

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn / kandidatnr.: Lise Tverbakk / 20

Faglig tilrettelegging for elever med autismespekterdiagnoser

- En kvalitativ studie av læreres beskrivelser av tilrettelegging på ekstraordinære dager

Dato: 15.05.2019

Totalt antall sider: 73

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å belyse dagens praksis på den faglige tilretteleggingen på ekstraordinære dager, for elever med autismspekterdiagnoser (ASD). Denne studien definerer ekstraordinære dager som dager som fraviker den vanlige timeplanen, og der undervisningen flyttes til alternative læringsarenaer. Det er utført lite forskning på ivaretagelsen av elever med ASD på ekstraordinære dager, og Meld. St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 50) gir uttrykk for at det kommunale systemet mangler kompetanse på ivaretagelsen av elever med ASD. Likevel er Opplæringslova (1998) tydelig på at opplæringen skal ivareta alle elever ut fra deres forutsetninger og evner. Studiens problemstilling er: *Hvordan beskriver lærere på ungdomsskolen den faglige tilretteleggingen for elever med ASD på ekstraordinære dager?*

Studien tar utgangspunkt i kjennetegn ved autismspekterdiagnosen. Sentrale kjennetegn er svak evne til initiering og opprettholdelse av sosial interaksjon, svak kommunikasjonsevne og et repetitivt og begrenset atferdsrepertoar. Videre blir kjennetegnene belyst og forklart gjennom en kognitiv forståelsesramme, hvor eksekutive funksjoner og teorien om sinnet blir gjort rede for. Teorikapittelets andre del presenterer sentrale prinsipper for tilrettelegging for, og inkludering av, disse elevene i klassefelleskapet.

Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til forskningsfeltet og er av kvalitativ art. Intervju blir benyttet som forskningsmetode, med et utvalg på fire lærere på ungdomstrinnet. Datamaterialet er behandlet gjennom en tematisk innholdsanalyse. Både intervjuene og funnene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene *Hvordan beskriver lærere ekstraordinære dager? Hvordan beskriver lærere faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager? Hvordan beskriver lærere utfordringer knyttet til faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager?*

Studien viser at den faglige tilretteleggingen på ekstraordinære dager er utfordrende. Lærerne beskriver at ekstraordinære dager er dager som utfordrer vanskene til elever med ASD. Disse dagene er ofte av sosial karakter og ustrukturerte, og tilretteleggingen innebærer derfor støtte til å strukturere dagene i form av dagsplaner, og la elever med ASD øve på sosiale ferdigheter. Lærerne trekker frem at tilretteleggingen skjer i øyeblikket da en må se an elevens dagsform. I tillegg trekkes det frem at medelever brukes for å modellere, og som sosial støtte. Funnene viser at det er utfordrende å vite om faglige læringsmål på ekstraordinære dager nås, og at lærerne trenger mer kompetanse på hvordan legge til rette for faglig utvikling ut fra elevenes forutsetninger og evner på ekstraordinære dager.

Abstract

The purpose of this study has been to shed light on current practise on educational adaption for pupils with autism spectrum diagnoses (ASD) during schooldays differing from the ordinary schedule. Little research has been done on the care of pupils with ASD on days out of the ordinary, and Report No. 18 to the Storting (Ministry of Education and Research, 2011, p. 50) expresses that the municipal system lacks competence in the care of pupils with ASD. Nevertheless, the Education Act (1998) is clear that education should safeguard all pupils based on their preconditions and abilities. The research question is; “How do secondary school teachers describe the educational adaptation for pupils with ASD on days out of the ordinary?”

The study is based on characteristics of the autism spectrum diagnosis. Key features are weak ability to initiate and maintain social interaction, weak communicative ability and a repetitive and limited behavioural repertoire. Furthermore, the characteristics are seen and explained through a cognitive framework where executive functions and the theory of mind are explained. The second part of the theory chapter presents key principles for adaptation for, and inclusion of, these pupils in the class community.

The study has a phenomenological-hermeneutic approach to the field of research and has a qualitative approach. Interviews are used as a research method with a selection of four secondary school teachers. The data material is processed through a thematic content analysis. Both interviews and findings are based on the following research questions: “How do teachers describe days out of the ordinary?” “How do teachers describe educational adaptation for days out of the ordinary?” “How do teachers describe challenges related to educational adaptation on days out of the ordinary?”

The findings show that educational adaptation on days out of the ordinary is challenging. The teachers describe that days out of the ordinary are days that challenge the difficulties of pupils with ASD. These days are often of a social nature and unstructured, and the adaptation therefore involves structuring the days by means of a daily schedule, and allowing pupils with ASD to practice social skills. The teachers point out that the educational adaptation is done continuously, dependent on the students’ mood. Classmates are used to model the activities. Additionally, findings shows that it is challenging to determine whether or not academic goals are achieved on days out of the ordinary. The study also identified that teachers need more expertise on how to facilitate academic development on days out of the ordinary, based on the students’ qualifications and abilities.

Forord

Et år fullt av nye erfaringer går mot slutten. Siden jeg startet på masterstudiet i august 2018 har jeg hatt en bratt læringskurve. Samtidig med masterstudiet startet jeg i min første jobb som nyutdannet lærer. Når dagene som nyutdannet har vært tøffe, har det vært godt å kunne forsvinne inn i masteruniverset. Å skrive master samtidig med lærerjobben, har gjort masterskrivingen til en utrolig lærerik prosess. Muligheten til å oppøve forskerblikket samtidig som jeg skulle orientere meg i ny lærerjobb, har gitt meg et forskerblikk på egen praksis. Forskerblikket er noe av det viktigste jeg tar med meg i min framtidige yrkeskarriere.

Å fordype seg i autismespekteret har vært en berikelse. Som det kommer frem i studiens innledning, har jeg en stor personlig interesse for feltet. Jeg er glad for og nå ha en kompetanse som vil kunne hjelpe en gruppe mennesker som trenger ekstra støtte for å kunne ha en god skolehverdag. Elever med ASD er en forholdsvis liten gruppe i skolen, men det betyr ikke at de ikke skal ha lærere som forstår de og har inngående kunnskap og kompetanse på deres behov. Jeg ser frem til å kunne bruke den kompetansen jeg har fått gjennom å skrive denne masteroppgaven.

Oppgaven ville ikke ha blitt slik den har blitt, hadde det ikke vært for Christel Sundqvist. Jeg har vært så heldig å ha en veileder med det samme engasjementet for å hjelpe elever som trenger det lille ekstra. Tusen takk for gode diskusjoner og at du hele tiden har fokusert på det positive! Det hadde heller ikke blitt noen master uten forskningsdeltakerne som delte rike beskrivelser av sin lærerhverdag; tusen takk! Takk også til ledelsen ved Løpsmark skole for at dere tilrettela slik at jeg fikk muligheten til å skrive master ved siden av jobben min som kontaktlærer på 1.trinn. Til slutt må jeg få takke gjengen på hjemmebane for å ha heia meg frem, og til Andreas for å komme med Pepsi Max og godteri når motivasjonen har vært låber. Love u all <3

Bodø, 15. Mai, 2019

Lise Tverbakk

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaringer	3
1.4 Tidligere forskning	4
2. Teori	7
2.1 Hva er autismespekterdiagnoser?	7
2.1.1 Forekomst og ulike former for ASD	8
2.2 Eksekutive funksjoner	9
2.3 Teorien om sinnet	10
2.4 Hvordan tilrettelegge for læring hos elever med ASD	11
2.4.1 Skolens organisering av elever med ASD	12
2.4.2 Strukturering og visualisering som tilretteleggingsmetode	13
2.4.3 Tilrettelegging som kognitiv støtte i skolehverdagen	15
2.5 Oppsummering av teoretiske aspekter	16
3. Studiens metode	18
3.1 Vitenskapelige betraktninger	18
3.2 Forskningsdesign og datainnsamling	20
3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet	21
3.2.2 Forberedelse til datainnsamling	22
3.2.3 Gjennomføring av datainnsamling og presentasjon av forskningsdeltakere	23
3.3 Analyse og presentasjon av funn	24
3.4 Etikk, validitet og forskerrollen	24
3.4.1 Etikk	25
3.4.2 Refleksjoner rundt validitet og forskerrollen	26
4. Presentasjon av funn	28
4.1 Forskningsdeltakerne	28
Laila	28
Elise	29
Anita	30
Elisabeth	31
4.2 Ekstraordinære dager	32
4.2.1 Ekstraordinære dager som sosiale dager	32
4.2.2 Ekstraordinære dager er dager og timer med annen struktur	33

4.2.3 Ekstraordinære dager er dager som innebærer økt stress for elever med ASD.....	35
4.3 Faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager for elever med ASD	36
4.3.1 Tilrettelegging er å skape forutsigbarhet.....	36
4.3.2 Tilrettelegging er å skape mening	37
4.3.3 Tilrettelegging ved hjelp av medelever	38
4.3.4 Tilrettelegging skjer ”her og nå”	39
4.4. Utfordringer knyttet til tilrettelegging på ekstraordinære dager for elever med ASD ..	40
4.4.1 Manglende vurderingsgrunnlag.....	40
4.4.2 Å finne balanse mellom sosiale og faglige mål.....	41
4.4.3 Å finne balanse mellom eleven med ASDs evner og læringsforutsetninger.....	42
4.5 Oppsummering av funn	44
5. Drøfting av funn	45
5.1 Ekstraordinære dager innebærer stress for elever med ASD	45
5.2 Lærernes forståelse av tilrettelegging for elever med ASD	47
5.3 Utfordrende å lage faglige mål på ekstraordinære dager	49
5.4 Oppsummerende drøfting.....	51
6. Studiens implikasjoner og avsluttende kommentar	53
6.1 Oppsummering i lys av problemstillingen	53
6.2 Kritiske betraktninger.....	54
6.3 Veien videre	55
Litteraturliste	56
Vedlegg 1 – Intervjuguide	61
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	63
Vedlegg 3 – Vurdering av meldeskjema	65

1. Innledning

Skolen skal ruste elevene, og være et sted som gjenspeiler det samfunnet vi ønsker å ha (jf. Opplæringslova, 1998, § 1-1). Å ruste elevene innebærer at elevene skal møte en skole hvor undervisningen er tilrettelagt deres forutsetninger og evner, og hvor de får muligheten til å utvikles faglig og sosialt. Dette lovfestes i Opplæringslova § 1-3 (1998). Videre fastsetter Opplæringslova at dersom en slik tilrettelegging ikke er tilstrekkelig for elevens evner og forutsetninger, har eleven krav på spesialundervisning etter § 5-1 (1998). Opplæringslova er tydelig på hvilke rettigheter eleven har dersom eleven har behov for ekstra tilrettelegginger. I denne studien hvor temaet er tilrettelegging på ekstraordinære dager for elever med autismespekterdiagnoser (ASD), vil Opplæringslovas § 5-1 være helt sentral, ettersom denne gruppen med elever har sosiale og kommunikative brister som ofte trenger støtte utover det ordinære opplæringstilbudet.

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens bakgrunn. Videre vil problemstillingen presenteres, og konkretiseres i forskningsspørsmål, før jeg avslutningsvis vil definere relevante begrep for studiens fokus.

1.1 Bakgrunn

Som nevnt over er Opplæringslova tydelig på hvilke rettigheter elever med ekstra behov har. På tross av Opplæringslovas klartekst viser Meld. St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 50) *Læring og fellesskap*, at utfordringer rundt ASD i skolen blir håndtert av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Stadped). Det kan derfor tenkes at det kommunale støttesystemet, inkludert skolene, mangler kompetanse på utfordringene skolene har rundt ASD. I tillegg til Meld. St. 18, ble Autismeutvalget i 2018 satt sammen for å gjøre en offentlig utredning av dagens autismefelt (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2018). Med bakgrunn i dette kan en anta at ivaretagelsen av dagens autismefelt i kommunene ikke er godt nok ivare tatt, og en ønsker en nærmere utredelse av hvordan systemet rundt mennesker med ASD fungerer. Denne studien utforsker skolens bidrag i arbeid med elever med ASD. Studien undersøker hvordan lærere i dagens skole beskriver det faglige arbeidet med elever med ASD på ekstraordinære dager. Ekstraordinære dager er dager som fraviker den ordinære timeplanen. Begrepet blir nærmere definert i kapittel 1.3.

Innenfor studiens tema er det mye som kunne vært relevant å undersøke. Fokus i den foreliggende studien retter seg mot hvordan elever med ASD får tilrettelagt de ekstraordinære

skoledagene slik at de får et faglig utbytte av undervisningen på disse dagene. Costley, Clark & Bruck (2014, s. 1-2) presiserer at det er et gap mellom det vi vet om hvordan elever med ASD i skolen fungerer, og hvilken praksis skolen har for tilrettelegging for disse vanskene. Videre presiserer Costley et al. (2014) at det er gjort lite forskning i en større skala på temaet. Dagens forskningsfelt på elever med ASD i skolen blir kort presentert i kapittel 1.4. Engh (2010), Martinsen, Nærland & Tetzchner (2015) viser hvordan tilrettelegging i stor grad omhandler inkludering i klasserommet på ordinære dager. Det betyr at det er lite forskning på hvordan elever med ASD blir inkludert på ekstraordinære dager hvor en ikke bruker det tradisjonelle klasserommet som læringsarena, noe som er fokuset i denne studien. Det innebærer at studien ikke vil fokusere på inkludering i klasserommet, spesialundervisningens kvalitet eller hvem som har spesialundervisningen. Studien fokuseres inn mot lærernes egne beskrivelser av ivaretagelsen av skolens formål og elevens behov og forutsetninger for læring på ekstraordinære dager.

