rare lyder, at han begynner å skrike, at han på en måte prøver å ødelegge for de andre”* (Informant 2).

Sitatet illustrerer hvor betydningsfullt det er for elever med ASF at omgivelsene er preget av struktur og rutiner for at de kan fungere optimalt i skolesammenheng (Eriksen & Lyng, 2015). Når det er ustrukturerte situasjoner og mye uforutsett kan elevgruppen utvise en

atferd som gjenspeiler omgivelsene ved eksempelvis å bli fysisk utagerende. Kluth (2003) påpeker hvordan atferd er uttrykk for noe. Vi tolker i den sammenheng utsagnet dithen at eleven ikke opplever forutsigbarhet på AKS og utviser frustrasjon ved å ty til handling fremfor ord. Dette kan ses i tråd med hvordan elever med ASF ofte blir misforstått i dialog med andre, noe Martinsen et al. (2006) fremmer som et kjennetegn for deres sosiale samhandling. Det kan se ut til at en slik misforståelse kan bidra til å opprettholde aktuell atferd, da selve kjernen til problemet ikke kommer i fokus. Det er derfor hensiktsmessig at eleven får uttrykket seg på den måten man føler seg mest kjent med, og får utløp for sine tanker omkring hendelsen. Årsaken til hvordan elever med ASF ofte kommer i konflikter og misforstår den sosiale konteksten, kan ofte bunne ut i deres reseptive språkvansker (Øzerk & Øzerk, 2013). Det kan stilles spørsmål hvorvidt personalet på AKS fokuserer på hendelsen og atferden som oppstår, fremfor den bakenforliggende intensjonen. Det kan være enda vanskeligere å forstå elever med ASF sine reseptive vansker, da deres gode verbale språkferdigheter ofte har en tendens til å kamuflere for vanskene (Gjevik & Sponheim, 2012; Øzerk & Øzerk, 2013). Derimot kan atferden anses som formålstjenlig, ved at eleven signaliserer hvordan noe ikke er akseptert og dermed får lærerens oppmerksomhet. For at atferden kan anses som formålstjenlig, er det viktig at læreren tolker atferden som uttrykk for noe. Dersom eleven hadde fremtrådt som innesluttet, blir det vanskelig å observere hva som gjør eleven utilpass og kan føre til større vansker med tilretteleggingsarbeidet. På en annen side er det ikke fordelaktig å benytte fysisk vold som en mestringsstrategi. I lys av dette blir det lærerens rolle å avdekke hva atferden til eleven med ASF prøver å uttrykke. Det kan i denne sammenheng anses som hensiktsmessig å hjelpe eleven til å lære andre mestringsstrategier. I tråd med hva Stubrud (2005) belyser, kan det være nyttig å la elevene få utfolde seg på sine premisser, da eleven kan få utløp for sin frustrasjon. Imidlertid kan det være risikabelt å la eleven få utfolde seg på ønsket måte til enhver tid, da man ikke lærer hensiktsmessig strategier og kan blottgjøre seg for sosial stigmatisering. Det er viktig å legge noen restriksjoner til grunn for å redusere negative reaksjoner fra miljøet, noe som er viktig når man tilrettelegger elevens psykososiale miljø (Stubrud, 2005).

Underkategorien har hatt til hensikt å belyse hvordan informantene påpeker et stort spekter av individuelle ulikheter, noe som har vært til hensikt å poengtere i studien. Informantene beskriver et begrenset antall av elever med ASF, likevel indikerer samtlige informanter hvor essensielt det er med ulike tilnæringsmåter i tilretteleggingsarbeidet. Dette sammenfaller

med hvordan Kanner (1943) beskrev elevgruppen og fremmet deres store variasjoner av forstyrrelser. Videre kan utsagnene støttes gjennom Jordan & Powell (2000) og deres forståelse av hvordan lærere bør ta hensyn til variasjonen, og bli kjent med særtrekkene til enkeltelevne. Det har blitt drøftet hvorvidt elever med ASF benytter ulike strategier, da det vises til atferd som “einstøing” og “tilbaketrukken”. Likevel fremmer en annen informant hvordan utagering kan gjenspeile et uoversiktlig miljø. Det kan dermed se ut til at atferd varierer i stor grad, på lik linje med andre elever.

#### **4.1.2 Elevmedvirkning**

På bakgrunn av øvrige kategori vil det være viktig å sammenfatte hvordan læreren beskriver elevens mulighet for medvirkning i hverdagen. Samtlige informanter påpeker hvordan eleven har mulighet til å medvirke gjennom hyppige evalueringssamtaler og elevsamtaler, noe som kan anses å styrke mestringsfølelsen og utvikle selvstendighet:

*“Vi har jo samtale med elevene to ganger i uka med kontaktlærer. Da snakker vi veldig mye om hvordan har du det på skolen, og hvordan har du det med de andre elevene. Er det noe du ønsker å endre på. Ser planene dine ut som du vil” (Informant 3).*

Informanten påpeker hvorvidt elevene har mulighet til å påvirke miljøet på skolen, og arbeider dermed i tråd med opplæringslova (1998, § 9a-5). Ved å oppfordre til deltakelse og gi muligheter for utfoldelse, kan det tenkes at skolen arbeider aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø, hvor elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, §9a-3). Ulike måter elevene kan påvirke skolemiljøet blir ytterligere fremmet av en annen informant:

*“[...] de har ganske sånn stor påvirkning på det tekniske [...] okei, du vil jobbe i prosjektet, men da jobber du i prosjektet. [...] Vi har ganske mange elever som har behov for en til en undervisning, og da er det jo veldig greit å tilpasse etter hva de vil. Det er kjedelig å sitte å ha teori, men vi vil gjerne lage en nedbørsmåler. Da kan man jo putte matte inne i der” (Informant 1).*

Informanten påpeker mulighet for fleksibilitet i undervisningstilbudet, som kan anses som en viktig faktor for å kunne gi en individuell tilpasning. Det kan imidlertid argumenteres hvorvidt det er gunstig at elevene har *for* stor påvirkning på faglig innhold, da oppgaven som illustrert i sitatet blir endret når eleven uttrykker kjedsomhet. Samtidig kan en *for* individuell tilpasning muligens tolkes som forskjellsbehandling av medelevene, ettersom de må utføre den aktuelle oppgaven som denne eleven unnslipper. Likevel kan en opplevelse av at noe er “kjedelig” anses som noe eleven vil erfare ved flere anledninger. Det er derimot vesentlig hvordan læreren bygger undervisningen på elevens interesser, da det kan styrke motivasjon omkring utførelsen av oppgaven (Martinsen et al., 2006) Å håndtere kjedsomhet kan med rimelig antakelse anses som en formålstjenlig læring for enhver elev. Informanten poengterer derimot hvordan endringen går fra teori til praksis, noe som kan anses å være anvendelig for elever med ASF hvis de strever med den teoretiske tilnærmingen. Det kan tolkes som om læreren viser en forståelse for elevens individuelle behov, noe som også poengteres av Jordan og Powell (2000). En mulig forklaring kan være at informanten baserer sin beslutning på kjennskap til eleven og ikke føyer seg etter elevens ønsker. I tråd med dette forklarer en annen informanten om hvordan hun arbeider for å styrke elevens selvstendighet, ved å fokusere på medvirkning i skolehverdagen:

*”Det å gjøre valg er vanskelig for mange autister. [...] Vi hadde en oversikt over det hun skulle gjøre i timen og det var lagt ut i form av bøker eller bokser med ting hun skulle gjøre, også kunne jeg kanskje si for eksempel: vil du gjøre boks 1 eller boks 2 først? Vi kan godt gjøre det du har mest lyst til først. Siden kunne jeg legge ut: ”dette skal vi gjøre denne timen, hva kunne du tenke deg å starte med?” (Informant 4).*

I utsagnet viser informanten hvordan eleven kan få vanskeligheter med flere valgalternativer og begrenser disse til å omhandle kun to valg. På en slik måte kan eleven få en opplevelse av å ta selvstendige valg og medvirke i sin egen læringssituasjon. Det er betydningsfullt at elever med ASF omgås i et miljø der læreren reduserer risikofaktorer og forekomst av stress (Martinsen et al., 2006). Valgalternativer kan være en kilde til usikkerhet og det kan anses som nyttig å utøve en tilnærming som er med på å begrense disse. Det kommer sterkere til uttrykk hvordan samme informant fremmer betydningen av elevmedvirkning gjennom følgende utsagn: “[...] føle litt autonomi i den situasjonen og det er jo viktig. Å føle seg litt delaktig i hverdagen sin. Ikke for store vanskelig valg og ikke for små” (Informant 4).

Utsagnet kan forstås på den måten at eleven opplever seg selv som betydningsfull. Hvilket kan ses i tråd med det informanten beskriver som *autonomi* og som kan være en avgjørende faktor for å oppleve selvstendighet. Autonomi kan forstås som å ta styring i eget liv, som innebærer å fremme egne meninger. Opplevelsen av selvstendighet påpeker Helsedirektoratet (2015b) er en forutsetning for trivsel i skolen. Likevel er dette et utsagn tolket ut fra én lærers oppfatning, hvor det kun omhandler én elev. Hva med de andre elevene og hvordan kan man tilrettelegge for elevmedvirkning som angår alle elever med ASF? Det poengteres jevnlig i denne studien hvordan elever med ASF er ulike, og ikke kan sammenlignes som en homogen gruppe. Ettersom det vil det være ulike behov for tilfredsstillelse innenfor elevmedvirkning, er det viktig at læreren øker sin egen forståelse i hvilke situasjoner det vil være aktuelt å la eleven medvirke. En annen informant har en annerledes oppfattelse om spørsmål som favner elevmedvirkning:

*“Ikke så veldig. [...] Altså i undervisningen har de ikke mulighet til å ha innspill til dagsplanen, eller timeplanen. Det er vi som setter opp timeplanen, og sånn er det. I friminuttene kan de gjøre hva de vil. Altså sånn, stort sett. Men turdagene, bestemmer vi hva vi gjør. Og når de skal lage PowerPoint eller jobbe med data er det vi som bestemmer, ting de skal svare på, hva de skal ha med og sånt. Altså alle elevene i den klassen har mulighet i begynnelsen av dagen og komme med det som er veldig viktig for de, det er fordi vi ellers ser at det er så mye som går rundt i hodene at de ikke kan konsentrere seg. Men hva skulle det være, hva skulle de få bestemme?” (Informant 2).*

Vi tolker utsagnet til at informanten reduserer muligheten for elevmedvirkning. Det kan stilles spørsmål hvorvidt det har sin bakgrunn i informantens erfaring med elever med ASF og deres vansker omkring flere valgalternativer. Årsakene som kan tenkes å ligge til grunn, er hvorvidt informanten vurderer elevens anliggende til å være svekket, eller at eleven ikke viser interesse for medvirkning i egen hverdag. Informanten påpeker imidlertid viktigheten av at eleven får sette ord på egne ønsker på starten av dagen. En slik tilnærming kan ses i lys av sentral koherens, da elever med ASF ofte har en svakere helhetsoppfatning og fokuserer på detaljer. I utsagnet til informant 2 kan elevens tanke ses i sammenheng med hvordan de kan bli distraheret for annen informasjon som blir formidlet (Tellevik et al., 2007). Det kan imidlertid også ses i sammenheng med kognitiv fleksibilitet innenfor de eksekutive funksjonene, da



vanskene viser seg gjennom evnen til å endre tankegang (Blijd-Hoogewys et al., 2014). Ved at læreren gir eleven mulighet til å frigjøre seg fra egen tankegang, kan eleven på den måten konsentrere seg om undervisningen. Her kan det eksemplifiseres på en treffende måte hvordan de kognitive teoriene belyser hverandre, da de beskriver ulike årsaker på områder elever med ASF strever med. Dette samsvarer imidlertid også med hvordan Martinsen et al. (2006) påpeker at elever med ASF kan ha vansker med å forholde seg til flere forhold samtidig, noe som kan resultere i kapasitetsproblemer. Dette kan skape vansker i undervisningssammenheng, da de kan gå glipp av mye viktig læring og kommunikasjon med andre (Jordan & Powell, 2000). På en annen side kan lærerens tilnærming ses i sammenheng med at elevene skal fungere optimalt i undervisningen, fremfor å vektlegge elevmedvirkning. Dette kan relateres mot utsagnets avslutning, hvor informanten anser elevmedvirkning som mindre betydningsfullt, ved å stille spørsmål om hva de kunne ha mulighet til å medvirke i. Opplæringslova (1998, § 9a-5) viser imidlertid til at elever skal ha mulighet til å påvirke sitt miljø og kunne være deltagende i bestemmelser som omhandler en selv, både faglig og sosialt. Ut fra paragrafen tolker vi det til å omhandle elever som har evne til å uttale seg verbalt. Om informantens elever har mulighet til dette er i utgangspunktet uvisst, men på bakgrunn av intervjuguidens formål og spørsmål spesifikt om verbale språkferdigheter, kan man anta at elevene har evne til å ytre meninger. Ut fra en slik forståelse kan det tenkes til hvordan elevene til informant 2 vil oppleve selvstendighet og trivsel i skolen, ved å få tilbud om valgalternativer for dagen (Helsedirektoratet, 2015b). Til tross for at informanten begrunner hvorfor det gjøres slik, kan det diskuteres hvorvidt det oppfylder lovverkets forventninger om elevmedvirkning (Opplæringslova, 1998, § 9a-5). Til informantens favør kan det likevel argumenteres hvorvidt elevmedvirkning ikke fremkommer tydelig i intervjuet, da alle informantene vektlegger betydningen av elevsamtaler og evalueringssamtaler. Det kan tenkes at flertallet av elevene dermed har mulighet til å komme med tilbakemeldinger omkring eget læringsmiljø. Dette til tross for at elevene ikke har mulighet til å direkte påvirke faglig innhold, men at det etterstrebes en mulighet til å påvirke omgivelsene.