Oppgavens fokus er rettet mot læreres beskrivelser av arbeidet med faglig tilrettelegging for elever med ASD. Å avdekke styrker og svakheter i dette arbeidet vil kunne bidra til økt kunnskap om tilrettelegging for elever med ASD på ekstraordinære dager. Som nevnt i avsnittet over, er det lite forskning på elever med ASD utenfor det tradisjonelle klasserommet, og denne studien vil derfor bidra til å belyse et område hvor det mangler forskning. Formålet med studien er å styrke opplæringen for elever med ASD. Mitt første møte med autismefeltet var gjennom en klassekamerat på barneskolen. Klassekameraten trengte mye hjelp i sosiale situasjoner og jeg kan huske at jeg var rask med å spørre han om vi skulle være i par, når læreren sa vi skulle finne oss en læringspartner. Uten at jeg visste om vanskene hans da, ser jeg, i ettertid hvordan disse vanskene ga seg utslag for eleven. Minnene fra denne tiden ble et indre driv gjennom grunnskolelærerutdanningen, og ble derfor et naturlig valg for min masteroppgave.

1.2 Problemstilling

Enkelte elever har krav på tilrettelegging utover det ordinære tilbudet jf. § 5-1 i Opplæringslova (1998), og i denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lærere gjør denne tilretteleggingen for elever med ASD. Forskning viser at det er enkelte vansker som dominerer hos barn med ASD. Dette er spesielt vansker knyttet til eksekutive funksjoner som er evnen til å se perspektiver og vansker knyttet til de sosiale normene i samfunnet (Jones et al., 2017; Williams, Keonig, Scahill, 2007). Skolehverdagen kan bidra til at disse vanskene synliggjøres, spesielt på ekstraordinære dager. De ekstraordinære dagene kan bli ustrukturert og

uforutsigbare, ved at det er dager utenfor klasserommet, på utflukter eller på alternative undervisningsopplegg. I studien ser jeg på hvordan elevforutsetningene hos elever med ASD blir møtt av lærere i skolen, når skolehverdagen er annerledes. Dette undersøkes med bakgrunn i problemstillingen: **Hvordan beskriver lærere på ungdomstrinnet den faglige tilretteleggingen hos elever med ASD på ekstraordinære dager?**

Problemstillingen konkretiseres i forskningsspørsmålene:

- Hvordan beskriver lærere ekstraordinære dager?
- Hvordan beskriver lærere faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager?
- Hvordan beskriver lærere utfordringer knyttet til faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager?

1.3 Begrepsavklaringer

Begrepene som er valgt for avklaring i dette kapitlet, er valgt ut med bakgrunn i at de er sentral i problemstillingen. Disse begrepene er ASD, ekstraordinære dager, elevens opplæring og faglig tilrettelegging.

ASD er en fellesbetegnelse for forstyrrelser knyttet til en kognitiv svekkelse i hjernen. Som navnet tilsier, innebærer ASD et spekter av diagnoser. En kan forklare ASD gjennom flere forståelsesrammer (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 46), og i denne studien benytter jeg meg av den kognitive forståelsesrammen for å forklare diagnosens særtrekk. Den kognitive forståelsesrammen innebærer at årsaksforklaringene har en psykologisk vinkling, hvor de kognitive mekanismene vil forklare årsaken til atferden som beskrives i diagnosekriteriene. ASD utdypes grundigere i kapittel 2.1.

Ekstraordinære dager er dager som ikke er som de ordinære skoledagene som består av fagundervisning og den vanlige strukturen på dagen. Eksempler på ekstraordinære dager er dager hvor elever har tentamener, turdager, leirskole og prosjektdager. Felles for disse dagene er at strukturen på dagen er annerledes enn de fleste skoledagene, og/eller at undervisningen foregår utenfor klasserommet og skolen. Opplevelsen av hva som er en ekstraordinær skoledag kan være ulik, og jeg ønsker at forskningsdeltakerne i studien er med på å definere begrepet ettersom forståelsen for hva en ekstraordinær dag er, vil få betydning for hvordan lærerne tilrettelegger på disse dagene. Lærernes definisjoner på ekstraordinære dager vil komme frem i masteroppgavens kapittel 4.2 hvor funnene på forskningsspørsmål 1 blir presentert.

Ettersom elever med ASD ofte vil ha en individuell opplæringsplan (IOP), vil elever i denne gruppen ha rett på spesialundervisning. Hva denne retten innebærer blir tydeliggjort i kapittel 2.4.1. I tillegg til retten på spesialundervisning, vil elever med ASD ha retten på ei tilpassa opplæring (jf. Opplæringslova § 1-3). Dette innebærer at elever med ASD, uavhengig av IOP'ens innhold, vil ha krav på ei opplæring som tilrettelegges ut fra elevens forutsetninger og evner. Prinsippet om tilpassa opplæring er derfor et overordna begrep i denne studien, og konkretiseres videre i begrepet tilrettelegging som jeg videre vil definere.

Jeg skiller mellom den faglige og den sosiale tilretteleggingen. Problemstillingen presiserer at det er den faglige tilretteleggingen som skal være i fokus. Med faglig tilrettelegging menes tilrettelegging som har som mål å øke elevenes kompetanse i fagene. Jeg finner det naturlig å ta utgangspunkt i læreplanens kompetansemål for å definere hva den faglige tilretteleggingen vil utgå fra. Kompetansemålene i læreplanen vil kunne være knyttet til både faglige ferdigheter og faglige kunnskaper. Studien vil derfor fokusere på både faglige ferdigheter og kunnskaper. Faglig tilrettelegging har som formål å bidra til elevers faglige utvikling. Kunnskapsløftet (LK06) bygger på læring gjennom samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det sosiale aspektet vil derfor løftes frem i studien, selv om det er den faglige tilretteleggingen som er i hovedfokus. Dette innebærer at elever med ASDs behov for sosial trening ikke vil inngå i den faglige tilretteleggingen. Av hensyn til studiens omfang, har jeg avgrenset undersøkelsen til å omfatte lærere på ungdomstrinnet.

Det ville vært naturlig og hatt et didaktisk fokus når en skal undersøke læreres faglige tilrettelegging for elever med ASD i skolen. Et didaktisk fokus vil ta utgangspunkt i undervisningens metode og hvordan undervisningens innhold blir presentert. Denne studien fokuserer på elever med ASD, en elevgruppe med store vansker knyttet til blant annet kommunikasjonsevne, sosialiseringsevne og informasjonsprosessering. I denne studien har jeg vektlagt elementer som vil utfordre læringssituasjonen. Fokuset ligger derfor ikke på det didaktiske arbeidet, men belyser hvordan vanskene til elever med ASD kan ha betydning for læreres tilrettelegging. Jeg går ikke nærmere inn på læringsbegrepet i studien, men når jeg i teoridelen gjør rede for diagnosen, ser jeg den i sammenheng med elevenes læreforutsetninger.

1.4 Tidligere forskning

I arbeidet med masteroppgaven har jeg gjennomgått mye litteratur. Som jeg nevnte innledningsvis er det lite forskning på det spesifikke temaet denne studien omhandler: faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager for elever med autismspekterdiagnoser. Jeg har derfor

vært nødt til å gå bredere ut for å finne forskning som er gjort innen autismedfeltet og opplæring. Søkeord som er blitt brukt i dette arbeidet er begrepene i temaet og en kombinasjon av disse. Begrepene er blant annet faglig tilrettelegging og autismespekterdiagnoser, autisme, autisme i skolen, faglig utvikling, ekstraordinære dager, autism, education og inclusive education autism. Litteratursøk i de ulike databasene har vist at store deler av forskningen på elever med ASD omhandler sosial læring og inkludering i klasserommet. Etersom jeg i min studie ønsker å se på det faglige læringsutbytte på dager utenfor klasserommet, har jeg derfor vært nødt til å tenke litt bredere for å finne litteratur som underbygger temaet i studien. Forskningen jeg har trukket inn i denne studien omhandler derfor karakteristika ved ASD-diagnosen og pedagogiske prinsipper i møte med elever med ASD. Videre ønsker jeg å trekke inn noe forskning på inkludering av elever med ASD, for å vise hvordan forskningen på autismedfeltet trekkere frem viktige aspekt for elever med ASD sin skolehverdag.

Store deler av forskningen på ASD i skolen omhandler hvordan inkludere elever med ASD I klasserommet. Det er et prinsipp i den norske skolen at elever skal inkluderes, og det er derfor relevant å trekke frem forskning på området. Blant annet undersøker Banda, Hart og Liu-Gitz (2009) hvordan bruken av medelever er positivt for elevens sosiale inkludering. Hart & Whalon (2011) viser til ulike strategier elever med ASD kan ta i bruk for å inkludere seg selv i sosiale læringssituasjoner. Videre trekker Able, Sreckovic, Schultz, Garwood & Sherman(2015) læreres beskrivelser av ulike utfordringer knyttet til den sosiale inkluderingen i klasserommet. Able et al. (2015) trekker frem hvordan også faglige utfordringer kan påvirke inkluderingen i klasserommet, og presiserer hvordan det er nødvendig med mer forskning på det faglige aspektet. Forskningen til Banda et al., Hart & Whalon, samt Able et al., omhandler sosial inkludering, og mangler det faglige aspektet som jeg søker etter når jeg skal undersøke den faglige tilretteleggingen på ekstraordinære dager.

I tillegg til studiene som er trukket frem ovenfor, vil jeg avslutningsvis kort presentere en nylig gjennomført studie på norske elever med ASD sine opplevelser av egen grunnskoleopplæring. Kure (2019) har undersøkt elever med Asperger Syndrom (AS) sine egne erfaringer til egen grunnskoleopplæring. Asperger Syndrom er en diagnose i autismedspekteret. Studien trekker frem at det er variasjon i læringsutbytte, og viser til ulike kvaliteter hos læreren som trekkes frem av informantene som viktig for deres egen skolehverdag. Informantene beskriver også hvordan de opplever de ekstraordinære dagene, og Kure trekker frem hvordan en av informantene ble stående i skolekantina når resten av klassen var på andre aktivitetsdager eller skoleturer. Studien har et inkluderingsperspektiv, og beskriver hvordan elever med AS selv

opplevde inkluderingen. Det er interessant at enkelte av informantene opplevde å bli tatt ut av klassen på ekstraordinære dager for å stå i skolekantin uten å ha spesiell interesse for dette (Kure, 2019).

Kures (2019) studie om elever med Asperger Syndrom og deres skoleerfaringer viser hvordan disse elevene opplever egen opplæring. Studien beskrev også ekstraordinære dager og hvordan enkelte av informantene ikke fikk delta på disse dagene. Det kan tyde på at slike dager er utfordrende. Kures studie beskriver et gap mellom den pedagogiske praksisen og det vi vet om Asperger Syndrom. Det er derfor nødvendig å undersøke videre hvordan en ivaretar elever med ASD i skolen. Denne studien har som tidligere nevnt, som formål å styrke elever med ASD sin opplæring ved å belyse utfordringer i dagens pedagogiske praksis. Som oppsummeringen av dagens forskningsfelt viser, er det et betydelig fokus på den sosiale inkluderingen av elever med ASD i skolen. Den sosiale inkluderingen er viktig, samtidig er det også viktig hvordan elevene blir faglig inkludert, og det er dette fokuset denne studien belyser. Det neste kapittelet vil presentere den teoretiske forankringen studien bygger på.

2. Teori

Formålet med teorikapittelet er å belyse ASD-diagnosens kjennetegn og hvilke behov elever med ASD har for tilrettelegging. Kjennetegnene vil ha innvirkning på elevenes forutsetninger for å lære, og dermed hvilke pedagogiske valg som vil være hensiktsmessige for kunne legge til rette læringsarbeidet for elever med ASD. Delkapitlene 2.1, 2.2 og 2.3 omhandler ASDs kjennetegn, før det i kapittel 2.4 blir gjort rede for pedagogiske prinsipper i tilretteleggingsarbeidet som beskrives i litteratur og forskning på området. Kapittelet avsluttes med delkapittel 2.5 hvor den teoretiske forankringen blir oppsummert.

2.1 Hva er autismspekterdiagnoser?

Autismspekterdiagnoser (ASD) er en samlebetegnelse på nevropsykiatriske forstyrrelser, knyttet til kognitiv svekkelse i hjernen (Helsedirektoratet, 2018). Nevropsykiatriske forstyrrelser omhandler forstyrrelser i sentralnervesystemet (Malt, 2016). Betegnelsen ASD viser til et spekter av diagnoser, med noen felles kjennetegn. Norge anvender diagnosemanualen ”The International Classification of Diseases” (ICD-10) for å kategorisere diagnoser. ICD-10 beskriver de felles kjennetegnene på ASD som manglende evne til å initiere og opprettholde sosial interaksjon og sosial kommunikasjon. I tillegg kjennetegnes mennesker med ASD med et uflexibelt, begrenset og repeterende atferdsmønster (Helsedirektoratet, 2018). Samtidig relateres forstyrrelsen i avvikende atferd i forhold til alder (Helsedirektoratet, 2018). Manglende evne til sosial initiering og opprettholdelse, og et begrenset atferdsmønster beskrives i ICD-10 med en generell kognitiv svekkelse. Kjennetegnene viser at ASD er en kompleks forstyrrelse, som både innebærer en kognitiv og en atferdsmessig komponent. Ettersom vanskene hos mennesker med ASD rammer sentrale funksjoner, defineres autismspekterdiagnoser som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU), 2018). Diagnosemanualen er under revidering og ICD-11 er i ferd med å bli implementert (WHO, 2018). Den nye diagnosemanualen kategoriserer autismspekteret med flere diagnoser med ulik alvorlighetsgrad, og med og uten intellektuelle utfordringer og funksjonelt språk. ICD-11 definerer ikke diagnosene barneautisme, atypisk autisme og Asperger syndrom, slik som ICD-10 gjør. I denne studien har det vært hensiktsmessig å forholde seg til ICD-10 ettersom ICD-11 ikke er implementert og ikke nødvendigvis kjent for forskningsdeltakerne.

Mitt elevsyn bygger på Greenes forståelse av mennesket; at barn gjør det bra om de kan, og om de ikke gjør det bra er det fordi de mangler ferdighetene til det (Greene, 2011, s. 24). Jeg ønsker å undersøke problemstillingen i lys av mitt elevsyn om barn, og knytter det som nevnt innledningsvis, til den kognitive forståelsesrammen. Den kognitive forståelsesrammen forstår elever med ASD ut fra de manglende kognitive ferdighetene, og at disse manglende ferdighetene legges til grunn for atferden. Etersom mitt elevsyn om barn bygger på at elevens vansker er et resultat av manglende evner, og vanskene i autismespekteret forklares ved en kognitiv svekkelse, finner jeg det naturlig å benytte meg av den kognitive forståelsesrammen for å forklare, og forstå elever med ASD.

Før jeg utdyper sider ved den kognitive svekkelsen hos elever med ASD, vil jeg gjøre rede for noen aspekter med tanke på forekomst av, og former for ASD, slik vi kjenner feltet i dag.

2.1.1 Forekomst og ulike former for ASD

Forekomsten av ASD er usikker (Autismeforeningen, 2019). Tall som Autismeforeningen i Norge legger frem viser at 6 av 1000 har en autismespekterdiagnose, og at diagnosen er hyppigst hos gutter (Autismeforeningen, 2019). Autismeforeningen viser også til studier som rapporterer en forekomst på 1 av 100 (Autismeforeningen, 2019). Diagnosen inneholder flere forstyrrelser med ulik alvorlighetsgrad av de felles kjennetegnene presentert over. ICD-10 viser til barneautisme, atypisk autisme og Aspergers syndrom, og videre vil jeg kort gjøre rede for likheter og ulikheter ved de ulike autismeformene.

Barneautisme er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som ICD-10 definerer som avvikende atferd eller forstyrret utvikling, hvor en karakteristisk unormal fungering viser seg ved forstyrrelser av sosialt samspill og kommunikasjon. Kjennetegnene kommer til syne før treårsalderen, og innebærer et begrenset og stereotypet atferdsmønster (Helsedirektoratet, 2018). NAKU (2018) rapporterer at 80 % av mennesker med barneautisme har en utviklingshemming. I tillegg er det ikke uvanlig at mennesker diagnostisert med barneautisme får tilleggsvansker som fobier, og søvn- og spiseforstyrrelser (Helsedirektoratet, 2018). Atypisk autisme skiller seg fra barneautisme ved at den ikke fyller alle de tre diagnostiske kriteriene, eller ved at kjennetegnene viser seg etter treårsalderen. Atypisk autisme forekommer oftest hos dypt psykisk utviklingshemmede og hos personer med alvorlig impressiv språkforstyrrelse der en har svikt i språkforståelsen (Helsedirektoratet, 2018). Aspergers syndrom kjennetegnes ved kvalitative forstyrrelser i det sosiale samspillet og i atferdsmønsteret, men skiller seg fra

barneautisme ved at det ikke ligger en generell forsinkelse av kognitiv utvikling. Mennesker med Aspergers syndrom vil derfor kunne sies å være høytfungerende (NHI, 2018).

Felles for disse typene ASD er at ICD-10 omtaler dem som gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Helsedirektoratet, 2018). Til tross for de ulikhetene som er beskrevet ovenfor vil jeg i denne studien benytte meg av begrepet autismspekterdiagnoser (ASD), der ikke annet er spesifisert. Det er viktig å presisere at kjennetegnene for diagnosen i seg selv ikke nødvendigvis innebærer hinder for elevens skoleprestasjoner. Kjennetegnene vil likevel kunne spille inn på skoleprestasjonene ved at de sosiale evnene kan påvirke evnen til å tilegne seg kunnskap om en ikke får en tilrettelegging som ivaretar vanskene (Martinsen et al. 2015; Fägerblad, 2011). Elever med ASD kan ha tilleggsvansker som kan forårsake at skoleprestasjonene ikke er adekvat med aldersnivå. Dette gjelder også for elever med barneautisme ettersom barneautisme innebærer en generell forsinket utvikling.

Jeg har nå gjort rede for noen kjennetegn ved ASD, og forekomsten av mennesker med diagnosen. Diagnosen kan i lys av den kognitive forståelsesrammen forklares ved en svekkelse på flere kognitive mekanismer. Jeg vil videre gjøre rede for to av de kognitive mekanismene; eksekutive funksjoner og teorien om sinnet. De to mekanismene kan ha betydning for elevene med ASD sine forutsetninger for læring.

2.2 Eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner kan ikke sees, men kommer til uttrykk gjennom atferden. Fleischer og From (2017, s. 15) beskriver eksekutive funksjoner som en kognitiv konstruksjon som beskriver evner og ferdigheter til selvorganisering og problemløsning. Disse ferdighetene og evnene består igjen av en mengde underordnede ferdigheter, som sammen med eksekutive funksjoner står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. De underordnede ferdighetene er blant annet oppmerksomhet, persepsjon, språk, hukommelse og forestillingsevne (Fleischer & From, 2017, s. 15). De nevnte underordnede ferdighetene er nødvendig for at konstruksjonen eksekutive funksjoner skal fungere. Ettersom problemløsning og selvorganisering vil variere fra person til person er eksekutive funksjoner et dynamisk begrep. Det betyr at der én person vil ta i bruk eksekutive funksjoner for å løse et problem, vil det for en annen være rutine. Et eksempel på dette kan være at bakeren trenger opplæring i hvordan en spikerpistol fungerer, mens snekkeren bruker spikerpistolen gjennom en automatisert handling. På grunn av at begrepet er dynamisk kan vi ikke snakke om en gitt atferd som nødvendigvis dysfunksjonell da

den kognitive funksjonen vil avhenge av alder og utvikling, erfaring og læring (Fleischer & From, 2017, s. 18). For å utvikle eksekutive funksjoner vil det derfor være nødvendig at miljøet yter målrettet støtte som grunnlag for utvikling. Begrepet eksekutive funksjoner er sammensatt, og å gi én definisjon på begrepet er derfor vanskelig (Fleischer & From, 2017, s. 29). Likevel er det en viss enighet om at konstruksjonen eksekutive funksjoner består av flere identifiserbare ferdigheter. Anderson, Jacobs og Anderson (2008, i Fleischer & From, 2017, s. 28) viser til fire eksekutive ferdigheter. Disse er kognitiv fleksibilitet, målrettethet, styrt oppmerksomhet og informasjonsbearbeidelse.

Kognitiv fleksibilitet som ferdighet innebærer å kunne skifte mellom ulike reaksjonsmåter, ta i bruk alternative strategier og være oppmerksom på flere ting samtidig. Ferdigheten *målrettethet* innebærer å kunne planlegge, organisere og legge strategier slik at en handler effektivt. Den tredje ferdigheten Anderson (et al., 2008, i Fleischer & From, 2017) presenterer er *styrt oppmerksomhet*, en eksekutiv ferdighet som innebærer å holde oppmerksomheten på et valgt fokus. I denne ferdigheten ligger også evnen til selvregulering og evnen til å styre unna forstyrrelser og impulser. Den siste ferdigheten i modellen er *informasjonsbearbeidelse* hvor en ser på systemets effektivitet, det vil si evnen til å prosessere informasjon (Anderson et al., 2008, i Fleischer & From, 2017). Som nevnt i kapittel 2.1 har elever med ASD et begrenset atferdsrepertoar. Elever med ASD vil ofte holde seg til det faste og kjente, noe som kan tyde på nedsatte eksekutive funksjoner. I tillegg vil elever med ASD kunne ha vansker i det sosiale samspillet som også inneholder evnen til eksekutive funksjoner (Fleischer & From, 2017, s. 68). Det sosiale samspillet påvirkes også av evnen til å kunne sette seg inn i andres situasjon. Denne evnen kan forklares ved teorien om sinnet, og blir videre presentert.

2.3 Teorien om sinnet

Teorien om sinnet, oftere omtalt som ”theory of mind” (ToM) handler om å kunne sette seg inn i egen og andres situasjon (Baron-Cohen, 2011, i Øzerk & Øzerk, 2013, s. 86-87). Baron-Cohen presiserer at å ha vanskeligheter med å sette seg inn i andres perspektiver er en universell vanske hos mennesker med ASD. Videre vil delkapittelet presentere teorien om sinnet og hvordan mennesker med ASD har svak eller manglende evne til sinnslesning.

Baron-Cohen (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 86) utviklet teorien om sinnet, hvor *sinnslesning* og *sinnblindhet* står som to sentrale begrep. Førstnevnte er en medfødt evne som i stor grad påvirkes av den kulturelle sosialiseringen. Sinnslesning innebærer empati og evnen til å sette seg

inn i det abstrakte ved sosiale situasjoner. Med dette menes blant annet planlegging av interaksjon mellom mennesker, og forutse konsekvenser og handlinger. En kan se på sinnslesning som en kombinasjon av fire kognitive mekanismer (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 87). Den ene av disse mekanismene er evnen til å tolke andres øyesignal. Den neste kognitive mekanismen er mekanismen for å fange blikket og fortolke blikket til den andre. Å tolke øyesignal og fange blikket vil være nødvendige mekanismer for å kunne forstå intensjon og ønsker hos den man interagerer med. Den tredje mekanismen som utvikles er mekanismen for en felles oppmerksomhet. Mekanismen for felles oppmerksomhet er svak hos mennesker med ASD (Caruana, Kovac & Tveit, 2018). Den siste kognitive mekanismen sinnslesning innebærer, er mekanismen for teori om sinnet. Denne mekanismen inneholder mentale representasjoner og en erkjennelse av seg selv med sine tanker, mål, drømmer og forestillinger. Mekanismene som danner sinnslesningen bidrar til at mennesker evner å sette seg inn i andres situasjon og tanker, samt reflektere over egne tanker. Mekanismen bidrar også til at mennesker får en realistisk forståelse av hva en evner og ikke, i tillegg til å erkjenne at det finnes ulike tanker, hvor noen er sanne og noen er falske (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 88). Baron-Cohen (1995) hevder at det er vansker med sinnslesning som er den største kognitive vansken hos mennesker med ASD. Mennesker med ASD har ofte vansker med det sosiale samspillet, og i følge Baron-Cohen (2011, Øzerk & Øzerk, 2013, s. 89) kan dette forklares ved en svak eller manglende sinnslesning.

Eksekutive funksjoner og teorien om sinnet er to sentrale kognitive mekanismer som kan forklare atferden til mennesker med ASD. Videre vil studien presentere hvordan en kan tilrettelegge for elever med ASD som har disse kognitive vanskene.

2.4 Hvordan tilrettelegge for læring hos elever med ASD

Elever med ASD er svært forskjellige, men har som presentert i kapittel 2.1 noen felles kjennetegn. Ettersom jeg har valgt å benytte meg av den kognitive forståelsesrammen, er eksekutive funksjoner og teorien om sinnet kognitive mekanismer som vil kunne forklare elevens evner og handlinger. Som nevnt har ikke diagnosen kriterier som omhandler skoleprestasjoner, men vanskene vil kunne påvirke hvordan skolehverdagen er, og hvordan en tilegner seg ny kunnskap. Skolen har som mål å være en læringsarena hvor læring skjer i samspill med medelever (Utdanningsdirektoratet, 2015b; Utdanningsdirektoratet, 2018). Når en vet hvilke vansker elever med ASD har, og at disse omhandler mellommenneskelig sosialt samspill og begrenset atferdsmønster, vil dette kunne utfordre den sosiale læringsarenaen som

er en målsetting i skolens læringsarbeid. Elever med ASD har et læringspotensial selv om diagnosens utfordringer påvirker lærings situasjonen. Når lærere tilrettelegger for faglig læring på ekstraordinære dager, legges det til rette for at elever med ASD skal få utnyttet potensialet de har for læring. Tilrettelegging vil ikke være ensbetydende med læring, ettersom tilrettelegging er lærerens rolle, mens læring er elevens rolle (Tomlinson, 2008, s. 510). Som nevnt i kapittel 1 vil elever med ASD derfor ofte ha krav på spesialundervisning slik at læringen blir tilrettelagt etter de behovene eleven har. Videre vil kapittel 2.4 gjøre rede for rettighetene til elever med ASD i skolen, før pedagogiske prinsipper i tilretteleggingsarbeidet vil presenteres.