En annen informant forklarer hvordan elevens medvirkning er essensielt i tilretteleggingsarbeidet, både ved å ta hensyn til forstyrrende faktorer, men også styrke de faktorer som bidrar til en god skolehverdag: *“Det som er viktig er at de er med på sin egen kartlegging av sin egen dag, hva er det de opplever som støy, hva er det de opplever som godt?”* (Informant 3). Utsagnet viser til betydningen av elevmedvirkning i sammenheng med

kartlegging av egen tilværelse. Dette kan være en bidragsyter til et godt psykososialt miljø for elever med ASF, da det er eleven selv som besitter kunnskap om faktorer i miljøet er forstyrrende eller ikke.

Kort oppsummert favner denne kategorien en uenighet om elevmedvirkning. Da tre av informantene ser på dette som viktig i tilretteleggingsarbeidet og betydningsfullt for trivsel i skolen, mens én ikke er av samme oppfattelse. Samtlige informanter vektlegger elevenes innflytelse til å kunne påvirke sin skolehverdag som viktig for å kunne oppleve selvstendighet. Dette kan gjenspeile realiteten i skolen på en treffende måte, der det kan se ut til at det er læreres holdninger og forståelse som påvirker hvilke muligheter elevene får. Dette kan ses i lys av tilretteleggingsarbeidet for det psykososiale miljøet, hvor det er læreren som setter begrensninger eller skaper muligheter i opplærings situasjonen. Dette samsvarer med forskningen i denne studien som påpeker hvordan lærere ofte har ønsker om å utrette mer enn hva skolen gir mulighet for, da tidsperspektiv og ressurser setter begrensninger (Holen & Waagene, 2014).

## **4.2 Det psykososiale miljøet i skolen**

Det var enkelte områder som var mer fremtredende i intervjuene. Hvorav kunnskap om miljøet og de vanskene som favner elever med ASF ble ansett som viktig for å anerkjenne eleven. I tillegg til å se de som unike for den de er. En opplevelse av å bli akseptert kan øke de beskyttelsesfaktorene som befinner seg i skolen, og styrke den psykisk helsen. En introduksjon til denne kategorien viser til et utsagn som illustrerer viktige faktorer som er med på å bidra til å skape et godt psykososialt miljø for elever med ASF:

*“[...] det å tilrettelegge for at de får lov til å være elever med ASF. Ikke endre dem. Hjelp dem til å forstå ting. Å lære dem tolkningsstrategier. Å lære sin egen diagnose å kjenne. Å ta dem på alvor, å la dem være dem de er og tilrettelegge for å redusere stress” (Informant 1).*

### **4.2.1 Hvordan læreren tilrettelegger for å fremme sosial samhandling**

Øzerk og Øzerk (2013) beskriver en stor enighet blant forskere om hvordan barn med ASF utvikler en annen form for sosial samhandling enn andre barn. Det kan vise seg å være vanskelig ved eksempelvis initiativtaking og opprettholdelse av en gjensidig sosial interaksjon. I tråd med dette har læreren en viktig rolle når de tilrettelegger det psykososiale miljøet for elever med ASF og sosial samhandling. En informant fremmer dette med følgende sitat: “[...] så jobber vi ganske mye med å tilrettelegge for sosial samvær mellom elevene, og prøver å finne ut hva de liker å gjøre sammen” (Informant 1). Sitatet kan forstås i hvilken grad læreren tilrettelegger for samhandling og inkludering. En følelse av å bli anerkjent og ha tilhørighet til et sosialt miljø er et ønske hos de fleste individer, og man kan se informantens utsagn i sammenheng med Jordan og Powell (2000) og deres syn på hvordan elever med ASF kommuniserer. De påpeker hvordan elevgruppen ofte har vansker med å ta initiativ til å samhandle med jevnaldrende, og det blir lærerens rolle å tilrettelegge for at denne aktiviteten finner sted. Ifølge Martinsen et al. (2006) blir det lærerens oppgave å eksplisitt lære elever med ASF hvordan de kan etablere og ivareta en interaksjon med andre. Således er det en felles forståelse blant informantene at elevgruppen har behov for en eksplisitt veiledning i situasjoner omkring sosial samhandling, og hvordan dette kan vise seg i praksis. En informant illustrerer dette ved å beskrive en elev som “stille”, og forklarer tydelig hva som var viktig for elevens opplevelse av tilhørighet. Informanten illustrer i hvilken grad eleven var tilstede under sosiale settinger ved å kun være en observatør, fremfor delaktig. Det viste seg å være en konstruktiv tilnæringsmåte, da eleven unngår den vanskelige sosiale samhandlingen, men samtidig var inkludert i fellesskapet:

*“Hun satt egentlig bare bakerst å så på dem. Følte seg veldig med i den gjengen, men hun sa aldri noe. Og de snakker veldig sjeldent til henne, men hun syntes det var så deilig, så slapp hun egentlig alt dette sosiale presser med å stille spørsmål og svare og sånne ting. Men hun var med likevel og hun fikk alltid sin egen plass. Det er det å finne ut hva de trenger” (Informant 1).*

Informanten beskriver hvordan hun tilrettelegger for sosiale samhandlingen for eleven. Det vises til hvordan man kan oppnå dette for enkeltelever, når det påpekes hvordan læreren må kartlegge elevenes behov. I tillegg må tilretteleggingen være på bakgrunn av de individuelle variasjonene. Martinsen et al. (2006) belyser hvor viktig det er med en grundig kartlegging av elevens ressurser og læringsforutsetninger, og påpeker hvordan dette er nødvendig for at

læreren skal kunne tilrettelegge omkring mål, innhold og metode (Bjørnsrud, 2010). En annen informant viser til lignende erfaring rundt tilrettelegging for sosial samhandling:

*“[...] jeg opplevde det i forhold til spill på Ipad og PC. Det var en sånn god connection. Fordi du på en måte er for deg sjøl, samtidig som du er med andre, så det er jo en sånn god greie”* (Informant 3).

I dette sitatet viser informanten til hvordan lærere kan tilrettelegge med hjelp av teknologisk utstyr. Læreren benytter teknologien på en kreativ måte i situasjoner der kommunikasjon kan vise seg vanskelig å gjennomføre. Gjennom bruk av teknologiske verktøy, kan det være enklere å kommunisere for elever med ASF, ifølge informanten. Dette kan ses i lys av Martinsen et al. (2006) og deres forklaring på hvordan elever med ASF ofte har et ønske om å unngå øyekontakt, og hvordan Kanner (1943) beskriver deres opptatthet av objekter fremfor mennesker. De to informantene viser til erfaring der de kan inkludere elevene i fellesskapet, til tross for de sosiale vanskene. Uten at det stilles omfattende krav til sosiale ferdigheter. Ut fra sitatet kan det se ut til at inkludering finner sted gjennom en felles arena for interesse. Jordan og Powell (2000) poengterer hvordan en slik tilnærming kan være gunstig for elever med ASF. Metoden kan bidra til en opplevelse av trygghet. På en annen side kan ungdomsårene være belastende for noen elever med ASF, ifølge Martinsen et al. (2006). Ettersom interessene forflytter seg fra lek til en mer avansert sosial aktivitet. I tillegg til at mye av informasjonen som fremkommer i sosiale settinger er implisitt. En mer avansert sosial aktivitet kan forstås til å kreve god tilpasningsdyktighet, selvreguleringsevne og sosial kompetanse for å mestre samhandling med jevnaldrende (Berg, 2005; Perski, 2003). Det kan stilles spørsmål hvorvidt bruk av teknologiske verktøy inkludere elevene, og kan gjøre ungdomsårene mindre belastende for noen elever med ASF. Interessen for teknologiske aktiviteter kan i større grad se ut til å prege ungdomskulturen i dag, og man kan undre seg om teknologisk interesse er et nytt bidrag som kan fremme elever med ASF sin psykiske helse i skolen.

I de øvrige sitatene viser informantene til hvordan det kan tilrettelegges for sosiale samhandling mellom elever innenfor autismspekteret og jevnaldrende gjennom å være passivt deltakende. For å styrke forståelsen for samhandling med andre kan det derimot benyttes ulike metoder og ulike verktøy. Dette kan ses i lys av tilretteleggingsarbeidet for

elever med ASF, ved at læreren er bevisst på hva som fungerer for noen elever fremfor andre. En informant forklarer en metode som kan bidra til å øke elever med ASF og deres mentaliseringsevne:

*“[...] hvis man har vært i en vanskelig situasjon så kan man på en måte skrive ned: hva tenkte du, hva sa du, hva følte du, og hva tror de den personen tenkte, sa og følte. Også kan man tolke det sammen. Sånn her at det her var din tolkning: at du tenkte at han ville være slem og ta fra deg den greia. Jeg tror kanskje at han tenke at han hadde lyst til å være sammen med deg, men han visste ikke helt hvordan han skulle spørre”* (Informant 1).

Ut fra sitatet forklarer informanten hvordan det arbeides med forståelse for sosial samhandling. Således kan det tolkes som at informanten påtar seg en rolle som veileder ved å tolke den sosiale konteksten sammen med elever med ASF. Dette kommer frem i utsagnet da informanten kartlegger situasjonen gjennom uttalelser fra elevene og støtter eleven i den aktuelle situasjonen. Læreren kan med bakgrunn i en slik tilnærming anses som et hjelpemiddel for elever med ASF og deres forståelse av ulike sosiale situasjoner. Dette samsvarer med hva Duvold og Sponheim (2002) vektlegger, ved at læreren skal tilrettelegge for å skape forståelse av sosiale forhold og hjelpe elevene til å utvikle ferdigheter til å mestre sosiale situasjoner. I tråd med dette har elever med ASF en tendens til å foreta bokstavelig tolkninger av andres ytringer (Martinsen et al., 2006). Lærerens rolle kan dermed anses som betydningsfull, da man kan utvide elevens forståelse rundt andres intensjoner og dermed øke elevens mentaliseringsevne. Dette kan ses i sammenheng med læreren og rollen som veileder ved at man kan bygge bro mot det sosiale miljøet (Baron-Cohen, Howlin & Hadwin, 1999).

Det er imidlertid ikke kun relasjonsbygging som må til for å hjelpe elever med ASF til å mestre det sosiale aspektet. Kunnskap om hva jevnaldrende er interessert i og hvordan skape gode relasjoner ved å vike for egne interesser, er av betydning. Informant 4 eksemplifiserer dette gjennom følgende sitat:

*“[...] må lære seg til at sånn gjør vi det når vi er på den alderen, og at det gjør de andre og da må du kanskje høre på noen prate om noe du ikke er så veldig interessert i”* (Informant 4).

Gjennom en eksplisitt forklaring av hvordan elever med ASF bør vise interesse for andres utsagn kan dette bidra til en forståelse for hvordan vennskap bygges. Etersom evnen til å lytte til andres interesser kan anses som essensiell for at det skal dannes et gjensidig vennsksforhold (Helverschou et al., 2007; Martinsen et al., 2006). Informanten viser imidlertid til å ha en løsning for hvordan man kan skape sosial samhandling mellom elevgruppen og medelever, noe som kan gjøre det enklere å lytte til den andre parten: *“Jeg tror det er viktig å finne noen arenaer som de har felles med andre barn.”* (Informant 4). Informanten viser muligheter for å skape sosial samhandling, til tross for at ungdomsalderen kan vanskeliggjøre for inkludering da mye av kommunikasjonen er implisitt (Martinsen et al., 2006). Det å bygge på elevens interesser og skape en felles plattform for sosial interaksjon kan anses som fordelaktig for elever med ASF, ettersom elevgruppen kan vise lite engasjement for andres interesser. Dersom det ligger en felles interesse i bunn kan det være rimelig å anta at evnen til å lytte øker. Informanten har en praktisk løsning for hvordan hun kan benytte denne forståelsen i friminuttet:

*“[...] men det hendte at hun kjedet seg i friminuttet og da jobbet vi med å skape valg i friminuttet som alle kunne ha, også måtte vi tenke at det var noe hun kunne velge og at dit ville også andre”.*

Informanten illustrerer hvordan hun tilrettelegger aktiviteter i friminuttene, både for elever med ASF og medelevene. Dette kan ses i tråd med Jordan og Powell (2000) som presenterer omvendt inkludering, der jevnaldrende tar del i de arenaer elever med ASF opplever de mestrer og føler trygghet ved. En annen informant forteller om en strategi som omhandler å lage avtaler med andre jevnaldrende om å samhandle med elever med ASF.

*“Vi syntes de heller burde forholde seg til andre barn, enn alltid de voksne. Det vi prøver er å lære dem leker som blir lekt i storefri. [...] Vi prøver å avtale med andre elever at de kan henge sammen”* (Informant 2).

Sitatet viser til hvordan læreren tilrettelegger for aktiviteter i friminuttene, der det prioriteres å veilede elever med ASF i forkant av aktivitetene. Friminuttet kan ifølge Martinsen et al. (2006) anses å være en risikoarena for elever med ASF da miljøet er uoversiktlig og preget av

flere uforutsette situasjoner. Likevel kan veiledning bidra til å trygge elevgruppen i friminuttet, noe som kan ses i sammenheng med neste utsagn:

*“TL ja, trivselsledere. [...] de har jo da opplegg i storefri. Der de har fått lære TL-lekene i forkant, også må en inn på TL-leken en viss periode. Bare for å ha vært litt ute, litt sammen med andre for det er det storefri handler om. [...] det er noe egentlig alle skoler burde ha, for det er fantastisk, det er ungene sjøl som driver lekene. De er og kurser seg også lærer de det bort i gymtimene til de andre her, også har dem det i storefri. Og det er liksom sånn, det er jo regelleker og det er jo veldig godt for en innafor autisme-spekteret å ha regler. Også er det TL-ene som forklarer deg reglene og det er likt for alle” (Informant 3).*

Informanten beskriver en metode skolen kan benytte for å skape inkludering i friminuttet. Ved en slik tilnærming kan elever med ASF oppleve å være inkludert på flere arenaer gjennom samhandling med jevnaldrende. Det informanten påpeker er aktiviteter med klare regler, noe som er til fordel for elever med ASF. Ved å ha tydelig struktur kan dette føre til trygghet i samhandling med andre elever (Martinsen et al., 2006). Gjennom denne metoden kan elever med ASF oppleve en tilhørighet som kan ses i lys med forskning presentert i denne studien. Forskningen påpeker hvordan lærere opplever at tilhørighet er essensielt for at elevene skal utvikle en god psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). Det må poengteres hvordan elever med ASF har fått mulighet til å lære lekene i forkant, slik at deres behov for forutsigbar tilrettelegging er tilstede. Det kan forstås som at læreren har den overordnede oversikten og kunnskap omkring diagnosens vansker og likevel er delaktig, dog er det medelevene som har ansvar for utførelsen.

Oppsummert viser informantenes uttalelser hvordan de ser viktigheten av å legge til rette for arenaer elever med ASF kan føle seg inkludert. To av informantene fremmer en metode der inkludering viser seg gjennom en inaktiv rolle, mens to andre informanter fremmer metoder som oppmuntrer til aktivitet i friminutt. Informantene har fokus på opplæring av sosial forståelse, hvilket kan anses som sentrale faktorer i tilretteleggingsarbeidet, da elever med ASF vil ha behov for eksplisitt forståelse av sosiale forhold. Interessante funn er hvordan skolene vektlegger ulike metoder for å styrke det psykososiale miljøet. Dette kan anses som

verdifullt da lærerne tilrettelegger ved bruk av ulike metoder og tydeliggjør behovet for individuell tilpasning.

#### **4.2.2 Betydningen av inkludering for psykiske helse**

I denne underkategorien vil inkludering som en faktor være en bidragsyter til å styrke elever med ASF og deres psykiske helse. Berg (2005) definerer god psykisk helse som “evnen til å fordøye livets påkjenninger” (s. 33). Dette kan anses som en viktig faktor for elever med ASF, da “evnen til å fordøye livets påkjenninger” er noe de kan streve med. For å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø og fremme elevenes psykiske helse vil det være viktig å fokusere på elevens subjektive opplevelse av tilværelsen på skolen. Hvilket innebærer om eleven opplever trivsel, trygghet, føler anerkjennelse og aksept for den personen de er, og ikke minst opplever å være *inkludert* i fellesskapet.

Betydningen av å føle seg inkludert i et fellesskap er noe som favner mangfoldet av mennesker (Morken, 2012). Om eleven blir inkludert kan kun eleven selv ytre seg om. Likevel er det relevant å undre over hvorvidt læreren opplever elever med ASF som inkludert i fellesskapet eller ikke. I studien har det vært ønskelig å kartlegge lærerens bevissthet rundt betydningen av et inkluderende klassemiljø som en beskyttelsesfaktor for psykisk helse. I tilretteleggingsarbeidet kan det anses å være viktig med kunnskap om hvordan psykisk helse fremstår og uttrykkes hos elever med ASF, noe som kan ses i samsvar med hva Reippuert Knudsen (2012) også vektlegger. Informant 1 formulerer hvordan hun ser inkludering på en uttrykksfull måte: *“Jeg tenker jo at det viktigste er at eleven opplever seg inkludert. Ikke det at skolen sier at nå er du inkludert. Selv om man sitter i en klasse og sånt, så er man jo ikke inkludert likevel”*. En annen informant uttrykker hvordan inkludering kan favne elever med ASF i ordinær skole, selv når de går i spesialklasse:

*“Altså det som er den store fordelene her på denne skolen, det er at det er en vanlig barneskole med spesialklasse. Så vi har muligheten til å inkludere på vanlig trinn. Altså sånn som det er nå, så er jo på en måte inkludert i den klassen for generelle lærevansker”* (Informant 2).



Det kan diskuteres om informanten benytter begrepet “inkludering” om noe som kan tolkes på lik linje med integrering. Det kan forstås gjennom informantens uttalelse hvordan inkluderingsbegrepet og integreringsbegrepet ikke har en klar betydning omkring innhold. Befring (2010) presenterer inkluderingsbegrepet til å omhandle en opplevelse av å være likeverdig i et fellesskap. Beskrivelsen kan forstås til å handle om en subjektiv vurdering av den aktuelle personen det gjelder. På en annen side kan integrering anses som en fysisk tilstedeværelse i et fellesskap (Dalen, 2006). Underveis i intervjuet opplevde vi en tydelig veksling av begrepene. Således kan man stille spørsmål hvorvidt det handler om lærerens misforståelse og veksling av begrepene eller om det er en usikkerhet omkring mening og innhold. Om det dreier seg om misforståelser handler det imidlertid kun om begrepsbruk og ordlegging og kan anses som harmløst. Om det derimot er en usikkerhet omkring mening og innhold kan det relateres til lærerens forståelse av elevenes behov, noe som kan ses som bekymringsfullt. Jordan og Powell (2000) forklarer hvordan læreren kan legge til rette for inkludering i praksis, hvor de påpeker å ta hensyn til elevenes ulike behov og forutsetninger. Det kan imidlertid se ut til at praksisen på skolen er å gi elevene et differensiert tilbud, noe som forstås ut fra informasjon som fremkom under intervjuet. Derfor kan det tolkes som veksling av begrepene innhold. Det at lærere veksler mellom inkludering og integrering kan illustreres ytterligere i følgende utsagn:

*“Jeg har følt at dem ikke hører til, enda jeg ser at klassen inkluderer, men de opplever ikke det. Vi har tatt tak i de og spurt; hva gjør at du tror du hører til, og at de andre ser deg”* (Informant 3).

På bakgrunn av at inkludering kan anses å være en subjektiv vurdering kan det heller ikke i dette utsagnet sies at klassen er de som inkluderer, selv om det etterstrebes. Det er kun enkeltelevne selv som kan formidle en opplevelse av inkludering. Det kan se ut til at informanten viser forståelse for inkluderingsbegrepets innhold når hun tar eleven på alvor og stiller spørsmål om hvordan de opplever å være inkludert.

Det kan være interessant å se om inkludering og tilhørighet oppleves ulikt i spesialklasse og ordinærklasse. Informantene i denne studien kan deles opp i to grupper. En gruppe der elevene er integrert på trinnet og en annen gruppe der elevene går i spesialklasse, men samtidig er integrert i noen undervisningstimer hvis de ønsker det. Det kan være interessant å

se på forskjellen av hvordan elevene opplever tilhørighet og inkludering på de ulike skolene. En informant som har elever med ASF som går i spesialklasse forklarer tilhørighet slik:

*“De aller fleste føler nok ikke tilhørighet til resten av skolen, fordi de forholder seg veldig lite til dem. [...] men som regel så har de ikke så mye tilhørighet til ordinært som til vår gruppe. Men der viser jo og sier de fleste at de har venner. Mange av dem for første gang i sitt liv. De har ikke møtt noen som de har forstått og som har forstått dem før”* (Informant 1).

Informanten forklarer i utsagnet ovenfor hvordan hun tolker at elevene som går i spesialklassen opplever liten tilhørighet til resten av skolen. Gjennom § 5-1 i opplæringslova (1998) påpekes det at elever som ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til å få spesialundervisning. Dette tilbudet skal være et likeverdig tilpasset opplæringstilbud. Dalen (2006) belyser hvorvidt spesialundervisning kan bidra til en ensomhetsfølelse. I lys av dette påpekes det hvor viktig det er at elevene opplever tilhørighet. Når informanten forteller at elevene i spesialklassen opplever gjensidig vennskap for første gang, kan dette tolkes som et viktig svar. Videre beskriver informanten hvordan elevgruppen opplever å bli forstått, noe som vil være essensielt for å oppleve inkludering. For å forsterke argumentene hvorvidt elevene i spesialklassen opplever inkludering, vil et annet utsagn bli presentert:

*“De trenger ikke å være redd for å faile. Det er for mange av dem som har tilbragt barneskolen på å faile. Det fint for dem å komme hit også får de en oppgave de merker at de får til”* (Informant 1).

Ved å beskrive hvordan elevens tidligere hverdag baserte seg på å “faile”, tolker vi det dithen at den tidligere skolen ikke hadde en tilrettelegging som baserte seg på elevenes behov og forutsetninger. Det kan ha vært en mangelfull forståelse til grunn som resulterte i at elevene ikke oppnådde målene og derfor en mangelfull mestringsfølelse. Det kan vises til en lignende beskrivelse fra en annen informant: *“Mestring er jo en av de viktigste tingene i en sånn spesialklasse. Fordi elevene har opplevd så mye ikke mestring. Har fått så mye kjeft og blir ikke forstått, at dette er en av de viktigste tingene”* (Informant 2). Informanten viser en forståelse for viktigheten av et tilrettelagt og differensiert opplæringstilbud, da dette skaper muligheter for mestringsfølelse. Det kan føre til at elevene opplever skolehverdagen som

meningsfull og derfor være en faktor som øker trivsel (Nordahl, Flygare & Drugli, 2013, ref. i Holen & Waagene, 2014). Begge informantene presentert ovenfor har elever i spesialklasse og begge har uttrykket hvordan elevene trives. I tillegg til hvordan lærerne tolker at de opplever tilhørighet i spesialklassen, men ikke nødvendigvis til resten av skolen.

En annen informant som har en elev integrert i ordinærklassen forteller hvilke metoder de benytter på skolen for å skape en inkluderingsfølelse. For å inkludere eleven tok de utgangspunkt i interesser og ferdigheter. Deriblant en rolle som katt i et teaterstykke, da eleven hadde eksponeringsangst. Rollen som katt viste seg å være oppnåelig når rollen ikke stilte for store krav til fremføring. Informanten presiserer hva som må til: *”Så du må leite etter situasjoner. Interesser som du kan spille på”* (Informant 4). På denne måten viser informanten en forståelse av viktigheten å inkludere elever med ASF i aktiviteter. Til tross for at dette er vanskelig å oppnå, viser eleven mestring og glede når det først skjer. Informant 1 presiserer også viktigheten av å skape en inkluderingsfølelse for elever med ASF gjennom følgende sitat: *”Vi jobber veldig med sånn å ikke dømmе på en måte. Så om du vil sitte under bordet å gjøre den oppgaven, så kan du sitte under bordet. Det er ikke så farlig”*. Her vektlegger informanten betydningen av å la elevene få utfolde seg på sine premisser, som kan ses i lys av fri utfoldelse for den man er og gi en følelse av å bli akseptert av omgivelsene. Hvilket kan ses i tråd med hva Morken (2012) presiserer, nemlig viktigheten av å akseptere elevene for den de er. På den måten kan de være seg selv fremfor å etterstrebe en assimileringpedagogikk. Målet er altså å hjelpe elevene til å utvikle strategier og ferdigheter for å mestre den sosiale hverdagen, fremfor endringer av personlighetstrekk.

En av informantene som har elever med ASF integrert i ordinærklasse illustrerer hvordan det kan påvirke klassen i sin helhet: *“[...] så blir klassen mer tolerant, egentlig fordi vi skal være en gruppe. Vi har jobba mye med at når vi er en gruppe så er vi sammen, du sitter ikke på enerom for å lære”* (Informant 3). Her trekker informanten frem hvordan det kan øke toleransen til medelevene og skaper en forståelse om å lære i et fellesskap. I tråd med dette utsagnet påpeker informanten hvor viktig det er at elevene opplever å bli inkludert på lik linje med andre elever:

*“Men jeg tror de opplever å bli verdsatt for dem de er på skolen, og det tenker jeg er det viktigste. Og det tror jeg er følelsen av å bli tatt med er det viktigste og er det viktigste for våre”* (Informant 3).