2.4.1 Skolens organisering av elever med ASD

I følge Opplæringslova skal den norske skolen være en inkluderende læringsarena som skal åpne dører for elevene og skal gi ei opplæring som er tilpassa den enkelte elevs forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, § 1-3). At skolen er en inkluderende læringsarena innebærer at elever deltar i et faglig fellesskap og er sosialt aktive med sine jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Når elever opplever skolehverdagen som ekstra utfordrende og trenger særskilte behov, har de rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Elever med ASD vil ofte ha denne retten, og får derfor spesialundervisning. Spesialundervisningen tar utgangspunkt i elevens individuelle opplæringsplan (IOP) som skal beskrive elevenes forutsetninger og utviklingspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2017). IOP'en skal også omfatte elevens læringsmål og undervisningsmetoder, og bidra til at eleven får et tilpasset, likeverdig og helhetlig opplæringstilbud. Elevene skal tilhøre en klasse (Opplæringslova, 1998, § 8-2), og spesialundervisningen skal derfor skje innad i klassen så langt det er hensiktsmessig. Om eleven på grunn av individuelle behov ikke skal tilhøre en klasse, skal dette fremkomme i IOP'en. IOP'en skal inneholde de rettighetene eleven har i opplæringen. Disse rettighetene kan vike fra de rettighetene lovverket legger til grunn (Opplæringslova, 1998, § 5-6), noe jeg vil komme tilbake til.

Skolens mål er å ruste elevene for framtiden, og åpne dørene mot verden (Opplæringslova, 1998). Opplæringslova innledes med formålsparagrafen hvor dette lovfestes. Videre gjør Opplæringslova kjent hvordan dette skal gjøres og hvilke krav elevene har, knyttet til deres skolehverdag. Som nevnt innledningsvis vil elever med ASD ofte ha retten til spesialundervisning jf. § 5-1, og har dermed krav på en mer tilrettelagt undervisning. Opplæringslova regulerer elevenes rettigheter i opplæringen, og videre vil jeg trekke frem to særlig relevante paragrafer som også kan relateres til læringsarbeid på ekstraordinære dager.

Forskrift til Opplæringslovas § 3-1 (2006) viser retten elevene har til å være kjent med læringsinnholdet i undervisningen. Elevene har rett til å vite hva som kreves av dem, hvilke mål undervisningen har og grunnlaget for vurderingen som vil bli gjort av deres kompetanse og kunnskaper. For ekstraordinære dager kan rettighetene innebære for eksempel at elevene skal vite hvorfor dagen tilbringes på krigshistorisk museum og hva som kreves av dem når de er der, hvorfor elevene skal tilbringe dagen i skogen og hvilke læringsmål som er knyttet til dagens innhold, og hvilket læringsutbytte de skal ha etter et opplegg med ”Den Kulturelle Skolesekken”(Kulturtanken, 2016).

Opplæringslova § 5-1 gir elever med særskilte behov retten til spesialundervisning. Paragrafen presiserer at innholdet i opplæringen skal være et opplæringstilbud som gir et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever og de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Dette innebærer at opplæringen til elever med ASD som har rett til spesialundervisning kan ha et annet opplæringstilbud og dermed ikke følge klassen på lik linje med andre elever. Paragrafen lovfester videre at elevene med denne retten skal ha en individuell opplæringsplan hvor opplæringsmålene til eleven er presisert. Det skal også fremkomme av IOP'en hvordan opplæringen skal drives. I følge loven skal også læringsmål og undervisningsmetoder for de ekstraordinære dagene fremkomme.

Det kommer tydelig frem at elever med ASD har rettigheter for å sikre kvalitet i opplæringen. Som nevnt vil elever med ASDs behov ofte kreve en ekstra tilrettelegging, og i det neste kapitlet vil jeg gjøre rede for sentrale prinsipper i tilretteleggingen for elever med ASD.

2.4.2 Strukturering og visualisering som tilretteleggingsmetode

Som nevnt ser denne studien på autismespekteret i den kognitive forståelsesrammen. Det er derfor naturlig å redegjøre for hvordan man kan legge til rette for at elevene med ASD vil kunne utvikle sine kognitive ferdigheter. Før en kan tilrettelegge for å utvikle de kognitive ferdighetene, er det viktig at miljøet er tilrettelagt for læring. For elever med ASD vil det kunne være avgjørende hvordan miljøet er, for at eleven skal ha muligheter for å lære. Elever med ASD er svært ulike, og det vil derfor være behov for variasjoner i tilretteleggingen. Med bakgrunn i de kognitive mekanismene som er beskrevet, kan en likevel skissere noen mulige måter for tilretteleggingen som kan styre elevgruppens muligheter for læring. Basert på forskning, vil jeg presentere to forutsetninger som vil påvirke elever med ASD sitt læringsmiljø.

Elever med ASD vil ha utfordringer knyttet til eksekutive funksjoner som viser seg i manglende evne til selvorganisering (Fleischer og From, 2017, s. 15). Det vil derfor være nødvendig for disse elevene å få støtte til å organisere blant annet arbeidsoppgaver, skoledagen og friminuttene. Elever med ASD trenger kontroll over hva som kreves av dem, og Martinsen et al. (2015, s. 191) er tydelig på at oversikt over dagen i stor grad påvirker evnen til å kontrollere egen atferd og til å være selvstendig (Crosland & Dunlap, 2012, s. 255). På ekstraordinære dager blir dette spesielt tydelig. Det vil være hensiktsmessig at eleven har en tydelig dagsplan som forteller eleven hvor han skal være, hva han skal gjøre og hvem han skal være sammen med. I tillegg til en strukturert dagsplan vil det være nødvendig med en konkret arbeidsplan for de arbeidsoppgaver elever med ASD skal gjøre. Diagnosen er ikke til hinder for tilegnelse av skoleferdigheter, og om eleven får hjelp til å organisere seg i arbeidet, har han større muligheter for å oppleve mestring av oppgavene. Crosland & Dunlap (2012, s. 254-255) er tydelig på at å gjøre aktivitetene forutsigbare og tydelig for eleven med ASD, vil øke inkluderingen av eleven i klassefellesskapet. På ekstraordinære dager, vil det være spesielt viktig at eleven med ASD har en tydelig plan for hva dagen vil inneholde. For å planlegge slike dager kan en ta i bruk sosiale historier. Sosiale historier er fortellinger som har som mål å informere om en hendelse på en bestemt måte (Nyheim, Tangvold, Beghdadi & Kaland, 2013, s. 10). Historiene som blir fortalt skal være en beskrivelse av noe, slik at historien gir informasjon om forventet atferd i en gitt situasjon (Pane, Sidener, Vladescu & Nirgudkar, 2015, s. 912). For elever med ASD vil det være naturlig å bruke sosiale historier for å beskrive en ekstraordinær dag som en ikke helt vet utfallet av. Da vil læreren kunne lage en historie som omhandler eleven med ASD på den ekstraordinære dagen.

Denne studien fokuserer på ekstraordinære dager, som ofte foregår utenfor klasserommet. Likevel kan ekstraordinære dager foregå på klasserommet, og jeg ønsker derfor å redegjøre kort hvordan elevens fysiske miljø må tilrettelegges. Like viktig som visualisering av planer, er skolens, og rommets fysiske miljø. Etersom elevene med ASD vil kunne ha en svak eller manglende evne i styrt oppmerksomhet (Fleischer & From, 2017, s. 68), er det nødvendig at rommet er tilrettelagt slik at unødvendige stimuli reduseres. Det kan være en fordel at elevens plass er mot en vegg, slik at det er minimalt med ting å ha oppmerksomhet på, bortsett fra arbeidsoppgavene. For at dagen skal være mest mulig forutsigbar kan det derfor være hensiktsmessig at eleven har en fast plass, også på ekstraordinære dager.

Å legge til rette for at det fysiske rommet og aktivitetene er forutsigbare for eleven med ASD vil kunne gi gode forutsetninger for at eleven skal kunne tilegne seg ny faglig kunnskap. Vet eleven hva han skal gjøre, og rommet er organisert på en kjent måte, er sjansen mindre for at læringssituasjonen oppleves som stressende for eleven med ASD. At innholdet i skoledagen er kjent for elever med ASD, og at det fysiske rommet er nøye planlagt, er sentrale forutsetninger for at elever med ASD skal ha gode læreforutsetninger. Når disse forutsetningene er ivaretatt, kan de pedagogiske prinsippene som er nødvendige for læring tas i bruk. I det følgende presenteres prinsipper som er sentrale for faglig tilrettelegging.

2.4.3 Tilrettelegging som kognitiv støtte i skolehverdagen

Fägerblad (2011) benytter seg av tre K'er for å forklare hvordan læreren kan tilrettelegge for å være en kognitiv støtte. Denne tilretteleggingen bygger på den kognitive forståelsesrammen, og vil være nødvendig å ta utgangspunkt i for at den faglige tilretteleggingen skal fungere. Som nevnt i kapittel 2.4.2 er elever med ASD svært ulike, og den kognitive støtten vil derfor praktiseres ulikt. Likevel vil det på grunn av diagnosens felles kjennetegn, være måter å drive tilrettelegge på som vil kunne fungere for flere elever med samme diagnose. De tre K'ene står for kognisjon, kommunikasjon og kreativitet. Jeg støtter meg til Fägerblads kategorisering når jeg skal presentere hvilke faktorer læreren må ta hensyn til i tilretteleggingsarbeidet. En vil måtte ta hensyn til de tre K'ene både på ordinære skoledager og på ekstraordinære skoledager.

Den første K'en presenterer kognisjon og innebærer at lærere må forstå hvordan informasjon blir tolket hos eleven for å kunne gi riktig informasjon. En må ha god kjennskap til diagnosen og til eleven sine særtrekk for å kunne tilrettelegge for elevens behov (Tutt, Powell & Thornton, 2007; Martinsen et al., 2015). Læreren må vite hvilke områder eleven mestrer og hvilke områder som kan være utfordrende. Den andre K'en Fägerblad (2011) presenterer står for kommunikasjon. Elever med ASD har et kvalitativt avvik i kommunikasjonsevnen i forhold til alderen, og trenger støtte til å forstå meningsinnholdet i det som blir kommunisert. For læreren innebærer det å vite hvordan informasjon blir tolket, og hvilken informasjon eleven trenger. Som nevnt i kapittel 2.3 vil elever med ASD ha nedsatt evne til mentale representasjoner, noe som påvirker det mellommenneskelige sosiale samspillet (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 87). Dette innebærer at læreren må ha en entydig og direkte kommunikasjonsform, som ikke kan misforstås. Å ha en entydig og direkte måte å kommunisere på vil si å gi korte beskjeder uten nyanser og figurativt språk, og uten rom for tolkning (Martinsen et al., 2015, s. 85). Klinger, Klinger, & Pohlig (2007) har undersøkt mennesker med ASDs evne til læring, og viser til at de

kognitive svekkelsene hos mennesker med ASD påvirker evnen til læring. Mye av kunnskap og kompetanse som en tilegner seg, skjer implisitt. Klinger et al. (2007) mener mennesker med ASD har nedsatt evne til implisitt læring, ettersom en må forstå sammenhengen mellom ulike stimuli og ulike erfaringer, for å kunne lære implisitt. Det vil derfor være viktig at lærere kommuniserer på en eksplisitt måte.

Den siste K'en Fägerblad presenterer står for kreativitet og er myntet på lærerens kreativitet i tilretteleggingen. Kreativitet defineres i denne studien som evnen til å finne nye metoder i tilretteleggingsarbeidet (Fägerblad, 2011). Som nevnt er elevene med ASD svært ulike, noe som krever at læreren er åpen for den enkelte elev med de særtrekkene og kjennetegnene den enkelte elev har. Selv om dette vil være særtrekk som omhandler kommunikasjon og det sosiale samspillet mellom mennesker, vil kreativitet prege den faglige tilretteleggingen til eleven. Ettersom eleven med ASD har vansker knyttet til det mellommenneskelige samspillet, og til å forstå konteksten i kommunikasjon, vil det kunne være utfordrende for eleven om han må lære innenfor de samme læringsbetingelsene som elever uten disse vanskene. Som nevnt mangler elever med ASD den primære forståelsen for kommunikasjon (Tutt et al., 2007), og på tross av at kommunikative evner kan læres, vil elever med ASD bruke evnene på en lite effektiv og meningsfull måte. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt de tradisjonelle læringsteoriene vil være en holdbar forklaring på læring for elever med ASD. I tillegg er læring en sosial og interaktiv prosess, men for elever med ASD som kan ha vansker med å forstå de sosiale normene vil læring oppleves som en objektiv og individuell prosess (Tutt et al., 2007). At læreren derfor tenker kreativt og "utenfor boksen" når han skal tilrettelegge, vil kunne være hensiktsmessig for at eleven med ASD skal få et læringsutbytte.