I utsagnet illustreres det hvordan elevene opplever å bli verdsatt og inkludert, noe som kan bidra til å øke elevenes trivsel i skolen. På spørsmålet om elevene uttrykker trivsel poengterer tre av fire informanter at elevene trives på skolen. Den siste informanten har derimot en annen uttalelse: *“Jeg har aldri opplevd enda en innafør autismespekteret som har sagt at; “jo asså jeg har det godt på skolen. [...] aldri opplevd en som har sagt atte; “jeg trives så godt her”* (Informant 3). Sitatet kan gi en indikasjon på at elevene ikke trives på denne skolen. Dette er en urovekkende bemerkning da skolens mandat gjennom opplæringsloven skal legge føringer for at dette finner sted (Opplæringslova, 1998, kapittel 9a). Ettersom skolen er den arenaen som opptar store deler av elevens liv er det rimelig å anta at grad av trivsel kan influere på den psykiske helsen. På en annen side kan trivsel ses på som en subjektiv oppfatning av egen situasjon. Med bakgrunn i hvordan elever med ASF kan ha mangelfull evne til å gi uttrykk for emosjoner kan det tolkes som en årsak i dette tilfellet. Samme informant har tidligere påpekt at elevene føler seg verdsatt. Samtidig er det slike tilfeller som bør gjøre lærere mer bevisst på kjennetegn ved mistrivsel, da elever med ASF ikke uttrykker trivsel på lik linje med andre elever. Helverschou et al. (2007) viser til atypiske symptomer på mistrivsel for elever med ASF. Dersom eleven er preget av angst kan dette vise seg gjennom en ritualisert og repeterende atferd. Hvis eleven derimot viser en utfordrende atferd kan dette være et atypisk symptom på at eleven er deprimert. I intervjuet fremkom det hvordan noen informanter opplevde enkelte elever som utfordrende. Det kan imidlertid stilles spørsmål om hvorvidt dette kan ha vært atypiske symptomer på mistrivsel. Det kan derimot ikke trekkes noen slutninger om hva som er årsaken til atferden, da det ikke kom tydelig frem hvilke elever som uttrykket mistrivsel og hvilke elever som viste utfordrende atferd. Til ettertanke burde det av den grunn vært et oppfølgingsspørsmål angående hvilke elever dette favnet. Dette viser tilbake til poenget der informant 3 beskriver hvordan elevgruppen ikke uttrykker trivsel, men tidligere har påpekt hvordan hun opplever elever med ASF som “einstøinger”. Da “einstøinger” ble tolket til å omhandle elever som ønsket å være alene kan dette ses i lys av sitatet ovenfor der det var uttrykk for manglende trivsel. Det kan stilles spørsmål hvorvidt dette kan ha sin årsak i mangel på sosial samhandling. Er det en sammenheng mellom mistrivsel og mangel på sosial samhandling, og kan det påvirke den psykiske helsen?

Ut fra funnene har ikke elevene uttrykket trivsel ifølge informant 3, noe som skiller seg ut fra hva de andre informantene har opplyst om. Det kan derimot ikke trekkes noen slutninger om dette har sin årsak i en forskjell ved å gå i spesialklasse eller ordinærklasse. På en annen side kan det trekkes frem hvordan elevene som kom til spesialklassen opplevde å få venner når de fant noen som var “likesinnede”. Det kan diskuteres hvorvidt dette kan relateres til elever med ASF generelt, eller om det var et tilfelle på denne skolen. Likevel kan være interessant å belyse hvordan følelsen av å bli forstått blir trukket frem av informanten som en viktig faktor når det kommer til trivselsfølelse. Det kan stilles spørsmål om elevene som ikke uttrykket trivsel opplever å bli forstått på den skolen.

Gjennom en kort oppsummering har denne underkategorien tatt for seg hvordan læreren kan bidra til å tilrettelegge for trivselsfølelse og inkludering som et grunnlag for å fremme elever med ASF og deres psykiske helse. De funnene som er fremkommet viser hvordan lærere kan skape inkluderingsfølelse uavhengig av om eleven går i ordinærklasse eller spesialklasse. En informant som har elever med ASF i ordinærklasse, fremmer hvordan dette påvirker medelevenes toleranse og forståelse for vanskene. I spesialklassen handler det om å gi mulighet for utfoldelse på deres premisser og være en del av andre likesinnede. I neste kategori blir det viktig å fremme hvordan læreren kan skape trygghetsfølelse for elevgruppen. Hvilket kan ses i lys av hvordan læreren har forståelse for eleven.

### **4.3 Hvordan læreren tar elevens perspektiv**

De to øvrige hovedkategoriene har fokusert på blant annet elever med ASF i skolen, der viktigheten av deres behov for selvstendighetsfølelse er blitt belyst. Således er det blitt presentert hvordan læreren kan tilrettelegge for utvikling av samhandling, i tillegg til å presisere individets behov for inkludering og trivselsfølelse. Det er viktige faktorer hvordan lærere kan tilrettelegge for å fremme den psykiske helsen til elever innenfor autismespekteret. Kategoriene har hatt til hensikt å belyse hva lærere kan gjøre for å styrke det psykososiale miljøet for elever med ASF. Ut fra innholdet i de to øvrige hovedkategoriene er det av betydning å fokusere på “hvordan læreren tar elevens perspektiv”, for å fremstille andre viktige funn. Først presenteres lærerens forståelse av elevgruppen og hvordan det kan ses på som viktig for å tilrettelegge et godt psykososialt miljø og skape en trygghetsfølelse. Siste

underkategori vil presentere hvordan læreren kan redusere for stressorer. Læreren kan ta elevens perspektiv gjennom å besitte kunnskap om elevens diagnose, og dermed tilpasse et individuelt skoletilbud. Dette sammenfaller med hva Martinsen et al. (2006) hevder, hvor skolen må ta hensyn til de vanskene elever med ASF har i tilretteleggingsarbeidet.

### 4.3.1 Betydningen av lærerens rolle

Å være bevisst sin betydning som lærer og hvordan man utøver rollen er en viktig faktor i tilrettelegging av det psykososiale miljøet. Intervjuguiden for studien favnet flere spørsmål om dette, noe som resulterte i flere spennende svar. En informant påpeker viktigheten av å møte elevene på en positiv måte:

*“Så jobber vi veldig mye med å være glad for å møte elevene. Selv om det kanskje ikke er alle elevene man har like bra kjemi med, men å alltid være glad for å møte dem, og alltid si at noe er hyggelig. Snakke med dem”* (Informant 1).

Informantens utsagn kan tolkes til å omhandle betydningen av *å bli sett og likt*, noe som samsvarer med hva Damsgaard og Kokkersvold (2011) anser som viktige faktorer for å fremme elevenes psykiske helse. Når læreren viser oppmerksomhet og aksept for elever med ASF kan dette veie opp for mange av vanskene som kan vise seg i skolen for elevgruppen. Ved å etablere en god relasjon kan det være enklere å avdekke ytterligere behov og innta rollen som veileder. Dette kan være med på å bygge bro til det sosiale miljøet (Holen & Waagene, 2014; Eriksen & Lyng, 2015). Samme informant styrker denne forståelsen ved følgende utsagn: *“Ha veldig nær kontakt med elevene og bli flink til å tolke hvordan de egentlig har det. Det er viktig å ta dem på alvor”* (Informant 1). Det å kunne tolke hvordan elevene trives og mistrives kan ses på som betydningsfullt. Ettersom noen elever formidler sin mening gjennom handling fremfor å benytte det verbale språket der miljøet skaper usikkerhet. Ved at læreren klarer å tolke elevenes atferd før eventuelle uakseptable handlinger oppstår, kan det bidra til å avverge uheldige hendelser. På den måten kan eleven bli beskyttet for negative opplevelser (Stubrud, 2005). I tråd med dette forklarer informant 3 hvordan man kan tolke elever med ASF gjennom mimikk før eventuelle handlinger oppstår:

*“Det med fjes og mimikk det må faktisk læres. Og det brukte vi veldig lang tid på. Når du har hatt den eleven 5-6 år så er det mye mimikk, og du kjenner eleven så godt at du vet og uten mimikk at: ”oj sann, dette her gikk ikke helt, nå må jeg inn å forklare meg”. For hvis du er veldig mimikkløs så kan det være vanskelig hvis du ikke kjenner personen veldig godt. For ellers så viser jo alle vanlige, tydelige at jeg ikke forstår ting. Men der tenker jeg at en kanskje bør kjenne de ekstra godt, når de ikke viser ting”.*

Å kunne tolke ansiktsuttrykk kan anses som viktig i arbeid med elever med ASF. Grunnet at de ofte ikke bruker språket til å uttrykke tristhet eller mistro. Lærere kan på bakgrunn av tolkning av ansiktsuttrykk ha mulighet til å regulere atferd før eventuelle situasjoner oppstår. Ettersom elever med ASF kan ha vansker med å forklare egen frustrasjon og hvordan dette kan uttrykkes gjennom språket.

Elevgruppens utfordringer omkring det å uttrykke seg om forhold de ikke forstår, kan ha en sammenheng med deres vansker med å tolke og uttrykke emosjonsuttrykk. I tillegg til deres vansker med å etablere en felles oppmerksomhet (Martinsen et al., 2006; Øzerk & Øzerk, 2013). For å illustrere ytterligere hvordan vanskene deres kan fremtre, kan man forestille seg hvordan situasjoner med fraværende non-verbalt språk kan tolkes. Det er mye som uttrykkes gjennom det non-verbale språket og elever med ASF mister dermed mye informasjon om den sosiale situasjonen, noe Martinsen et al. (2006) også påpeker. For at læreren skal ha muligheten til å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø kan det være fordelaktig å kjenne eleven på et bedre grunnlag. På den måten kan man forutse hva som vil utløse en upassende affektiv reaksjon (Øzerk & Øzerk, 2013). I tråd med å etablere en god relasjon til eleven viser en informant viktigheten av å oppleve trygghet i den etablerte relasjon med læreren. Det er imidlertid viktig å påpeke hvordan samtlige informanter belyser dette fenomenet.

*“Det jeg ser som er veldig positivt, det er å ha en trygg voksenperson rundt seg hele tida. Det er et veldig sårbart system, ekstremt sårbart. For hvis den voksenpersonen forsvinner, river du hele gulvet vekk og det tar lang tid å bygge opp igjen. Så vi har og prøvd innimellom å inkludere flere i en sann gruppe rundt, men allikevel så ser vi hele tida at den som har diagnosen har mest tilhørighet og trygghet til den ene- uansett”*  
(Informant 3).

Utsagnet kan forstås som at læreren vektlegger lærer- og elevrelasjonen fremfor sosial samhandling med medelever, på bakgrunn av elevens behov. Ettersom læreren opplever hvordan elevene med ASF ikke får utbytte av å bli inkludert i en gruppe grunnet deres forståelsesvansker. Dette kan ses i tråd med elevenes behov for "forutsigbarhet", da forutsigbarhet kan forstås som trygghet til det kjente. Utsagnet forklarer hvordan læreren kan være et stabilt holdepunkt for elever med ASF. Samtidig bør ikke lærer- og elevrelasjonen gå på bekostning av samhandling med medelever, da det ligger mye viktig sosial læring ved samhandling med jevnaldrende. Det er imidlertid viktig å se på de individuelle forskjellene, ettersom informanten fremmer hvordan deres elever ikke får utbytte av å inkluderes i en gruppe. Det kan tenkes at årsaken ikke bare handler om elever med ASF og deres sosiale og kommunikative vansker, men at en risikofaktor kan være hvordan jevnaldrende tolker samhandlingen som vanskelig. Martinsen et al. (2006) påpeker at elevgruppen ofte har et bredt ordforråd og sterk tilegnelse av faktakunnskaper som kan bidra til hvordan medelevene anser de som kunnskapsrike. En slik styrke hos elever med ASF kan skape et ønske blant jevnaldrende om å omgås hverandre. Informant 4 illustrerer hvordan dette er en løsning for hennes elev: "*Og kan jobbe i par med gloser, da er det fint å jobbe med henne for hun er så flink*". Likevel vil de omfattende kjernevanskene gjøre sosial interaksjon vanskelig, selv om medelevene er dyktige til å inkludere elever med ASF. I denne sammenhengen kan det være av betydning å styrke lærer- og elevrelasjonen. Informant 3 påpeker at det kan være rimelig å anta viktigheten av å ha en god relasjon til *noen* i skolen. En slik forståelse samstemmer med det Martinsen et al. (2006) hevder, da de fremmer hvordan læreren opptrer pedagogisk. Det kan dermed anses å være enklere for elever med ASF å samhandle med læreren fremfor jevnaldrende, grunnet deres kunnskap omkring vanskeområdene.

For å danne en god relasjon med elever med ASF er det viktig at lærere er bevisste rundt egne følelser og oppfatninger. Det blir elementært å ikke sette merkelapper på elevene, men se dem som de unike individene de er. Jordan og Powell (2000) fremhever hvordan lærere må bli kjent med de individuelle særtrekkene til elevene. En lærer har i oppgave å ivareta elevens behov og sørge for å imøtekomme disse på en hensiktsmessig måte. Hvilket kan oppnås gjennom å akseptere elevene, noe en informant illustrerer gjennom følgende sitat:



*“Det er ikke noe gærent med deg, men du trenger hjelp med det her, akkurat som at noen andre trenger hjelp med det her. Selvfølgelig tror jeg er veldig viktig. Og forstå andres intensjoner. Fordi ofte kan man bli veldig sinna når man ikke forstår, når man tror noen mener deg noe dårlig også har de egentlig ikke ment noen ting”*  
(Informant 1).

Informanten forklarer betydningen av å hjelpe eleven til å fremme en bredere bevissthet omkring ASF og styrke egen selvforståelse. Dette kan forstås i hvilken grad læreren tar utgangspunkt i eleven. Likevel kan det oppstå misforståelser som utsagnet illustrerer, noe som kan føre til en opplevelse av utrygghet. En risikofaktor ved slike misforståelser kan være hvordan elever med ASF blir frustrert og kan utvise utfordrende atferd der omgivelsene blir uforståelig, hvilket von Tetzchner (2003) også poengterer. Øzerk og Øzerk (2013) nevner hvordan frustrasjon kan være opphavet til aggresjon. Informanten bekrefter derimot sin forståelse for elevens vansker og hvordan atferd er uttrykk for noe (Kluth, 2003). Det kan imidlertid være vanskelig for lærere å opparbeide en fullstendig forståelse av elever med ASF, da de har en avvikende virkelighets- og sanseinntrykkoppfattelse (Martinsen et. al., 2006). Mangel på forståelse kan være til hinder for utvikling av en trygg lærer- og elevrelasjon ved at læreren har svekket forståelse for de individuelle særtrekkene og vanskeområdene. Lærere kan derfor tolke elevenes atferd i andre retninger enn hva atferden prøver å gi uttrykk for. En risikofaktor kan være hvordan atferden blir tolket i negativ retning. Bakken (2012) påpeker hvor viktig det er at lærerne ikke trekker slutninger om hvordan årsaken til atferden har en sammenheng med kjernevanskene, men kartlegge opphavet til atferden. På en annen side vil lærere som har kunnskap om hvordan elever med ASF kan benytte ulike mestringsstrategier i situasjoner som er ukomfortable kunne ta dette i betraktning. Informant 1 bekrefter dette eksempelvis ved at eleven prøver å formidle noe gjennom atferd:

*“[...] så vet han ikke hva slags skriftstørrelse, og hvilke font, og da blir han veldig stressa, og begynner å henge i taklampa og suser ut og vræler og brøler og sånne ting. Da var vi på en måte sånn der: Nå tror jeg du lurte på noe. Og da blir det sånn: Ja, jeg vet ikke hvem jeg skal bruke. Og da blir man jo mye mer positivt innstilt også”*  
(Informant 1).

Utsagnet tyder på at læreren har etablert en god relasjon og forstår elevens frustrasjon ved å se på atferden som mistriivsel, fremfor utfordrende. Ved å forholde seg undrende til eleven kan man utstråle en anerkjennende holdning til tross for at eleven viser en atferd som ikke anses som akseptabel. Denne strategien kan ses i sammenheng med forskningen som vektlegger hvordan relasjonsbygging har en positiv effekt på det psykososiale miljøet. I tillegg til hvordan det kan være en beskyttelsesfaktor for de sårbare elevene som står i risiko for å utvikle psykiske vansker (Eriksen & Lyng, 2015). Således viser forskningen til faktorer som påvirker et godt psykososialt miljø og betydningen av lærernes trygghet når de regulerer uønsket atferd. Å regulere uønsket atferd kan forstås ved hvordan læreren utstråler en trygg og undrende rolle omkring atferden, slik utsagnet til informant 1 illustrerer. En trygg og undrende rolle fremkommer tydelig når læreren veileder eleven mot å sette ord på frustrasjonen som kommer til syne.

I lys av det som er presentert hittil i denne underkategorien kan det tolkes som om informantene har bred kunnskap omkring ASF og tilrettelegging av det psykososiale miljøet. Det kan derfor være relevant å påpeke hvilke lærerstiler informantene benytter for å fremheve en viktig faktor innenfor tilretteleggingsarbeidet. En av informantene svarte som følger:

*“Vi blir veldig sånn mellom livsveileder og engelsklærer på en måte. Mye nærmere samarbeid med foreldre. [...] Det er nok en mye bredere lærerrolle, enn tradisjonelt, også er det en mye nærmere lærerrolle. Mye mer med elevene. Kjenner elevene mye bedre. Mye en til en. Da blir man jo utrolig godt kjent med hvordan folk fungerer”*  
(Informant 1).

Informanten vektlegger hvordan lærerrollen hennes bidrar til et nært forhold til elevene gjennom å være mer aktivt deltagende omkring elevenes tilværelse på skolen. Da læreren har en tettere oppfølging av elevene når hun arbeider i spesialklasse, fremfor i ordinærklasse. Informant 2 har en annen forståelse av en til en undervisning for elever med ASF: “[...] de har lært seg mye lettere å samhandle med andre mennesker, enn om de hadde sittet en til en i den andre autistklassen” (Informant 2). Dette belyser hvordan det er forskjellige syn på en til en undervisning, noe som gjør det relevant å utdype informant 2 sin lærerstil: *“Streng. [...] Vi står for det vi sier. Det er spesielt viktig for de autistene. Fordi de trenger ikke å prøve oss ut. De kan være helt trygg på at det kommer til å skje sånn det er sagt”*. Sitatet påpeker hvordan

en *streng* utøvelse kan ses på som en god tilnærming i møte med elever med ASF. Det kan være interessant å belyse hva informanten legger i begrepet *streng*, da streng i noen sammenhenger kan oppfattes som en maktposisjon. En maktposisjon kan forstås når læreren påtar seg en rolle som fatter beslutninger og eleven må innfinne seg med avgjørelsen. Det kan diskuteres om en slik tilnærming kan anses som positiv for læringsmiljøet, da man utøver kontroll fremfor relasjonsbygging til elevene. Ut fra sitatet kan det derimot tolkes som informanten betegner begrepet som *tydelig* fremfor å være streng. Dette kan dog ses i lys av hvordan læreren fremmer at elever med ASF profitterer på forutsigbarhet og struktur, samt hvordan dette kan oppnås gjennom en streng tilnærming (Martinsen et al., 2006). Forutsigbarhet i denne konteksten kan forstås ut fra hvilken grad læreren står for det som sies. En forutsigbar tilnærming kan imidlertid ses i lys av en autoritativ lærerstil når elevene er trygge på lærerens uttalelser og læreren utviser tydelighet og varme (Roland, 2014).

Informant 3 fremmer hvordan lærerrollen bør ha til hensikt å redusere stress, men trekker også frem betydningen av tydelig kommunikasjon: *“Tydelig, lett å lese, de må aldri lure på hva mener hu nå. [...] De må aldri spørre seg sjøl om det. Det stresset kan dem slippe [...] at man er tydelig i forhold til kommunikasjon”*. På lik linje med lærerne i forskningen til Eriksen og Lyng (2015) viser informanten forståelse for risiko- og beskyttelsesfaktorer for elevgruppens psykiske helse. Det er rimelig å anta at samtlige informanter benytter en autoritativ lærerstil i møte med elevene. Svarene som favner begrepet lærerstil viser derimot ulike tilnærminger og fokusområder hos de ulike informantene. Gjennom studien oppleves det at disse ulikhetene *ikke* betyr hvordan læreren har mer eller mindre kunnskap om ASF enn andre lærere, men nærmere bestemt hvordan lærere møter de ulike elevene med ulike strategier. Dette er et interessant funn som kan ses i lys av hva Morken (2012) påpeker om hvordan skolen skal ha rom for alle, men et blikk på den enkelte. Dette kan ses i tråd med hvordan læreren møter elevens ulike særtrekk og forutsetninger, da det gjennom en *ulik* tilnærming, kan gi mest mulig *like* muligheter.

For å få en større bredde omkring lærerrollen var det vesentlig å tillegge spørsmål i intervjuguiden som omhandlet læreres erfaring med elever med ASF. I tillegg til å se på hvordan erfaringer har styrket deres syn, holdninger og kompetanse. En informant illustrerer hvordan det kan oppstå misforståelser når det eksempelvis gis instruksjoner. Misforståelser kan oppstå der lærere ikke har tenkt gjennom alle mulige tolkninger av formuleringen:

*“De autistene som jeg har vært borti, hvis de ikke opplever mestring; dette fikser jeg ikke – så er alt svart med en gang. Da detter de ned. Det jeg tenker i hvertfall i forhold til det er at de måkke få den for mange ganger etter hverandre. Da er det jeg som har gitt feil oppgave. Jeg husker for eksempel første gang han ene kom til vårs og begynte her i 2. klasse. Jeg trudde jo jeg var verdensmester med alt innafor autismespekteret og det første jeg starter med der var atte: ”også kan jo du gå ut på grupperommet å jobbe”. Han kikker jo ut av vinduet alt han kunne og fant ingenting der ute. Og det er jo sånne ting jeg vet og kan veldig godt, men det er jo en sånn setning som jeg da hadde innført, og det måtte jeg bare endre på. Vi går aldri “ut” på et grupperom” (Informant 3).*

Utsagnet belyser på en treffende måte hvor vanskelig det kan være å arbeide med elever med ASF i skolen. Ettersom dagligtalen legger føringer for misforståelser gjennom flertydige utsagn (Martinsen et al., 2006). Ved å bevisstgjøre seg på hvordan det daglige språket kan skape forvirring slik som informanten illustrerer, er det viktig å opplyse elevene om når misforståelser har oppstått. En annen informant viser også til erfaring som skapte en bredere selvinnsikt: *“Jeg hadde ikke tenkt på at hvis ingen andre gikk til gymmen samtidig med deg, så ble du stående med ansiktet inn mot døra uten å vite hva du skulle. Også fant ikke du ikke løsninger og alternativer”* (Informant 4). Sitatet kan ses i sammenheng med hvordan Jordan og Powell (2000) forklarer tilfeller der eleven ikke har noen logiske løsninger, eller der den logiske løsningen blir blokkert. I tillegg til hvordan dette kan føre til at eleven med ASF bli mer sårbare for stress. Dette kan ses i tråd med elevgruppens svake eksekutive funksjoner, da det å være løsningsorientert og evnen til å planlegge favner innunder dette området (Blijd-Hoogewys et al., 2014; Tellevik et al., 2007).

Ved utveksling av erfaringer i møte med elever med ASF, vektlegger samtlige av informantene et ønske om å hjelpe elevene på ulike områder. Det kan derimot oppstå et misforhold mellom intensjon og aksjon i utførelsesarbeidet, da rammer og regler kan sette begrensninger på utfoldelse av tilretteleggingen. Hvilket kan ses i lys med undersøkelsen til Holen og Waagene (2014). Dette fremmer en informant i følgende sitat:

*“Hu kunne jo ikke følge alle måla på sitt alderstrinn. Så da måtte du jo sørge for tilpassa opplæring. Jeg kunne nok ha ønska meg litt mer rom for sånn livsløpstrening. Asså, ting du har brukt hele livet. Lære å lage mat, handle, sette opp en liste, planlegge. [...] Jeg tenker når du jobber med så spesielle behov, så må du tenke du må ha mange kortsiktige mål og evaluere dem ofte og lage nye. Men du må også tenke livsløp” (Informant 4).*

Det kan tolkes ut fra sitatet hvordan informanten har et ønske om å gi eleven med ASF et bedre tilrettelagt opplæringstilbud, men at ressursene på skolen ikke strekker til. Rammer og ressurser skolen må ta i betraktning kan derfor være avgjørende for kvaliteten på tilretteleggingstilbudet av det psykososiale miljøet. Det som derimot kan se ut til å være utslagsgivende er relasjonen mellom elev og lærer, da dette ikke er påvirket av det organisatoriske. Hvilket kan ses som betydningsfullt for elevenes trivsel. Det kan imidlertid argumenteres for hvordan skolene med gode ressurser kan ha bedre forutsetninger for å sette av tid til akkurat det å etablere en god relasjon. På en annen side kan en lærer som utøver en autoritativ lærerstil oppnå en god relasjon gjennom å vise at en verdsetter og *ser* eleven kontinuerlig. På denne måten kan det oppnås en relasjonen i en hektiske skolehverdag (Damsgaard & Kokkersvold, 2011; Roland, 2014). Dette kan ses som et interessant funn, da en etablert relasjon kan være kjernen for å utarbeide et godt individuelt tilrettelagt miljø for elever med ASF. Læreren får dermed en større innsikt og forståelse for elevens diagnostiske trekk. Selv om informanten uttrykker et ønske om å gjøre mer for eleven, kan det i lys av det psykososiale miljøet se ut til at informanten har mestret å legge til rette for trivsel i skolen.

Det kan være interessant å trekke frem funnene fra forskningen til Holen og Waagene (2014) der lærerne ikke arbeidet systematisk i samsvar med det psykososiale miljøet. Til tross for at det var en enighet i hvorfor dette var en viktig oppgave i skolen, svarte rundt 30 % av lærerne at dette gikk utover skolens mandat. Lærerne anså at fokuset på faglig læring ville bli skyggelagt. Det var kun én tredjedel som konstaterte at skolen jobbet systematisk og forebyggende på dette området. Forskningen viste at årsaken var lærernes manglende kunnskaper og skolens ressurser, som resulterte i misforholdet mellom ønsker og aksjon. Dette er interessant å trekke frem da våre funn viser hvordan informantene besitter mye kunnskap om akkurat dette området. Det kan stilles spørsmål om årsaken på kunnskapsforskjellen viser seg da forskningen kartlegger lærere generelt, mens informantene i

studien har spesifikk utdannelse rettet mot området. Dog kan det vise seg å være en indikasjon på at lærere har behov for mer kunnskap på dette området. I tråd med denne studien er dette bekymringsverdig, da samtlige elever med ASF ikke blir diagnostisert før ungdomsalder (Øzerk & Øzerk, 2013; Kluth, 2003). Hvilket kan innebære at flere elever innenfor autismespekteret ikke får den tilretteleggingen de har behov for.