2.5 Oppsummering av teoretiske aspekter

Jeg har nå gjort rede for de kvalitative avvikene innenfor det mellommenneskelige sosiale samspillet, kommunikasjonsmønsteret og det begrensede atferdsrepertoaret for elever i autismespekteret. Videre har jeg beskrevet hvordan en kan forklare vanskene i lys av den kognitive forståelsesrammen med vekt på to kognitive mekanismer: eksekutive funksjoner og teorien om sinnet, og hvordan vanskene påvirker skolehverdagen. Deretter har jeg presentert hvordan en kan tilrettelegge for elever med ASD ut fra de vanskene de har gjennom begrepene kognisjon, kommunikasjon og kreativitet. Som nevnt innledningsvis kan St. Meld. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) tyde på at kompetansen og kunnskapen i skolen er for liten til at skolen kan ivareta elevene med ASD på hver enkelt institusjon uten ekstern hjelp og

rådgivning. Ettersom vanskene til elevene med ASD ofte kan ivaretas med tydelighet og struktur (Martinsen et al. 2015; Crosland & Dunlap, 2012) er det svært interessant å se på hvordan tilretteleggingen blir gjort på ustrukturerte dager, når slike dager utfordrer elever med ASD sine vansker. Med denne studien søker jeg å undersøke hvordan lærere beskriver dagens praksis på tilrettelegging for faglig utvikling på ekstraordinære dager for elever med ASD. På grunn av at temaet er lite belyst i litteratur og forskning vil studiens funn være med på å beskrive praksiser på faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager. Det neste kapittelet redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem for å skaffe datamateriale til studien. Kapittelet vil gjøre rede for vitenskapelige betraktninger, hvordan jeg har gått frem for å finne lærernes beskrivelser og refleksjoner rundt studiens validitet.

3. Studiens metode

Formålet med dette kapitlet er å gjøre rede for studiens vitenskapelige ståsted, og prosedyrer for innhenting av datamaterialet, og analyse. Kapitlet avrundes med etiske betraktninger omkring studiens validitet og min rolle som forsker.

3.1 Vitenskapelige betraktninger

Hvordan jeg som forsker oppfatter verden, vil påvirke hvilke perspektiver og prinsipper denne studien bygger på. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min forståelse for verden, og hvorfor forståelsen er relevant når jeg skal undersøke hvordan lærere beskriver den faglige tilretteleggingen for elever med ASD på ekstraordinære dager. Ettersom studien omfatter mennesker, og jeg som forsker bidrar med min tolkning, er dette en samfunnsvitenskapelig metode. Samfunnsvitenskapelig metode står i motsetning til naturvitenskapelig metode hvor det forskes på fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 27). Hva som er virkelighet kan være opp til den enkelte som opplever virkeligheten, men som Immanuel Kant (i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45) gjorde kjent gjennom sine arbeider, er det et skille mellom ”virkeligheten i seg selv” og ”virkeligheten slik den fremstår for meg selv”. Dette vil påvirke min studie, og for å forklare hvordan den påvirker vil jeg først gjøre rede for mitt epistemologiske utgangspunkt. Deretter presenterer jeg hvordan dette utgangspunktet påvirker det vitenskapsteoretiske ståstedet for denne studien.

Som nevnt over er skillet mellom virkeligheten i seg selv og virkeligheten slik den fremstår, to ulike virkeligheter. Jeg posisjonerer meg innenfor konstruktivistisk epistemologi, hvor kunnskap om virkeligheten gjøres kjent gjennom sosial samhandling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I møte med verden oppstår det en sosial virkelighet, som vil være ulik fra den naturlige virkeligheten ettersom mennesker samhandler og handler. Samhandlingen vil skape en dynamikk som gjør at fenomener endrer seg over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette innebærer at den sosiale virkeligheten vil være tidsbegrenset, og oppleves kun av de som er en del av den. En slik forståelse av virkeligheten kaller Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) for en sosial-konstruktivistisk tilnærming. Denne tilnærmingen bygger på skillet til Kant om forskjellen mellom det som studeres og den som studeres, og at et slikt skille vil være umulig ettersom en konstruerer virkeligheten i en sosial samhandling.

Problemstillingen som denne studien bygger på, fokuserer på hvordan lærere beskriver den faglige tilretteleggingen av ekstraordinære dager for elever med ASD. En kan se på

problemområdet som et fenomen. For å undersøke et slikt fenomen må en gå i dybden av det en skal undersøke og det vil være relevant å bruke et fenomenologisk vitenskapssyn. Hensikten med fenomenologi er å få innsyn i menneskers livsverden og hvordan de opplever ulike fenomener i verden (Johannessen et. al., 2016, s. 78). Ettersom det er mennesket som konstituerer virkeligheten, må man, for å utforske fenomenet, kjenne til hvordan mennesket gir fenomener mening gjennom handlinger, følelser, meninger, opplevelser og forståelse (Johannessen et. al., 2016; Thagaard, 2018). Sett fra et konstruktivistisk virkelighetssyn, vil forståelsen av fenomenet avhenge av interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. Studien vil derfor også ha en hermeneutisk tilnærming der forskerens forforståelse vil påvirke ny forståelse av fenomenet. En kan forstå hermeneutikk som læren om fortolkning av tekster hvor en kan søke etter mening i diskurs, tekster og handlinger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73). Med dette menes at forskeren fortolker, med sin forforståelse, det forskningsdeltakerne forteller. Den hermeneutiske tilnærmingen vektlegger at fenomener kan tydes på ulike nivå, og for at sannheten skal tre frem må fenomenene sees i sammenhengen de oppstår i (Thagaard, 2018, s. 37). For å finne lærernes beskrivelse av hvordan de tilrettelegger for faglig utvikling hos elever med ASD har jeg valgt å benytte meg av intervju. Jeg vil gå nærmere inn på intervju som metode i kapittel 3.1. Min forståelse av ASD, tilrettelegging for elever med særskilte behov og de kognitive referanserammene som jeg nevnte i kapittel 2.1, vil påvirke den forståelsen av temaet som jeg tar med meg inn i intervjuet.

Ettersom fenomenene må sees i lys av sammenhengen de oppstår i, vil intervjusituasjonen også påvirke min fortolkning. Hva forskningsdeltakeren og jeg som intervjuer samtaler om, og hvilke temaer vi kommer inn på vil være konstruerende for forståelsen til både meg som forsker, og læreren som forskningsdeltaker. Dette er fordi jeg som forsker vil stille nye spørsmål ettersom jeg får svar underveis, og på den måten vil hver intervjusituasjon være unik. Hermeneutikken bygger på at ideen om sammenhengen en studerer fenomenet i, vil være med på å skape mening til det en studerer (van Manen, 2014; Thagaard, 2018). Intervjusituasjonen vil derfor påvirke min forståelse av meningsinnholdet. Å se delene i lys av helheten, er grunntanken i hermeneutikken, og ens forståelse vil alltid bære preg av at en ser deler og helheter i samspill (Gadamer, 2003, s. 34). Det vitenskapsteoretiske ståstedet for denne studien vil dermed være fenomenologisk hermeneutisk. En kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk innebærer at begge tilnærmingene benyttes for å undersøke problemstillingen. Flere forskere, blant annet van Manen (2014) og Lindseth & Norberg (2004), mener at en ikke kan gjøre rene fenomenologiske eller hermeneutiske studier. Jeg velger i denne studien å

presisere at tilnærmingen er fenomenologisk hermeneutisk selv om jeg støtter meg til Van Manen (2014, s. 23) som poengterer at fenomenologi alltid vil ha innslag av hermeneutikk.

Som nevnt i kapittel 2 er teorigrunnlaget for denne studien kjennetegn og egenskaper hos mennesker med ASD sett i lys av den kognitive forståelsesrammen. Denne studien vil kunne vil bidra til teoriutvikling, og som en del av det fenomenologisk hermeneutiske vitenskapssynet, vil prosessen være abduktiv. At forskningsprosessen er abduktiv innebærer at datamaterialet bidrar til å utvikle de teoretiske perspektivene, og de teoretiske perspektivene, samtidig som tidligere teori, bidrar til hvordan vi kan utvikle en forståelse for datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 184). Videre vil valg av metode og forskningsdesign presenteres.

3.2 Forskningsdesign og datainnsamling

Som kapitlet "Vitenskapsteoretiske betraktninger" gjør rede for, baserer denne studien seg på å studere fenomenet "læreres beskrivelse av tilrettelegging for faglig utvikling på ekstraordinære dager for elever med ASD." For å kunne undersøke dette fenomenet var det naturlig for meg å velge kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode søker etter mening og forståelse av virkeligheten gjennom ord og språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Beskrivelser, mening og forståelse er relevante begrep, og det er sentralt i kvalitativ forskningsmetode å undersøke disse begrepene gjennom mennesker i relevante kontekster. De kvalitative metodene er preget av å undersøke livet fra innsiden (Thagaard, 2018, s. 11) og en søker etter å forstå sosiale fenomener. Å ta i bruk denne metoden for å undersøke hvordan lærere beskriver tilretteleggingen av ekstraordinære skoledager for elever med ASD var selvsagt for å kunne fordype meg.

For å samle inn data for å fordype meg i fenomenet kunne jeg tatt i bruk flere ulike metoder, men på grunn av studiens omfang har jeg valgt å bruke én metode. Ettersom studien søker etter å finne svar på hvordan lærere beskriver tilrettelegging, var det naturlig for meg å bruke en metode hvor jeg var i kontakt med lærere heller enn en metode hvor jeg observerer lærere. Observasjon som metode ble vurdert, men jeg ville da ikke nødvendigvis få lærernes egne opplevelser og refleksjoner rundt tema. Å bruke intervju som forskningsmetode ville sette meg i nær kontakt med lærere, og intervjuet ga meg tilgang til å spørre lærerne om deres erfaringer og opplevelser, slik at jeg kunne øke min forståelse av fenomenet. Forskningsintervjuet har som hensikt å forstå deler av intervjupersonens dagligliv, fra hans side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Et slikt intervju skiller seg fra andre samtaler, ved at en søker forståelse om et tema gitt

av en forsker og at intervjuet har en bestemt spørreteknikk og metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I dette forskningsprosjektet har det semistrukturerte forskningsintervjuet vært mest naturlig å bruke, ettersom studien bygger på en fenomenologisk hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming, hvor kunnskapen utvikles underveis i prosessen. Med dette menes at ettersom jeg som forsker går inn i intervjuet med innstillingen om at jeg ønsker å øke min forståelse om tema, basert på forskningsdeltakernes forståelse, ønsker jeg at forskningsdeltakerne skal få snakke fritt rundt de tema jeg som forsker tar opp. Målet er at det er forskningsdeltakernes forståelse og tanker rundt tema som skal prege intervjuet. Ettersom jeg som forsker søker etter å få mer kunnskap om temaet, vil intervjuet kunne være med på å utvikle min forståelse for det jeg undersøker. Dette innebærer som nevnt at studien har en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen hvor jeg etterhvert som jeg øker min forståelse, vil utvikle enkelte av spørsmålene. Videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg har bygd opp det semistrukturerte intervjuet til dette forskningsprosjektet.

3.2.1 Det semistrukturerte intervjuet

Som nevnt er datainnsamlingsmetoden til denne studien det semistrukturerte intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet har som navnet tilsier, en løsere form enn det strukturerte intervjuet. Samtidig har forskeren en klar mening om hvilke tema og spørsmål han eller hun vil samtale om i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Likevel er forskeren åpen for å ta inn flere tema om informanten introduserer tema som ikke forskeren har tenkt på, på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Som nevnt i kapittel 3 er intervjusituasjonen med å påvirke forståelsen av det som blir sagt, og Postholm & Jacobsen (2018) poengterer at dette gjelder både for forsker og intervjuobjekt. Det foregår en kontinuerlig analyse av intervjusituasjonen i det semistrukturerte intervjuet, slik at intervjusituasjonen blir så naturlig som mulig når det kommer til oppbygning av spørsmål. Selv om intervjuet er semistrukturert, og forskeren har muligheten til å bruke eget skjønn, vil måten en organiserer rekkefølgen av spørsmål og tema, ha betydning for hvordan intervjuet utspiller seg. I det følgende vil jeg presentere hvordan jeg har lagd og bygd opp intervjuguiden til dette forskningsprosjektet.