En oppsummering viser til hvordan samtlige informanter har en lik oppfatning omkring betydningen av lærerrollen og hvordan det kan styrke kvaliteten på tilretteleggingen eleven mottar. Den felles forståelsen bygger på en etablering av en trygg lærer- og elevrelasjon. En autoritativ lærerstil kan utvise omsorg for elevene og derfor etablere en trygg relasjon, hvilket samtlige informanter i denne studien vektlegger. I denne studien ser det ut til at informantene viser en stor forståelse for elever med ASF og deres ulike profiler. I tråd med dette styrkes lærerens forståelse av hvilke ferdigheter elevene besitter og i hvilke situasjoner vanskene kan oppstå. Det er interessant å kunne se hvordan informantene vektlegger ulike tilnæringsmåter i møte med elever med ASF. Hvilket har vært påpekt tidligere og kan tolkes som en individuell tilnærming til hver enkelt elev. Det kan dermed se ut til at tilretteleggingen omkring det psykososiale miljøet imøtekommer mangfoldet av elever i skolen. Avslutningsvis i denne underkategorien vil det vises til et sitat som illustrere verdien av en god lærer- og elevrelasjon:

*“Det første hu sa når jeg var helt ny var at hu skulle i hvertfall ikke ville være min venn. Så ble vi bestevenner. Jeg tror det er noe av det beste jeg har opplevd av min lærerkarriere altså, for du får så mye igjen for all famlinga du gjør. Jeg lærte kjempe mye også, 6 år med en person” (Informant 4).*

#### **4.3.2 Hvordan læreren kan redusere stress for elever med ASF**

Stress er en faktor informantene nevner som en bidragsyter til en utfordrende skoledag for elever med ASF. Av den grunn er det vesentlig å tilrettelegge for et godt skoletilbud som reduserer forekomsten av stress (Martinsen et al., 2006). Gjennom kunnskap om elevens sårbarhet kan læreren ha en forståelse for elevens tilstand under stress og være bevisst på hvordan dette kan ta bort mye av kapasiteten (Perski, 2003). Samtlige informanter uttrykker hvordan de møter denne problematikken, og forklarer blant annet fordelene av å være i forkant:

*“[...] jeg vet at når eleven visste hva som skulle skje så var eleven trygg. Eleven virket rolig og lite synlig stress”* (Informant 4). Ved å være i forkant kan læreren forberede eleven på det som kommer, og eleven kan oppleve å få kontroll over situasjonen. Ettersom stress ofte oppstår der elevene opplever manglende kontroll kan dette være forebyggende, noe som også samsvarer med hva Martinsen et al. (2006) påpeker. Videre uttrykker en annen informant nødvendigheten ved å være strukturert: *“[...] du er i forkant med planer og av alle nye situasjoner, så skaper det en bedre situasjon, for er det noe du brått kommer på, så går det ikke”* (Informant 3). Samme informant uttrykker hvordan man som lærer får erfaring med tiden, og dermed utvikler en mer intuitiv forståelse for tilretteleggingen: *“Etter noen år og fallgruver i yrket lærer man fort hva som funker og ikke”* (Informant 3). Med dette poenget kan det forstås hvordan lærerrollen krever erfaring på ulike områder, og ved å ha eleven i sentrum kan man ha et godt utgangspunkt for å redusere stress. Dette kan illustreres gjennom følgende sitat: *“Vi prøver å alltid ha enkeltelevne i fokus uansett hva vi gjør. Så prøver vi å gå ut i fra hva vi tenker de har behov for og hva de har kapasitet til”* (Informant 1).

Det å ha en elev innenfor autismespekteret i klassen kan være omfattende, da det krever tilrettelegging på flere hold. Dersom det er flere elever med ASF i klassen kan det tenkes at de har et individuelt behov for forutsigbarhet og tilrettelegging (Martinsen et al., 2006). Hvordan man kan ivareta det individuelle behovet illustreres av en informant: *“Lærere tilrettelegger undervisningen, men hver eneste elev blir fulgt opp av en person hele dagen”* (Informant 2). Individuell tilrettelegging kan vise seg gjennom å bli individuelt oppfulgt av en assistent hele dagen, men også gjennom ulike dagsplaner tilpasset den enkelte elev: *“Vi skriver dagsplan om morgningen og om det ikke helt stemmer det som skal være, da må de snakke om det”* (Informant 2). Det er vesentlig at tilrettelegging er hensiktsmessig. I tillegg skal tilretteleggingen tilpasses eleven og deres aktuelle behov for å redusere stress. Man kan stille spørsmål hvorvidt dette lar seg gjøre. Flere innenfor autismespekteret får ofte en følelse av å ikke strekke til de forventningene andre stiller. Dette kan være en risikofaktor for den psykiske helsen, noe Reippuert Knudsen (2012) også påpeker. For å kunne imøtekomme ulike faktorer og gi en individuell tilrettelegging, bør læreren ha kunnskaper om diagnosen og elevens behov (Martinsen et al., 2006). En slik kunnskap kan tilegnes ved en god relasjon med eleven, ettersom en god relasjon kan åpne opp for ny viten om elevens behov. Læreren bør ha kjennskap til hvordan deres måte å kommunisere på blir forstått av eleven selv, og hvordan eleven blir forstått ved sin formidling (Gjevik og Sponheim, 2012). Det kan

imidlertid stilles spørsmål og hva som er viktigst i tilretteleggingsarbeidet; kunnskap om diagnosen, eller kunnskap om eleven. Stubrud (2005) påpeker imidlertid hvordan kunnskaper om både elev og diagnose kan påvirke hvordan læreren oppfatter eleven. Ut fra studiens utvalg, hvor det er stor variasjon i kompetanse og erfaringer, ser vi imidlertid hvordan tilretteleggingen blir ulik. På en side er kunnskap om diagnosen essensielt i planleggingen, da læreren besitter viten om hva som må bli tatt hensyn til. På en annen side har en informant kun erfaring med *en* elev med ASF hvor hun påpeker å være ny i feltet, og hevder derfor å ha lite kunnskap om diagnosen. Likevel mestrer hun å tilrettelegge på noe som kan tolkes på lik linje med de andre informantene som er mer erfarne innenfor autismespekteret. Det kan derfor stilles spørsmål hvorvidt kunnskap om diagnosen er det essensielle i tilretteleggingsarbeidet, eller om det kun er et godt verktøy i prosessen. På bakgrunn av at informant 4 kun har erfaring til en elev er det interessant å belyse hvordan hun illustrerer sitt arbeid:

*“[...] jeg tror vi visste hvor nivået hennes var og samtidig kunne tøye og introdusere nye ting, så vi ble flinke til at hun følte mestring da. For da tilrettelegger man på det nivået som man er på og samtidig tøye. Men jeg vekslet ofte med at ”nå skal jeg vise deg” - “Nå gjør vi det”, også gjorde vi det noen ganger- så lærte hun til slutt. De to siste årene sa hun ofte, “nå kan du gå for dette får jeg til”*

Sitatet kan forstås ut fra hvordan en etablert og god relasjon til eleven gjør at læreren har en unik mulighet til å tilrettelegge med individuelle forutsetninger. Det kan ut fra en slik forståelse påpekes hvor viktig det er å se eleven, fremfor å ensidig besitte kunnskaper om diagnosen. Dette er i tråd med hva Martinsen et al. (2006) vektlegger, ved at læreren bør besitte viten om de forståelsesproblemene som arter seg for elever med ASF. Således bør læreren ha kunnskap omkring hver enkelt elev, samt diagnosen. En annen informant illustrer hvordan de arbeider med å tilrettelegge individuelt for å redusere stress:

*“[...] for det er jo noen timer som er vanskelig for deg. Musikkturen kan være vanskelig hvis du reagerer på høye lyder. Og da, hvis du skal være i en stor gruppe og det skal foregå mye lyder så er ikke det noe behagelig situasjon og da har vi tatt ut, asså hatt alternativ. Det går egentlig på hvem du er og hva du har behov for føler jeg”* (Informant 3).



Sitatet kan illustrere viktigheten av både kunnskap om eleven og diagnosen. Da kunnskap om diagnosen kan gjøre det enklere for læreren å oppdage hvordan denne eleven mislikte høye lyder. Hvilket kan vise seg gjennom viten om deres avvikende sensitivitet ovenfor stimuli, og hvordan dette kan føre til at eleven blir hysterisk og fortvilet (Kanner, 1943). Uten kunnskap om slike faktorer kan kartleggingsarbeid være mer tidkrevende. Samtidig kan det diskuteres når en god relasjon er etablert, om det kan være lettere å forstå hvorfor eleven utviser ulik atferd.

Ut fra de øvrige avsnittene ønskes det videre å trekke frem viktigheten av å skape forutsigbarhet i tilretteleggingsarbeidet. En informant sier det slik: *“Det at vi fikk på plass ting som gjorde at det var forutsigbarhet var kanskje det som bidro mest. [...] så hvis det å senke eller tilrettelegge sånn at det ikke blei en stressfaktor, var veldig viktig”* (Informant 4). Dette viser tilbake til poenget om hvordan forutsigbarhet omhandler redusering av stress, noe informantene illustrerer. De ulike informantene har en felles forståelse for viktigheten av å dempe stress, men benytter ulike metoder. En informant forteller: *“Vi er veldig bevisst på å roe stress. Vi prøver å tilrettelegge skolehverdagen sånn at de kan ha pauser. Det å ha friheten til å kunne gå ut av undervisningen, kan for mange være veldig lurt”* (Informant 1). Informanten forklarer hvordan muligheten til å trekke seg ut fra undervisningen er et viktig moment i tilretteleggingsarbeidet for å forebygge stress. En annen informant forteller hvordan de har et tilrettelagt rom som har til hensikt å redusere forekomsten av stress:

*“[...] vi har et sanserom de kan gå å hvile seg i og det er veldig greit innimellom. Finne andre avslapningsmåter. Helt stille, også er det stjerner som kan blinke litt i taket, sakkosekker, klassisk musikk og du kan ligge der inne å ha det mørkt. Du kan velge deg ulike lys, muligheter til å bare ligge å kikke i taket eller lese en bok eller sove”* (Informant 3).

Samtlige informanter forklarer hvordan de demper stress for elever med ASF gjennom å gi muligheter for å trekke seg unna. Informanten forklarer hvordan sanserommet er tilrettelagt for at elevene kan stimulere seg selv, hvilket kan bidra til avslapning og redusering av stress. Dette kan ses i tråd med hvordan Øzerk og Øzerk (2013) beskriver hvordan elever med ASF stimulerer seg selv i situasjoner som eksempelvis er ukomfortable. Ved å ha et sanserom kan dette muligens bidra til at elevene lærer hvordan man kan stimulere seg på andre måter for å

finne ro. Det finnes imidlertid ulike metoder for å hjelpe elever med ASF til å mestre stress, hvilket en annen informant har tatt i bruk:

*“Vi jobber mye med stressmodeller. Hvor du har en skala fra 1 til 10, også kan du på en måte tenke sånn at det her er det underliggende stresset som alltid er der. Dette er forståelsesvanskene. Man er alltid stressa til 3 f.eks., også kommer det plutselig det at taximannen er forsinka og da blir man stressa opp til 5, også er ikke dagsplanen klar, stressa til 6. Også er det når man går over til panikkmodus f.eks. [...] også når det er fra 8 til 10, så er det krisesonen. Og når alle er liksom oppe i 8 hele tiden, så blir det jo liksom, da skal det veldig lite til før det rakner. Før det renner over, før ting blir umulig. Og det er sånn, hvordan kan man trekke ut det underliggende, hva er det vi kan gjøre for å passe på at ikke stress tar over, for du kan jo ikke gjøre noe hvis du er stressa” (Informant 1).*

I tråd med Damsgaard og Kokkersvold (2011) og deres definisjon av risikofaktorer, kan elever med ASF og deres underliggende stressnivå øke sannsynligheten for en negativ utviklingsbane. Gjennom en slik forståelse har informanten et viktig utgangspunkt i tilrettelegging av læring, da læreren er bevisst på deres omfattende vanskeområder. Hvilket kan anses som en beskyttelsesfaktor. Informanten tar i bruk en strategi som veileder gjennom å øke elevens selvinnsikt omkring eget stress og hvilke faktorer som kan være utløsere. Dette kan ses i tråd med Jordan og Powell (2000) som illustrerer hvor viktig det er å bevisstgjøre elevene mot å mestre stressituasjoner. Det blir viktig å tilrettelegge for at eleven ikke får panikk eller angst dersom endringer oppstår. Ettersom det kan anses som destruktivt og blokkerende for læringen.

Det er stor enighet blant informantene hvordan friminuttet er en arena med mange stressorer og dermed en risikoarena for elever med ASF. Dette kan ses i tråd med hvordan tilretteleggingen må skape forutsigbarhet og være preget av struktur (Martinsen et al., 2006; Roland, 2014). Informant 3 illustrerer dette gjennom følgende sitat: *“[...] i forhold til friminutt, fordi det er jo det mest støyete og verste de vet om. I garderoben hvor det er fullt trøkk og bare kaos, så kan de velge å være inne”*. Ved å gi elever med ASF valgalternativer for de som ønsker det, kan dette bidra til å dempe stressnivået. På den måten kan de unngå den uforutsigbare situasjonen. Friminuttet kan derimot ses på som en viktig sosial

læringsarena, og det kan dermed være mer aktuelt med et strukturert opplegg i friminuttene. Trivselsledere er et eksempel på et tiltak som viste seg å være viktig for å sosialisere elever med ASF. Det kan argumenteres for hvorfor denne arenaen kan være verdifull for elever med ASF, på bakgrunn av at de mestrer aktivitetene og opplever trygghet. Ettersom det kan være mye lærerik sosial kunnskap å innhente. Det kan derfor ses på som fordelaktig å prioritere friminuttet, i stedet for å ekskludere denne arenaen.

I tråd med hvordan elever med ASF er delaktige på flere arenaer i skolen, er det viktig å fremme hva det vil si at ha en diagnose innenfor autismespekteret. På den måten kan de bli møtt med forståelse av medelevene. En informant forklarer dette gjennom følgende sitat: *“Og det også prøve alt en kan å jobbe med hele gruppa i form av hva autisme er og det med forståelse og virkelighet”* (Informant 3). Informanten illustrerer hvorfor det er viktig å danne en bred forståelse for elever med ASF i klassen. Ved å skape en felles forståelse kan det tolkes til å skape forutsetninger for et trygt læringsmiljø. Medelevenes visshet om diagnosen kan bidra til at eleven ikke trenger å skjule diagnosen og vanskene sine, men kan være åpen om seg selv i møte med omgivelsene. Informant 1 forteller hvordan hun har skapt forståelse hos medelevene: *“[...] jeg har vært i alle klassene på ordinært og snakket om hvem jeg er og hva vi gjør”*. Gjennom å bevisstgjøre og meddele informasjon til de andre elevene, kan det øke forståelsen for hvorfor elever med ASF eksempelvis trenger headset på ørene når de arbeider. Ettersom dette kan hjelpe dem til å konsentrere seg og fokusere på oppgaven i stedet for at støynivået i klasserommet tar bort fokuset og dermed kapasiteten til oppgaven.

For å tilrettelegge det psykososiale miljøet for å forebygge stress er det viktig å skape forutsigbarhet gjennom struktur, rutiner og bevisstgjøring av hvordan håndtere eget stress. I tillegg se viktigheten av hvorfor medelevene bør ha kunnskap om ASF og hvilke vansker som kan medfølge. Det er derimot en annen faktor som også kan være viktig for å skape et godt psykososialt miljø, og det er et godt foreldresamarbeid. Et godt samarbeid med foreldrene kan bidra til en bedre forståelse for eleven. Det kan åpne opp for muligheten til å bedre det tilrettelagte tilbudet, da læreren kan få råd fra foreldrene som kjenner eleven best, til hvordan det individuelle opplegget bør utformes. En informant fremmer hvorfor foreldresamarbeid er viktig for å skape et godt psykososialt miljø: *“Det var jo mye kommunikasjon mellom hjemmet og skolen og det er jo en del av det å skape et trygt miljø da”* (Informant 4). Familiesamarbeid er noe som ikke var i fokus under utarbeidelsen av intervjuguiden og det

var dermed ingen spørsmål om et slikt viktig tema. Dette er kritikkverdig fra vår side, da familiesamarbeid burde fremkommet som et tema i intervjuguiden ettersom det er en viktig faktor for det psykososiale miljøet. Holen og Waagene (2014) påpeker viktigheten av et godt foreldresamarbeid som en faktor for å fremme det psykososiale miljøet. Samtidig kan årsaken til at det ble ekskludert være grunnet en intuitiv oppfattelse om at fokuset kun favnet hvordan lærere tilrettelegger for det psykososiale miljøet for å begrense oppgavens rammer.

Som en oppsummering av denne underkategorien har det blitt forklart flere metoder for hvordan lærere kan bidra til å dempe stressorer. Forutsigbarhet kan ses som en sentral faktor i tilretteleggingsarbeidet av det psykososiale miljøet for elever med ASF. Forutsigbarhet kan oppnås gjennom tilrettelegging og strukturering av omgivelsene. I tillegg er det viktig å opplære elevene i hvordan stress kan utarte seg og arbeide med hvordan man kan håndtere det. Dette kan vise seg ved en forklaring av hvordan man selv tenker og hvordan andre tenker. Hvilket kan bidra til å bygge en trygghetsfølelse gjennom en utviklet forståelse og aksept for at man er forskjellige.

## 5. Avslutning

I studiens siste hovedkapittel vil det fremstilles en avslutning som oppsummerer viktige funn. Således vil studiens begrensninger og videre forskning bli presentert.

### 5.1 Oppsummering

I denne empiriske studien har formålet vært å fremme hvordan lærere tilrettelegger for elever med ASF i skolen for å styrke det psykososiale miljøet. Det har blitt gjennomført fire intervjuer med lærere som har ulik bakgrunn og erfaring om tilretteleggingsarbeidet for elevene. Lærerne kan anses som verktøyet for å realisere trivsel og et godt læringsmiljø for elevene. Det kan vise seg gjennom hvordan de oppfatter og har forståelse for elevenes kjernevansker og hva som fremmer deres psykiske helse. Tanken bak problemstillingen ble utformet gjennom litteratur som påpeker et kvalitetsgap mellom kunnskap om god tilrettelegging og hvordan dette kan tas i bruk i praksis (Martinsen et al., 2006).

Problemstillingen for studien er derfor følgende: *På hvilke måter kan lærere tilrettelegge det psykososiale miljøet for elever innenfor autismspekteret?*

Resultatene i denne studien har imidlertid vist at informantene har omfattende kunnskap om elever med ASF og deres forståelsesvansker. Dette fremkommer ved at læreren har flere metoder for hvordan man kan tilrettelegge for disse vanskene. Informantene forklarer at dette kan oppnås gjennom blant annet å redusere stressnivået for elever med ASF. Det kan anses som oppnåelig, dersom lærerne legger tilrette for forutsigbarhet gjennom blant annet struktur og rutiner. Ved å arbeide systematisk, som samstemmer med opplæringslova (1998, § 9a-3), forklarer informantene at slike faktorer kan bidra til å avverge kapasitetsproblemer for annen innlæring. Dette kan medføre at fokuset blir flyttet vekk fra ustrukturerte situasjoner til læringsaktiviteten. Enkelte av informantene hevder derimot hvordan et tilfredsstillende tilrettelagt opplæringstilbud kan bli påvirket av det organisatoriske. Dette kan vise seg ved tildeling av ressurser og strukturering i skolesammenheng. Det er et interessant funn dersom tildeling av ulike ressurser kan skape variasjon i kvaliteten og tilretteleggingen for elevene. En slik variasjon kan imidlertid også oppstå gjennom ulik forståelse, mening og holdninger blant lærerne. Dette fremkommer når informantene viser ulike syn på elevmedvirkning og som gjenspeiler mulighetene som blir gitt til elevene. Det kan på bakgrunn av dette diskuteres

hvorvidt elevene får like muligheter til å oppleve det psykososiale miljøet som godt. Dette kan ses i tråd med forskningen til Holen og Waagene (2014) som fremlegger hvordan det er et misforhold mellom intensjon og aksjon i skolene.

Resultatene som er presentert ovenfor har et mer overordnet perspektiv av tilretteleggingen for et godt psykososialt miljø for elever med ASF, da rammene lærere tilrettelegger innenfor blir fremstilt. Informantene påpekte også andre faktorer som kan være bidragsyttere til å fremme det psykososiale miljøet som styrker elevens psykiske helse. Det som kan anses som en av de viktigste faktorene er å vise at man er glad for å møte elevene og skape en trygg relasjon. Dette gjenspeiler et trygt og stabilt holdepunkt for elevene. Således utdyper informantene hvordan de fikk mulighet til å orientere seg om elevenes vansker og behov, gjennom en trygg relasjonen. For deretter å danne en individuell forståelse av elevene. På bakgrunn av en slik grundig forståelse øket dette mulighetene for å tilrettelegge det psykososiale miljøet på en tilfredsstillende måte. På denne måten får lærerne mulighet til å sette seg inn i elevenes perspektiv. Med bakgrunn i hvordan elever med ASF har en annen virkelighetsoppfattelse kan det imidlertid bli ytterligere utfordringer i møte med forstå deres perspektiv. Studien har derimot fremskaffet funn som tyder på at det var et stort spekter av tilnæringsmåter informantene benyttet, og som bærer preg av en individuell tilpasning med utgangspunkt i elevens behov. Hovedfunnet i studien kan dermed anses å være hvordan informantene arbeider i tråd med hva teorien og forskningen vektlegger som viktige faktorer, for å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø for elever med ASF. Oppnåelsen av å ta elevens perspektiv kan anses som tilfredsstillende dersom elevene har en optimal tilrettelegging rundt det psykososiale miljøet.

Samlet sett gjenspeiler studiens funn læreres innsikt med risiko- og beskyttelsesfaktorer for elever med ASF i skolen. En bevissthet omkring elever med ASF og deres sårbarhet for stress kan resultere i hvordan lærere tilrettelegger for forutsigbarhet. I tillegg til en forståelse for hvordan kjernevanskene kan bidra til at elevene har behov for eksplisitt læring av ulike ferdigheter. Gjennom å være bevisst elevenes sosiale og kommunikative vansker, kan lærerne hjelpe å tilrettelegge for samvær med andre elever (Jordan & Powell, 2000). Ved å frembringe en slik samhandling bidrar læreren til å skape en inkluderingsfølelse som kan ses på som en beskyttelsesfaktor. Ved å være klar over risikoarenaene som eksempelvis friminuttet, kan læreren finne løsningsstrategier for å skape trygghet også på disse arenaene. Disse faktorene

danner en helhetlig forståelse på hvordan et godt psykososialt miljø kan tilrettelegges. I tråd med studiens tittel: "Et godt psykososialt miljø - for hvem?", kan det trekkes frem noen resultater som viser til hvordan lærerne tilrettelegger for et godt psykososialt miljø. Det kan imidlertid diskuteres om hva som er "godt", da begrepet godt omhandler en subjektiv måling. Ettersom informantene gir uttrykk for at elevene trives, kan det derimot tolkes som at de har oppnådd å tilrettelegge for et "godt" psykososialt miljø.

## **5.2 Studiens begrensninger og refleksjoner om videre forskning**

Studiens formål var å belyse hvordan lærere tilrettelegger det psykososiale miljøet for elever med ASF. Det er i første omgang viktig å påpeke at dette favner et stort området og flere faktorer kunne blitt belyst. Gjennom strukturelle begrensninger har det kun vært mulig å se på noen forhold innenfor disse begrepene. Således er elever med ASF, begrenset opp mot de elevene med verbale språkferdigheter. Dette er velbegrunnet med at verbale språkferdigheter kan gjøre det enklere å kartlegge blant annet trivsel. En slik overveielse har vært til fordel for problemstillingen og begrenser omfanget av elever innenfor autismspekteret. Derfor vil "tilrettelegging" i studien ikke utdype elever med ASF uten verbale språkferdigheter. Begrepet "psykososialt" er i tillegg et omfattende begrep som kan gjennom ulike definisjoner belyse ulike forhold. I denne studien er det psykososiale miljøet begrenset til å omfatte hvordan elever med ASF trives og er trygge på skolen. Dette kan forstås i hvilken grad læreren danner en god relasjon og reduserer forekomsten av stressorer. Faktorer som familiesamarbeid har blitt ekskludert, da rammene begrenset innholdet for studien. Deres perspektiv kunne derimot vært interessant å belyse, da foreldre og lærere ofte har ulike oppfatninger om eleven. Studien fremmer kun læreren og hvordan de prøver å belyse elevperspektivet, noe som resulterer i at elevene blir en tredjepart. Ettersom det kun er lærernes forståelse og meninger, kan man ikke kvalitetssikre om elevene har samme oppfattelse. Ved å intervju elevene vil deres stemme blitt vektlagt og det ville muligens resultert i andre faktorer som kunne vært interessant å undersøke videre.

Et funn som kunne vært interessant å forsket videre på, er hvordan en informant illustrerer at teknologien kan være et nytt bidrag for å tilrettelegge for inkludering for elever med ASF. Interessen for teknologiske aktiviteter kan i større grad se ut til å prege ungdomskulturen i

dag, og man kan undre seg om teknologisk interesse er et nytt bidrag som kan fremme elever med ASF og deres psykiske helse i skolen. Således kunne det vært interessant å ha en enda mer omfattende undersøkelse med dyptgående spørsmål om problematikken der elever viser atferd som kan ses i lys av trivsel og mistrivsel. En slik studiet ville omfattet en annen nyanse av hvordan lærere kan tilrettelegge det psykososiale miljøet. Videre er det viktig å påpeke hvordan denne studien kun involverer fire informanter. Et større utvalgt kunne gitt andre resultater og nyanser av problemstillingen. Likevel er ikke meningen å generalisere funnene, derfor har fire informanter blitt ansett som fruktbart i studien, da de har avgitt tykke beskrivelser. Denne studien har fremskaffet relativt positive funn. Om det derimot hadde vært fire andre eller flere informanter, kunne resultatet blitt noe annerledes. Representerer våre funn den realiteten som viser seg i skolene?