Til tross for at intervjuet har en semistrukturert form, er en avhengig av å ha tenkt gjennom spørsmålene og oppbygningen på forhånd. Thagaard (2018) kaller det for det dramaturgiske aspektet i oppbygningen av intervjuet, og presiserer at oppbyggingen av intervjuet vil trygge forskningsdeltakeren og være med å skape tillit. Det er forskeren som har ansvaret for at

forskningsdeltakeren er trygg og at en etablerer en tillitsfull atmosfære (Thagaard, 2018, s. 101). Intervjuguiden (vedlegg 1) som er blitt brukt i intervjuene til denne studien er bygd opp rundt forskningsspørsmålene og temaene:

- Hvordan beskriver lærere ekstraordinære dager?
- Hvordan beskriver lærere faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager?
- Hvordan beskriver lærere utfordringer knyttet til faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager?

Forskningsspørsmålene og –temaene over, skapte utgangspunktet for forskningsintervjuet. Under hvert forskningsspørsmål/-tema er det spørsmål jeg som forsker ser på som relevante å få lærernes refleksjoner rundt, og som jeg har brukt som oppfølgingsspørsmål, om ikke forskningsdeltakerne kommer inn på tema naturlig. Intervjuguiden er bygd opp etter spørsmålene hva og hvordan, noe som er naturlig ettersom jeg posisjonerer meg innenfor det fenomenologisk hermeneutiske vitenskapsteoretiske ståstedet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

3.2.2 Forberedelse til datainnsamling

Jeg startet forberedelsene til datainnsamlingen med å sende inn meldeskjema til NSD, Norsk senter for forskningsdata, ettersom jeg skulle bruke lydopptaker under intervjuene. Da meldeskjema var godkjent (vedlegg 3), tok jeg kontakt med rektorer i kommunen for å få tak i forskningsdeltakere til prosjektet. Det ble gjort et tilfeldig utvalg av fem deltakere på ulike skoler innenfor samme kommune. Førstegangskontakten ble gjort ved at jeg tok kontakt med rektorer i kommunen og informerte om tema for masterstudien via epost. Bestillingen min til rektorene var lærere, helst kontaktlærere, som har erfaring med å jobbe med elever med ASD. Videre tok jeg kontakt med de lærerne jeg hadde fått kontaktinformasjon om hos rektorene som oppfylte kriteriene mine. Når det var gjort en avtale om at intervju skulle gjennomføres, fikk forskningsdeltakerne tilsendt samtykkeerklæring med utdypende informasjon om forskningsprosjektet. Ettersom jeg ønsket at forskningsdeltakerne skulle snakke mest mulig under intervjuet, hadde jeg som tidligere nevnt, planlagt et semi-strukturert intervju. Intervjuguiden (se vedlegg 1) var min huskelapp til intervjuene, og forskningsdeltakerne får ikke innsyn i de konkrete spørsmålene. Dette var fordi jeg ønsket at lærerne skulle fortelle sine tanker om tema, og at jeg som intervjuer ikke skulle påvirke disse. Likevel fikk forskningsdeltakerne informasjon om tema, problemstilling og forskningsspørsmål i informasjonsbrevet med samtykkeerklæringen (se vedlegg 2) de skulle underskrive.

Under det første intervjuet jeg hadde, opplevde jeg at kjemien mellom meg og forskningsdeltakeren ikke stemte. Dette førte til at spørsmålene ble utydelige og misforstått, og jeg opplevde også at flere spørsmål ikke fungerte. Jeg valgte derfor å bruke intervjuet som et pilotintervju. Takket være dette pilotintervjuet fikk jeg muligheten til å utvikle intervjuguiden og min intervjuteknikk. Dette intervjuet er ikke brukt i analysen.

Som nevnt i kapittel 3.1 har studien en hermeneutisk tilnærming som innebærer at kunnskapen jeg tilegner meg underveis i prosessen påvirker det videre arbeidet med studien. Derfor møtte en av forskningsdeltakerne to ganger for intervju. Vedkommende var den første jeg intervjuet etter pilotintervjuet, og etter flere intervju valgte jeg å spisse problemstillingen og det var naturlig og rettferdig at forskningsdeltakeren fikk uttale seg om sine erfaringer på det nye, mer spissa tema.

3.2.3 Gjennomføring av datainnsamling og presentasjon av forskningsdeltakere

Gjennomføringen av datainnsamlingen ble gjort på de ulike skolene hvor de fire forskningsdeltakerne jobber. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker, transkribert for så og slettet slik at forskningsdeltakerne forble anonyme (De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016)). Som presentert over er intervjuguiden semistrukturert og forskningsdeltakerne var derfor med på å føre samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46), noe som gjorde at ingen av intervjuene ble like. Intervjuene varte mellom 45 til 60 minutter.

Forskningsdeltakerne er fire lærere som arbeidet på mellomtrinn og ungdomstrinn og som har til felles at de arbeider, eller tidligere har arbeidet med elever i autismespekteret på ungdomstrinnet. Tre av fire lærere var kontaktlærere for elever med ASD, mens en av lærerne var spesialpedagog som fulgte eleven 60 % av skoledagene. Som kontaktlærer har læreren ansvar for kontakt med hjemmet, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder eleven og klassen (Opplæringslova., 1998, § 8-2). Spesialpedagogen har ingen elever med ASD i klassen i år, men snakker av 6 års erfaring med tilrettelegging for elever med ASD i skolehverdagen. Forskningsdeltakerne består av tre damer og en mann, og for å bevare anonymiteten til den mannlige forskningsdeltakeren velger jeg å presentere han som dame i kapittel 4. Lærerne jeg har intervjuet er mellom 35 og 47 år, og arbeider alle i den ordinær skolen som jeg har presentert kapittel 2.4.1. Elevene lærerne omtaler, går dermed på ordinær skole, og tilhører en ordinær klasse på fulltid. Forskningsdeltakerne blir nærmere beskrevet innledningsvis i kapittel 4.

3.3 Analyse og presentasjon av funn

Problemstillingen skal undersøkes innen den fenomenologisk-hermeneutiske ståstedet, og jeg ønsker derfor at lærernes fortellinger skal komme frem når funnene i datamaterialet presenteres. Jeg ønsker å løfte frem stemmene til lærerne, samtidig som det vil være konstruksjoner av lærernes virkelighet. Det vil derfor være naturlig å bruke enkelte fortellende strukturer i presentasjonen av datamaterialet. Å analysere betyr å dele opp i mindre elementer eller biter (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 219). For å unngå at datamaterialet blir fragmentert i små deler hvor det helhetlige bildet faller bort, vil forskningsdeltakerne omtales med navn, og presenteres som caser innledningsvis i kapittel 4.

Etter gjennomføringen av intervjuene var gjort, ble de transkribert fortløpende. Direkte etter transkripsjonene skrev jeg et refleksjonsnotat hvor jeg noterte sentrale temaer og umiddelbare tanker om helhetsinntrykket. Analysearbeidet fortsatte med at jeg leste gjennom transkripsjonene og noterte mønster og ulikheter mellom lærerne. Videre innebar analysearbeidet en systematisk gjennomgang av materialet for å finne meningsbærende elementer (Johannessen et. al. 2016, s. 173). Johannessen et. al (2016, s. 173) kaller dette koding, og brukes når en skal avdekke og organisere elementer som vil være sentrale for studien. Etter kodingen satt jeg igjen med et redusert materialet, som jeg fortsatte å arbeide med. Jeg rekontekstualisere materialet ved å uforme nye beskrivelser og begreper ut fra materialet jeg hadde (Johannessen et. al. 2016, s. 176). Etter å ha arbeidet meg gjennom alle fire intervjuene, søkte jeg etter likheter og forskjeller hos de ulike forskningsdeltakerne. Mønstre vil kunne avdekke noen kjerneelement som er felles, og kjerneelementer som skiller forskningsdeltakerne. Arbeidet vil kunne være med på å få frem sentrale funn i studien. Denne måten å bearbeide datamaterialet på betegnes av Braun & Clarke (2006, s. 79) som tematisk innholdsanalyse. For å tydeliggjøre funnene i studien velger jeg å presentere analysen tematisk etter kategoriene som fremkom under analysearbeidet.

Etter transkripsjonene utgjør datamaterialet rike beskrivelser av læreres hverdag med arbeidet for tilrettelegging av elever med ASD. På grunn av problemstillingens vinkling og studiens omfang har jeg valgt å trekke frem de tre temaene jeg finner relevant ut fra studiens problemstilling ”Hvordan beskriver lærere på ungdomsskolen den faglige tilretteleggingen hos elever med ASD på ekstraordinære dager?”

3.4 Etikk, validitet og forskerrollen

Å gjennomføre et forskningsprosjekt hvor en er i kontakt med praksisfeltet gjennom mennesker,

gjør de etiske aspektene i studien svært sentrale. Som studiens problemstilling tilsier, vil arbeidet med dette prosjektet øke kunnskapen min som forsker, samt tilføre ny kunnskap til forskningsfeltet gjennom læreres erfaringer og kunnskap om temaet. Som forsker er det viktig å forholde seg til forskningsdeltakernes rettigheter og være bevisst på hvordan deltakelse i studien vil påvirke dem. Etersom jeg ønsket lærernes beskrivelser fra deres hverdag i arbeidet med elever med ASD, var det viktig under analysearbeidet å anonymisere både læreren og deres beskrivelser om elevene. Dette vil videre bli gjort rede for når jeg i dette kapittelet vil presentere de etiske overveielserne jeg har gjort i arbeidet med prosjektet.

3.4.1 Etikk

Som nevnt i kapittel 4.2 kom jeg i kontakt med forskningsdeltakerne gjennom mailkorrespondanse med rektorer. Videre kommuniserte jeg direkte med forskningsdeltakerne hvor de fikk tilsendt informasjon om studiens innhold (se informasjonsskriv, vedlegg 2) og samtykke ble gitt. Informasjonsskrivet tydeliggjorde forskningsdeltakernes rettigheter i forbindelse deltakelsen, og hvilke plikter jeg har for å bevare deres anonymitet. Som en kan se i informasjonsskrivet (se vedlegg 2), var prosjektet godkjent til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) før jeg tok kontakt med aktuelle skoler. Å melde til NSD kvalitetssikret prosjektet slik at det er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (2016). De forskningsetiske retningslinjene sørger for ivaretagelse av personvernet og menneskeverdet til forskningsdeltakerne.

Gjennom prosjektet har jeg blitt kjent med, og fått lov å ta del i fire læreres livsverden og refleksjoner rundt egen praksis. Dette innebærer at jeg som forsker må stille store krav til anonymitet for mine forskningsdeltakere, og verken skole eller deltakere blir navngitt under intervjuene. Intervjuene blir gjort på en plass hvor forskningsdeltakerne føler seg trygge, og informasjon om deltakerne oppbevares ikke. Samtykket om deltakelse er gitt muntlig, slik at jeg ikke har deltakernes navn skriftlig, og lydopptak vil slettes når masteren er godkjent. Dette er gjort kjent for deltakerne gjennom informasjonsskrivet. Det har vært viktig for meg å ta hensyn til lærernes beskrivelser, da eleven ofte blir nevnt og beskrevet. Som nevnt i kapittel 3 har mennesker med ASD ofte karakteristiske personligheter og det ble derfor ekstra viktig å anonymisere deler av lærernes beskrivelser. For å unngå at viktige momenter i beskrivelsene faller bort, har jeg anonymisert beskrivelsene ved å bytte ut deler av konteksten. I tillegg har jeg anonymisert beskrivelsene ved å skrive transkripsjonene om til bokmål og fjernet dialektiske ord. Som beskrevet i kapittel 3.2.3 var en av forskningsdeltakerne en mannlig lærer.

Ettersom kombinasjonen mannlige lærere og elever med autisme er svært sjelden, valgte jeg å omtale han som dame, slik at anonymiteten for både lærer og elev ivaretas.

3.4.2 Refleksjoner rundt validitet og forskerrollen

Studien er som nevnt kvalitativ, og det vil derfor ikke være mulig å generalisere funnene i denne studien. En har likevel muligheten til å gå i dybden på de refleksjoner og situasjoner som blir beskrevet. Studiens gyldighet kan undersøkes ved å diskutere faktorer som kan påvirke studien. Jeg vil avslutte metodekapittelet med noen refleksjoner rundt studiens validitet og min rolle som forsker.

Gjennom å beskrive forskningsprosessen nøye, slik som ovenfor, samt bruke lærernes sitat i presentasjonen av funnene, vil troverdigheten i studien kunne økes. Å ha fire semistrukturerte intervju krever at jeg som forsker evner å være nøytral i tilbakemeldingene på det forskningsdeltakerne mine forteller. Ettersom jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle være så naturlig som mulig, ble intervjuet som en samtale, hvor forskningsdeltakeren fikk snakke ut fra sine assosiasjoner og erfaringer. Mitt engasjement rundt tema, og det faktum at jeg møtte en deltaker flere ganger, kan påvirke deltakerens svar og refleksjoner. Det vil være mitt ansvar som forsker å sørge for at mine tilbakemeldinger var nøytrale. I tillegg til forskerens forhåndskunnskaper, vil intervjusituasjonen kunne utfordre reliabiliteten. Med det menes at intervjuet som kommunikasjonsprosess innebærer tolkning av både situasjon og spørsmål. Innholdet i intervjusituasjonen kan tolkes ulikt. Lærerens kunnskap er av intuitiv karakter, som vil si at mye av deres profesjonskunnskap er implisitt (Tomlinson, Hobson & Malderes, 2010). Lærerne i min studie fikk ikke muligheten til å forberede seg til intervjuet i forkant noe som kan ha påvirket studiens funn. Lærerne var presentert for tema og problemstilling i forkant av intervjuene, men det kan tenkes at resultatene kunne sett annerledes ut om lærerne hadde fått intervjuguiden tilsendt på forhånd. Intensjonen med å ikke gi intervjuguiden ut på forhånd, var at jeg nettopp ønsket lærernes intuitive kunnskap. Lærerne definerte selv begrepene ekstraordinære dager og tilrettelegging, og reflekterte videre rundt disse. Som det kommer frem i kapittel 4 var det tydelig at flere av lærerne oppfattet begrepene likt, men at det var lærernes egne definisjoner vi samtalte ut fra, kan påvirke validiteten i studien.