# Litteraturliste

- Alsaker, E., Bresnahan, M., Dahl, C., Hirtz, D., Horning, M., Kveim Lie, K., Lipkin, I., Magnus, P., Reichborn-Kjennerud, T., Schjølberg, S., Schreuder, P., Stoltenberg, C., Surén, P., Susser, E., Øyen, A-S. & the ABC Study Group (2010). *The Autism Birth Cohort: a paradigm for gene-environment-timing research*. *Molecular Psychiatry*, nr 15, s. 676-680.
- Bakken, T. L. (2012). Særlige utfordringer. I Bakken, T. L. & Egelund Olsen, M. (red.). *Psykiske lidelser hos voksne personer med utviklingshemning. Forståelse og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Befring, E. (2010). Oppvekst og læring for et verdig liv. I Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (red.) *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk
- Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2010). Forskende partnerskap med skoleledere og lærere for utvikling av tilpasset opplæring. I Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (red.) *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilt behov*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blijd-Hoogewys, E., Bezemer, M. & Geert, P. (2014). Executive Functioning in Children with ASD: An Analysis of the BRIEF. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014, Vol.44(12), pp.3089-3100
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101. ISSN 1478-0887

- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...". *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Damsgaard, & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier: skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Akademisk forlag
- De Vaus, D.A. (2014). *Surveys in Social Research. An Introduction*. 6. Utgave. London: Routledge
- Duvold, K. & Sponheim, E. (2002). Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I Gjærum, B. & Ellertsen, B. (Red). *Hjerne og atferd, utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv, et skritt videre* (s. 263-283) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevens psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Rapport 14/2015. Oslo: NOVA
- Gjevik, E. & Sponheim, E. (2012, 05.02). *Gjennomgripende Utviklingsforstyrrelser (Autismespekterforstyrrelser)*. Hentet 18/1, 2016 fra:  
<http://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-84-gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>
- Helsedirektoratet. (2015a, Januar). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015*. Hentet 12/1, 2015 fra  
Helsedirektoratet: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/icd-10-den-internasjonale-statistiske-klassifikasjonen-av-sykdommer-og-beslektede-helseproblemer-2015>
- Helsedirektoratet (2015b, November). *Å skape et godt miljø på skolen*. Hentet 28.1.2015, fra:  
<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen>

- Helverschou, S. B., Hjelle, H., Nærland, T. & Steindal, K. (2007). Sosiale problemer hos mennesker med Asperger-syndrom. I Martinsen, H. & Tetzchner, S.von. (red.): *Barn og ungdommer med Asperger- syndrom. Perspektiver på kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Helverschou, B. S., Martinsen, H., Nærland, T. og Steindal, K. (2007). Sårbarhet og risiko for skjevutvikling, tilpassningsproblemer og psykiske vansker hos mennesker med Asperger-syndrom. I Martinsen, H. & Tetzchner, S.von. (red.): *Barn og ungdommer med Asperger- syndrom. Perspektiver på kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. Rapport 9/2014. Hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/Psykisk-helse-i-skolen/>
- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2009): *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*, Chichester, WS.: Wiley-Blackwell
- Jordan, R. & Powell, S. (2000). *At bygge bro – at forstå og undervise barn med autisme*, København: Dansk psykologisk forlag.
- Kleven, T. (2011). Forskning og forskningsresultater, i T. Kleven (red.) F. Hjordemaal og K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub
- Kluth, P. (2003). *You're going to love this kid! Teaching students with autism in the inclusive classroom*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lord, C. & Jones, R. M. (2012). Annual Research Review: Re-thinking the Classification of Autism Spectrum Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 53(5), s. 490-509
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. & Tetzchner, S.von. (2006): *Barn og ungdommer med Asperger- syndrom: Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Martinsen, H. og Tellevik, J. M. (2012). Autisme – en spesialpedagogisk utfordring. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Capellen Damm

- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I ISP (Red.), SPED 4010. *Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium.* (s. 181-204). Oslo: Universitet i Oslo
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesial pedagogiske utfordringer – en innføring.* 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og telologi.* Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra:  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nylander, L. & Gillberg, C. (2001). Screening for autism spectrum disorder in adult psychiatric out-patients: as preliminary report. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, vol 103 (6) s. 428-434.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orvedal, R. & Skogstad, P. (2011). *Asperger syndrom, komorbiditet: psykiske lidelser med fokus på tvangslidelser (OCD) - Behandling av tvangssymptomer: En case-beskrivelse.* Oslo: Avhandling for Nevrohabilitering, Oslo Universitetssykehus, Avdeling Ullevål.
- Perski, A. (2003). Om stress, utbrändhet och väger tillbaka till hälsa. I Theorell, T. (red.). *Psykosocial miljö och stress.* Sweden: Studentlitteratur.
- Reippuert Knudsen, E. (2012). Depresjon. I Bakken, T. L. & Egelund Olsen, M. (red.). *Psykisk lidelse hos voksne personer med utviklingshemning. Forståelse og behandling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, Erling (2014): *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Stubrud, L. H. (2005). *Økologisk bistandsmodell i arbeid med mennesker med autisme, utviklingshemning og utfordrende atferd*. Oslo: Autisemeenheten
- Tellevik, J. M., Martinsen, H., Nærland, T., von Tetzchner, S. (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger-syndrom. I Martinsen, H. & Tetzchner, S.von. (red.): *Barn og ungdommer med Asperger- syndrom. Perspektiver på kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tetzchner, von S. (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemning. Betydningen av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Theorell, T. (2003). Psykososiale faktorer - vad är det? I Theorell, T. (red.) *Psykosocial miljö och stress*. Sverige: Studentlitteratur
- Utdanningsdirektoratet. *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir 2-2010*. Hentet 28.1.2015, fra:  
<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/Del-I/3-Elevens-rett-til-eit-godt-psykososialt-miljo--/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Elevenes psykososiale miljø - til deg som forelder*. Hentet 28.1.2015, fra:  
[http://www.udir.no/PageFiles/1704/Skolemiljo\\_foreldrebrosjyre\\_bokmal.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/PageFiles/1704/Skolemiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf?epslanguage=no)
- Wormnæs, O. (2015). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I ISP (Red.), SPED 4010. *Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium*. (s. 247-266). Oslo: Universitetet i Oslo

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

**Problemstilling:** *På hvilken måte tilrettelegger lærere for det psykososiale miljøet for elever med autisme-spekter-forstyrrelse?*

**Mål:** Fremhente informasjon fra lærere om hvordan de tilrettelegger det psykososiale miljøet for elever med ASF i skolehverdagen.

### Hovedspørsmål:

- 1) Hvordan er skolen tilrettelagt for at eleven skal trives – Hvilke beskyttelses- og risikofaktorer fremkommer? (*TRIVSEL – RISIKO- OG BESYTTELSESAKTORER I SKOLEN*)
- 2) Hvordan tilrettelegger lærere for det psykososiale miljøet for elever med ASF? (*TILRETTELEGGING AV DET PSYKOSOSIALE MILJØET*)

### Innledning

Presentasjon av prosjekt.

Formålet med intervjuet.

Bruk av lydopptak og notater.

Anonymitet.

Eventuelle spørsmål fra informant.

### Åpningsspørsmål

- Kan du fortelle om hvilken utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring du har?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Har du noe erfaring med ASF gjennom utdanningsløpet, (evt. kurs)?
- Hvor lang erfaring har du med arbeid med elever med ASF?
- Har elevene verbale språkferdigheter
- Har eleven noen tilleggsvaner utover autismediagnosen?
- Viser noen av elevene atferdsvaner (innagerende/utagerende)

### TRIVSEL – risiko- og beskyttelsesfaktor

1. I hvilken grad tror du at eleven føler tilhørighet på skolen?  
*På hvilken måte uttrykker eleven trivsel på skolen?*

2. Er det noen faktorer som kan bidra til å fremme en positiv utvikling hos elevene?  
*Hvilke faktorer ser du kan være med på å bidra til at eleven føler trivsel?*  
*Hvilke faktorer ser du kan være med på å bidra til at eleven føler selvstendighet?*  
*Hvilke faktorer ser du kan være med på å bidra til at eleven føler trygghet?*  
*Hvilke faktorer ser du kan være med på å bidra til at eleven føler mestring?*
3. På hvilken måte er eleven deltakende i beslutninger som handler om seg selv?
4. Hva tenker du er viktig for å inkludere eleven i klassemiljøet?  
*På hvilken måte legger dere til rette for samspill og relasjonsbygging?*  
*Hvordan omgås eleven med de andre i klassen?*
5. Hvordan ville du beskrevet eleven i det sosiale klassemiljøet?  
*Hvilken rolle har eleven i klassen?*
6. Hva legger du i begrepet mestring?  
*Hvordan opplever du at eleven mestrer på skolen?*  
*På hvilke måter gjør de det? I hvilke situasjoner? (Tilrettelegging for mestring)*
7. Har du noen inntrykk av at elevene føler seg akseptert i klassen? (Anerkjennelse)  
*JA: På hvilken måte føler du at dere bidrar til det?*  
*NEI: På hvilken tenker du at dere kunne bidratt til aksept?*  
*Vil du si at elevene i klassen bidrar til dette? På hvilken måte?*

## **PSYKOSOSIALT MILJØ**

8. Hva legger du i begrepet psykososialt miljø?
9. Hva gjør dere i tilretteleggingsarbeidet for elever med ASF?
10. Hvilke rammer og ressurser har dere å forholde dere til på denne skolen? (Antall lærere, økonomi, timeantall)  
*Har eleven en form for alternativ opplæring og/eller tilrettelegging?*  
*Har eleven noen faste lærere/spesialpedagoger å forholde seg til? Hvor mange?*  
*(Stabilitet i kollegialet - samkjøring av lærerstil, regler og sanksjoner - lærertetthet)*  
*Hvordan ville du beskrevet lærerstilen/kulturen på deres skole? (Klasseledelse - autoritativ)*
11. Benytter skolen noen strategier for å bedre det psykososiale miljøet?/Hvordan arbeider dere systematisk for å bedre det psykososiale miljøet?
12. Har dere fokus på sosiale ferdigheter? (atferdstrening, “folkeskikk”)

- Hvordan praktiserer dere det?

**13.** Fokuserer dere på struktur og rutiner? (forutsigbarhet)

*På hvilken måte?*

*Hvilken informasjon får eleven om hva som skal skje i løpet av skoledagen?*

**14.** Hva gjør du når det oppstår noe uforutsett/endringer i planene?

*Hvordan påvirker dette eleven?*

**15.** Har eleven behov for fysisk tilrettelegging?

*Hvordan er det tilrettelagt*

**16.** Hvordan tror du eleven opplever det psykososiale miljøet?

**17.** Er det noe annet enn det som har kommet frem, som du mener vi burde vite?

**18.** Har du noe mer å tilføye?



## **Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

Hei,

Vi er to mastergrad studenter fra universitetet i Oslo som studerer spesialpedagogikk. For å gjennomføre forskningsprosjektet til masteroppgaven vår, som handler om lærere sitt møte med barn og ungdommer innenfor autismespekteret i skolen, trenger vi deltakere som kan syntes at dette kan være interessant å delta på. Vi vil stille spørsmål om hvordan lærere opplever møte med elever innenfor autismespekteret, om deres erfaring om tilrettelegging av det psykososiale miljøet i skolen for disse elevene. Målet med prosjektet vårt er å framskaffe informasjon om hvordan skolen tilrettelegger for det psykososiale miljøet for elever innenfor autismespekteret.

### **Nedenfor kan du lese mer om prosjektet.**

De som kan være med på prosjektet er lærere/spesialpedagoger som:

- Jobber med elever som har diagnose innenfor autismespekteret
- Jobber på ordinær eller spesial barne- eller ungdomsskole

Det vil bli gjennomført et intervju med hver deltaker. Vi ønsker å gjennomføre intervjuene i januar, starten av februar 2016.

- Intervjuene tas opp på lydbånd ved samtykke, for at vi på best mulig måte skal få med oss det som blir sagt. Hvis det er ønskelig kan informanten få mulighet til å lytte til opptaket i etterkant og korrigere eventuelle misforståelser. Når prosjektet er ferdig vil lydbåndene bli slettet.
- Vi har taushetsplikt. Som innebærer at vi ikke skal utlevere sensitiv informasjon om privatpersoner og at alt materialet som blir fremstilt i oppgaven vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det skal dermed ikke være gjenkjennelig hvilke lærere/spesialpedagoger som bidrar til forskningsarbeidet.
- Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn og uten at dette får noen konsekvenser.
- Vi trenger samtykke fra alle deltakere til prosjektet.

Kontakt oss på tlf: 99519322 eller 95219189, eller mailadresse:

tonje\_luraas@hotmail.com eller tina\_070486@hotmail.com

Vennlig hilsen Tonje Luraas & Tina K. Muggerud

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. All data som er lagret om deg vil da bli slettet etter levering av masteroppgaven.

Ønsker du å delta i denne studien eller har spørsmål kan du kontakte oss på mobil: 99 51 93 22 / 95 21 91 89 eller på mail: [tonje\\_luraas@hotmail.com](mailto:tonje_luraas@hotmail.com)/[tina\\_070486@hotmail.com](mailto:tina_070486@hotmail.com).

Vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet.

Mvh.

Tonje Luraas og Tina K. Muggerud

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Ikke meldepliktig

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

### RESULTAT AV MELDEPLIKTTTEST: IKKE MELDEPLIKTIG

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

*Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvem

Afdelingskontore / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@iuh.no  
TRONDHØM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kymr.svarva@vet.ntnu.no  
BERGEN: NSD, SVI, Universitetet i Bergen, 5017 Tromsø. Tel: +47-77 64 41 36. nsd@mailby.uib.no