En kan også diskutere om intervjusituasjonens varighet kan påvirke validiteten i studien. Jeg møtte forskningsdeltakerne i underkant av en time hver, og det kan reises spørsmål ved om en får lærernes tanker og refleksjoner om virkeligheten frem på den tiden. Den sosiale

virkeligheten som skapes i intervjusituasjon (jf. kap 3.1) er tidsbegrenset, og mine tolkninger og forståelser avhenger av denne tiden. For å øke påliteligheten til studien vil presentasjonen av resultatene inneholde sitater fra forskningsdeltakerne.

Ettersom autismespekteret inneholder flere ulike kategorier av diagnosen, hadde forskningsdeltakerne ulike erfaringer, og tilrettela derfor ulikt. På grunn av studiens omfang og muligheten til å finne informanter så jeg meg nødt til å bruke hele autismespekteret. Dette kan være med å påvirke validiteten ved at forskningsdeltakerne vil ha ulike synspunkt, og behov for tilrettelegging ettersom elevene er ulike. I en studie hvor en har fire forskningsdeltakere som bidrar med datamateriale, vil det uansett være variasjoner som ikke kan forenes. Mitt ønske med denne masterstudien er å avdekke hvilken tilrettelegging som foregår på ekstraordinære dager for elever med ASD, og det var derfor naturlig å se på hele spekteret med diagnoser.

I tillegg til at de overnevnte faktorene kan påvirke funnene i denne studien, vil min rolle som forsker også kunne påvirke studiens funn. Som forsker har jeg med meg en forforståelse inn i arbeidet med studien, og dette vil påvirke de valgene jeg tar underveis i prosessen. I løpet av utformingen av studien har jeg stått foran ulike valg om hvem jeg skal intervju, hva jeg skal spørre om, hvilke kategorier skal jeg ta med, hvilke beskrivelser skal få plass, hvilke beskrivelser skal jeg klippe bort og hvilket fokus skal jeg ha. Disse valgene har blitt påvirket av min forforståelse og kunnskap på temaet. Min erfaring som forsker startet i lærerutdanningen, og ettersom datainnsamlingen ble gjort samtidig som mitt første år i jobb, var det mange av beskrivelsene til forskningsdeltakerne jeg fant interessant. Noen av poengene var mest interessant for meg som nyutdannet, mens andre poeng var mest interessant for meg som forsker. Bevisstgjøringen av den doble rollen i forkant av intervjusituasjonene kan tenkes å sørge for ivaretagelsen av studiens reliabilitet og validitet. Å balansere min doble interesse under intervjuene var en utfordring, men refleksjonene som ble gjort i denne prosessen har vært med på å forme min forskerrolle.

4. Presentasjon av funn

Jeg har nå presentert hvordan jeg har gått frem for å undersøke hvordan lærere beskriver tilrettelegging for faglig utvikling på ekstraordinære dager. I dette kapitlet vil jeg presentere beskrivelsene til lærerne, og sette disse opp mot hverandre. Som nevnt i kapittel 3.2 har det vært viktig for meg at lærerens stemme kommer tydelig frem, og jeg har derfor valgt å innlede dette kapitlet med en kort presentasjon av hver forskningsdeltaker. Videre vil jeg presentere datamaterialet ut fra temaer jeg fant under analysearbeidet. Temaene er kategorisert ut fra følgende forskningsspørsmålene:

- Hvordan definerer lærerne ekstraordinære dager?
- Hvordan tilrettelegger lærerne for faglig utvikling på ekstraordinære dager?
- Hvordan beskriver lærere utfordringer knyttet til faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager?

I løpet av intervjuene svarte samtlige av forskningsdeltakerne ofte med historier for å forklare de ulike begrepene jeg ønsket at lærerne beskrev. I tillegg kom lærerne ofte inn på hvordan tilrettelegge i fagene innenfor klasserommets fire vegger. Disse beskrivelsene har jeg også måtte velge å ikke ta med i denne studien, da det faller utenfor tilrettelegging på de ekstraordinære dagene. På grunn av de mange historier jeg fikk høre under intervjuene vil presentasjonen av analysearbeidet bære preg av rike beskrivelser fra lærerens hverdag med arbeidet om tilrettelegging på ekstraordinære dager for elever med ASD.

4.1 Forskningsdeltakerne

Forskningsdeltakerne er som nevnt i kapittel 3.2.3 fire lærere med erfaring fra å arbeide med elever med ASD i skolen. Å få et kort innblikk i lærernes bakgrunn, vil kunne gi en større forståelse for deres beskrivelser. Videre vil jeg derfor presentere lærernes bakgrunn, og en kort oppsummering av deres beskrivelser som kom frem under analysearbeidet.

Laila

Jeg banker på teamrom 7 og åpner døren. I mot meg kommer en dame smilende. ”Det er du som er Lise? Hei, jeg er Laila. Så fint at vi kunne ta intervjuet i dag!”. Hun viser vei inn på et grupperom mens småpratene går. Laila jobber i år på 7.trinn som spesialpedagog, og jeg har fått kontakt med henne ettersom hun har flere års erfaring med elever i autismespekteret. I løpet av de sju årene hun har jobbet på skolen har hun jobbet seks av disse med elever innenfor autismespekteret som spesialpedagog. Laila har vært spesialpedagog og fulgt flere elever med

ASD i løpet av tiden på arbeidsplassen. Gjennom gangen og inn på grupperommet legger førsteinntrykket seg: Laila er en sprudlende dame som snakker varmt om arbeidsplassen og kollegaene sine. Når vi setter oss ned for å prate opplever jeg at Laila har mye erfaring med temaet, og praten kommer fort i gang. I løpet av samtalen deler Laila rike beskrivelser av metoder, alternative dager og utfordringer i møte med elevene med ASD.

”Det er bare fantasien som setter grenser for hvordan du kan drive med tilrettelegging. Og med alle de gode verktøyene som nå er kommet, er jo mulighetene helt fantastiske.”

Laila beskriver de ekstraordinære dagene som sosiale dager og trekker frem dager hvor klassen har kunst og håndverk, juleverksted, mat og helse. Når hun tilrettelegger på disse dagene er det hovedsakelig struktur, slik at eleven vet hvor han skal, hvem han skal være med og når han skal være der. Hun trekker frem sosiale historier som metode for å strukturere dagene sammen med eleven med ASD. I tillegg til at hun benytter seg av sosiale historier, trekker hun også frem at man kan bruke medelevene i tilretteleggingsarbeidet. Dette kommer frem når hun reflekterer over hvor store muligheter som ligger i ekstraordinære dager og hvor mye arbeid det gjerne resulterer i. Laila trekker også frem at når strukturen på dagen er på plass kan man tilrettelegge enda mer. Når Laila reflekterer over utfordringer som er knyttet til ekstraordinære dager og elever med ASD, trekker hun frem at hun ikke får sjekket læringsutbyttet til eleven, at målene for de ekstraordinære dagene stort sett er sosiale, og at elevenes behov for et repetitivt atferdsmønster er det som utfordret henne mest.

Elise

Jeg møter ei sprudlende og imøtekommende dame som hopper opp av stolen på personalrommet når hun ser at jeg kommer. ”Hei, jeg er Elise”, vi hilser før hun viser vei til ”Kjellerstua” hvor vi skal ha intervjuet. Elise er spesialpedagog og kontaktlærer, og har de siste årene jobbet tett på en elev med ASD. De siste 15 årene har hun kombinert spesialpedagogrollen og kontaktlæreransvaret da hun hadde et ønske om at elevene som trengte spesialundervisning skulle være lett å integrere i klassen. Dette mente hun var lettere å gjøre om hun har kontaktlæreransvaret. I løpet av samtalen med Elise deler hun mange historier fra ulike tider hvor hun har hatt elever med ASD i klassen og trinnet har hatt ekstraordinære dager. I småpratene før intervjuet starter kommer det frem at Elise liker godt å være med i ulike studier da hun ser på det som en berikelse for egen praksis. Flere ganger under intervjuet får jeg være med på hennes refleksjoner på temaet som gjør samtalen levende. Elise ser på eleven med ASD som en

ressurs til klassen på lik linje som de andre elevene, og at etterhvert som man jobber med elevene ser man forbi vanskene til elevene, og rett inn i hjerterota. Hun forteller:

”Jeg må flire, jeg har en historie jeg kom på. Jeg har jo hatt denne jobben ganske lenge, og så hadde jeg en gang en assistent da jeg jobbet med en elev som var psykisk utviklingshemmet. Og på våren i 10.klasse så sier assistenten ”Nei, jeg tror eleven må ha vokst av seg diagnosen, jeg ser den jo ikke lenger...” hehe, man glemmer diagnosen helt bort, ikke sant!?”

Elise eksemplifiserer ekstraordinære dager som dager hvor det er et mer sosialt fokus, og når strukturen på dagen er annerledes enn den pleier. Hun presiserer viktigheten av at eleven er med på slike dager, og trekker frem at tilrettelegging på slike dager ofte innebærer å gjøre dagen mest mulig forutsigbar for eleven. Også Elise trekker frem at medelever kan brukes i tilretteleggingen. Elise er opptatt av at den faglige utviklingen ikke skal stå i veien for den sosiale utviklingen og at det viktigste skolen kan gjøre er at eleven med ASD får oppleve å være en del av klassen og føle på mestring. I likhet med Laila trekker Elise frem at man ikke får målt elevene med ASD på samme måte som elever uten ASD.

Anita

”Hei, der er du jo!” sier Anita og slenger fra seg arbeidsveska på en stol. Vi setter oss ned og prater om dagen som har vært og masterstudien min som skal skrives. Anita er ung, men har mange års erfaring i læreryrket. Hun har de siste tre årene vært kontaktlærer for en elev innen for autismespekteret. Anita er klar over min interesse for temaet på masterstudien, og hun vet at jeg er interessert i å høre hvordan de har gjennomført skolens store happening, en forestilling hvor hele barneskolen skal være med å bidra på ulike måter. Anita begynner derfor raskt med å fortelle, vi begynner med forestillingen, men kommer i løpet av samtalen over på mange flere aktuelle temaer som viser seg å ha vært utfordrende i løpet av tiden Anita har vært sammen med eleven med ASD. Likevel har Anita en klar mening om hva de jobber ut fra.

”Viktige momenter for at det skal fungere det vi gjør, er at vi ser at han (eleven) finner mening i det vi gjør. At vi kan se at han tenker at dette er noe han vil gjøre. Og da må vi prøve å bygge opp rundt det, og eventuelt se hva det er han liker ved det han gjør. Så må vi se hvordan vi kan bruke det til noe.”

Anita beskriver ekstraordinære dager som dager som kan ha helt annen struktur enn de fleste dagene, og at det kan være dager hvor det blir gjort endringer som ikke er planlagte slik som for eksempel når to fag bytter timer. Hun trekker frem at tilrettelegging for elever med ASD på slike dager vil være å gjøre dagen forutsigbar for eleven og at eleven finner mening i de

aktivitetene han gjør. Anita synes det er viktig at eleven opplever at tilretteleggingen tar utgangspunkt i hans interesser og at pedagogene må sørge for at den gjør det. På samme måte som Laila trekker Anita frem at tilretteleggingen skjer underveis i aktiviteten når en får se an hvordan eleven med ASD responderer på aktiviteten. Anita gir flere eksempler på tilrettelegging på ekstraordinære dager og utfordringer knyttet til denne. Hun beskriver et naturfagsprosjekt hvor eleven med ASD vil ha sosiale mål som vurdering, og en dag med "Den kulturelle skolesekken" som nødvendigvis ikke vil være omfattende nok til at eleven med ASD vil ha tilknyttede fagmål. Eleven Anita har erfaring med er vurdert som ikke vurderbar da faget ble "for åpent og kreativt, og det ble for dårlig arbeidsmiljø."

Elisabeth

Når rektor åpner døren til teamrommet og roper på Elisabeth, løfter dama ved den innerste arbeidsplassen henda i været og snur seg mot oss. Hun kommer gående mot oss, "Hei, Lise!". Elisabeth smiler fra øre til øre, og leder meg inn på et grupperom. Praten går i ett, og plutselig er intervjuet i gang. Vi prater om hvor viktig lærerrollen er for eleven sitt selvbilde, og for at elevene skal føle seg trygg med deg som lærer. Elisabeth sier at dette har vært spesielt vanskelig med enkelte av de elevene med ASD hun har hatt i klasserommet, da enkelte elever ikke har vist interesse av å snakke. Til tross for at dette har vært særlig vanskelig, uttrykker hun stor glede over å få ha disse elevene i klassen. I løpet av samtalen vår kommer hun flere ganger tilbake til viktigheten av å ha en god relasjon med disse elevene, slik at eleven føler seg trygg i klasserommet. Elisabeth nevner også hvordan det å ha elever med ASD i klassen har utviklet henne som en tydeligere lærer.

"Jeg merker det nok kanskje ganske godt. For jeg er en åpen og pratsom person som kan snakke om, og som kan se på folk hvordan de har det, og som er opptatt av relasjoner og som kan stryke på skulderen og si slike indirekte ting som jeg lar "henge i luften". Men det føles jo ubehagelig for en med autisme, så derfor blir jeg jo den verste fienden til slike som de da..."

Ekstraordinære dager beskriver Elisabeth som dager med annen struktur enn de fleste skoledagene. Elisabeth trekker også frem ekstraordinære timer, hvor strukturen eller organiseringen innad i noen timer er ulik det den bruker. Hun forteller at disse dagene ofte oppleves som ekstra stressende for elever med ASD. Når hun skal tilrettelegge på disse dagene, trekker hun frem viktigheten av å skape mening for elevene og at dette kan ta tid med elever med ASD på grunn av relasjonsbyggingen mellom elev og lærer. Elisabeth viser til eksempler at også hun bruker medelever i tilretteleggingsarbeidet. Tilretteleggingsarbeidet er utfordrende

for Elisabeth når hun må være tydelig på hvordan hun opptrer foran elevene for å ikke bli misforstått.

Jeg har nå beskrevet forskningsdeltakerne, og kort oppsummert deres beskrivelser av de funnene jeg har gjort i analysen. Videre blir analysen som helhet presentert.

4.2 Ekstraordinære dager

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan forskningsdeltakerne beskriver begrepet ekstraordinære dager. Å tydeliggjøre begrepsforståelsen til deltakerne vil kunne være relevant ettersom det vil påvirke deres oppfatning av tilrettelegging på slike dager. Å skape en felles begrepsforståelse mellom leser og forskningsdeltakere finner jeg naturlig, da begrepsforståelsen vil avhenge av hvordan en reflekterer rundt tilrettelegging på disse dagene. Under analysearbeidet kom jeg frem til tre sentrale temaer: ekstraordinære dager som sosiale dager, ekstraordinære dager som dager med annen struktur og ekstraordinære dager som innebærer økt stress for eleven med ASD. Temaene presenterer resultatene fra forskningsspørsmål 1. Videre vil disse temaene presenteres.

4.2.1 Ekstraordinære dager som sosiale dager

Jeg innleder intervjuene med å spørre hva forskningsdeltakerne legger i begrepet ekstraordinære dager. Flere av lærerne trekker frem at ekstraordinære dager er av sosial karakter. At dagene kjennetegnes som sosiale innebærer at elevene er i interaksjon med hverandre og at det sosiale samværet også står i fokus. Det sosiale aspektet vil også kunne medføre at det er stilles større krav til interaksjon og samhandling med medelever. Laila forteller følgende:

Laila: Nei, de ekstraordinære dagene slik som jeg ser det, jeg hadde jo en jeg fulgte fra sjetten til tiddene. Med barneautist fra fødsel. Ehm, ekstraordinære dager med han, var for eksempel turdager eller dager der vi hadde juleverksted eller kanskje gjerne mat og helsedager, og hvis vi hadde kunst og håndverk. Det ble litt ekstraordinære dager for da var vi mye sammen med klassen og ja sånn sosiale dager rett og slett. Der det ikke bare er fag.

Laila er tydelig på at det er de dagene da elevene samhandler mer med hverandre som dager som er ekstraordinær, slik som verksteddager og mat og helse. I tillegg trekker hun frem turdager, hvor en ikke er på skolen i det hele tatt.

Når jeg intervjuer Elise er praten i gang før opptaket starter, og jeg velger derfor å la Elise styre praten før jeg etterhvert stiller spørsmålene jeg ønsker å undersøke. Hva Elise legger i begrepet ekstraordinære dager kommer frem etterhvert i intervjuet.

Elise: Ja, jeg tenker, med den eleven jeg har nå, slike ting blir han med på. Altså, ikke tentamen da men, men sånn å dra på ekskursjoner og sånn, så er han med. Og sant for han er det viktig å være en del av dem som på en måte, altså som, altså for han får jo med seg en del altså, det vil han jo få med seg en del ting. Sånn at det er jo klart det er jo tentamen da, og prøver som han ikke deltar på. Så da må vi jo ha et opplegg til han. Da lager vi et annet opplegg.

Elise definerer ikke begrepet slik de andre forskningsdeltakerne gjør. Hun forteller hvordan eleven hun har, blir ivaretatt på slike dager, om eleven med ASD er tilstede eller om han har et alternativt opplegg. Elise løfter frem elevens interesse av å være sosial som viktig, og at eleven derfor er med på mange av de ekstraordinære dagene.

4.2.2 Ekstraordinære dager er dager og timer med annen struktur

Flere av lærerne beskriver også ekstraordinære dager som dager som er annerledes på grunn av at de har en annen struktur. Denne annerledes strukturen innebærer at dagene viker fra de timeplanfestede aktivitetene. At dagene blir annerledes, beskriver de som utfordrende. I løpet av samtalen med Elise kommer det likevel frem flere ekstraordinære dager som kan være utfordrende for elevene med ASD som hun har erfaring fra. Blant annet trekker hun frem følgende:

Elise: Neei, altså, det som jeg tenker er utfordrende som jeg tenker kan bli utfordrende med de her elevene ut fra erfaring fra andre elever som ikke har ASD, det er jo altså det kommer an på hvor de er, men med sånn her de skal ha gruppearbeid, men sant det kommer jo også an på, det er jo flere typer gruppearbeid. Men sånn for eksempel dagsoppdrag.

Her kommer det frem ut fra erfaringen fra årene som spesialpedagog, kan hun tenke seg til at gruppearbeid kan være vanskelig. Selv om det i dette utsagnet kan høres ut som hun ikke har en opplevelse av at det har skjedd i praksis, trekker hun frem flere historier hvor nettopp gruppearbeid er en annerledes dag som er utfordrende for elever med ASD. En kan forstå det slik at for Elise er ekstraordinære dager, dager som er annerledes på grunn av innhold og struktur.

Anita viser også til en historie om en annerledes periode når jeg spør henne hva ekstraordinære dager er. Likevel har Anita en tydelig forklaring på hva som har vært ekstraordinære dager i løpet av tiden hun har jobbet med eleven med ASD:

Anita: Ekstraordinære dager kan jo være litt forskjellige ting da. Jeg husker vi hadde, da det ble litt utfordrende, da vi hadde forestilling. Fordi da skal elevene delta på skuespill, eller så skal de jobbe med scenearbeid eller lyd og lys. Og han eleven jeg hadde var ikke interessert i å delta i noen av de rollene vi påla han. Han ville ikke stå på noen scene og han ville ikke delta på lyd og lys. Så da måtte vi tenke nytt.

Anita innleder svaret på spørsmålet mitt om ekstraordinære dager med å si at ekstraordinære dager kan være ulike ting. Videre trekker hun frem arbeidet med den årlige skoleforestillingen som ekstraordinær. Anita beskriver også en mer hverdagslig ekstraordinær dag:

Anita: Hvis vi skal bytte om fag, så er jo det noe som er litt mer hverdagslig og som er litt ekstraordinært. Og der vi liksom, der vi skal ha naturfag og vi skal holde på med det prosjektet vi har holdt på med i lang tid. Men så blir det bestemt at vi skal bytt om fagene og ha samfunnsfag i førstetimen. Og det er fordi vi skal ha en prøve. Og så får han plutselig en prøve som han ikke tenkte han skulle få i førstetimen. Så da må vi tenk litt annerledes.

Her kommer det frem at Anita både tenker på større prosjekter som ekstraordinært, men at det også kan være ekstraordinære ting som skjer i hverdagen, slik som bytte av fag. Samtidig tenker Anita at ekstraordinære dager er dager som er annerledes og har en annen struktur, både for eleven og for læreren.

Elisabeth skiller seg fra de andre forskningsdeltakerne når hun definerer begrepet ut fra hennes forståelse av hva ekstraordinære dager for elever med ASD er. Elisabeth trekker frem at det ekstraordinære ikke trenger å vare hele dagen, men at en normal dag kan ha innslag av noe ekstraordinært. Hun forteller:

Elisabeth: Ja, det trenger ikke å være så mange ekstraordinære dager, men i løpet av en dag så kan vi ha mange ekstraordinære timer. Men jeg kan huske, vi har blant annet at et opplegg med ungt entreprenørskap en dag, og det vil jo være en ekstraordinær dag. Samme kan krigshistorisk museum, og besøk på VGS, eller det at vi får besøk fra noen, og hvis vi har to klasser samlet inne på et klasserom. Slike situasjoner er jo, må jo disse veiledes og advares, eller gjøres forberedt på. Og det e noe det... Det er ganske utfordrende.

Elisabeth definerer ekstraordinære dager som besøk på ulike steder utenfor skolen og når dagene ser annerledes ut i form av struktur. I tillegg trekker hun frem at dagen kan ha

ekstraordinære timer hvor enkelte fag blir berørt. Det er tydelig at Elisabeth tenker på disse dagene som utfordrende, noe også Anita og Elise også presiserer i deres beskrivelser av ekstraordinære dager.

4.2.3 Ekstraordinære dager er dager som innebærer økt stress for elever med ASD

Elisabeth definerte ekstraordinære dager som dager og timer som viker fra den normale strukturen på skoledagen. I tillegg til å vise til strukturen på dagen, trekker hun også frem hvordan de ekstraordinære dagene påvirker elever med ASD negativt på grunn av den annerledes strukturen på dagen. Flere av lærerne trekker frem det samme som Elisabeth; at de ekstraordinære dagene kan oppleves som stressende for elever med ASD. Elisabeth sier følgende:

Elisabeth: Jeg opplever, at jeg hadde en som var veldig Aspergers og ikke leste mellom linjene, eller responderte på noe som kunne være uklart. Og jeg opplevde der at de andre kunne si ”Yes! Nå skal vi se film.” eller ”Yes! Nå skal vi på tur”, men så var det bare stressende for eleven med ASD. Så jeg vil jo kanskje si at de der ekstraordinære dagene er litt mer slitsom for de her med de vanskene da.

Det kommer frem at Elisabeth definerer ekstraordinære dager for elever med ASD som dager hvor det blir ekstra stressende, og at disse dagene er mer slitsomme. Elise trekker også frem at ekstraordinære ting i løpet av skoledagen kan være stressende.

Elise: Og så må vi sende melding til mor om ulike ting som hun også må huske på i forbindelse med skoledagene som kommer. Det er liksom forberedelse det går på. Så lenge eleven vet hva som skal skje, og trygge dem når det skjer vanskelige ting, og så må vi ha en god relasjon.

Elise forteller at hennes jobb innebærer å forberede eleven på det som skal skje, og at forberedelsen vil trygge eleven når det skjer vanskelige ting. Med dette gir Elise uttrykk for at ekstraordinære dager kan innebære stressende situasjoner for eleven med ASD. Dette trekker også Anita frem.

Anita: Vi må lære å kjenne eleven, og tolke kroppsspråket hans og små subtile tegn på at nå har han det bra eller, nå har han det ikke bra. De som skal være sammen med han må kunne se at nå er han ordentlig ubekvem og da må vi gjøre noe. Og det må vi gjøre fort.

Anita beskriver at eleven med ASD kan vise tegn til at han er ubekvem. Med dette kan det forstås at eleven opplever stress i skolehverdagen. Anita er tydelig på at dette er noe de arbeider aktivt med for at eleven skal unngå.

Både Elisabeth, Elise og Anita trekker beskriver situasjoner hvor eleven med ASD opplever de ekstraordinære opplevelsene som stressende. I det neste kapittelet presenteres funnene knyttet til hvordan lærerne tilrettelegger i slike situasjoner.

4.3 Faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager for elever med ASD

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan forskningsdeltakerne beskriver tilrettelegging hos elever med ASD på ekstraordinære dager. For å svare på forskningsspørsmål 2 om hvordan lærere beskriver den faglige tilretteleggingen for elever med ASD på ekstraordinære dager ønsker jeg å trekke frem fire sentrale temaer; Tilrettelegging er å skape forutsigbarhet, tilrettelegging er å skape mening, tilrettelegging ved hjelp av medelever og tilrettelegging skjer her og nå. Disse temaene vil nå bli presentert.

4.3.1 Tilrettelegging er å skape forutsigbarhet

At hverdagen til elever med ASD er forutsigbare, trekker alle de fire forskningsdeltakerne frem som en viktig del av den faglige tilretteleggingen på ekstraordinære dager. Forskningsdeltakerne forteller flere historier fra arbeidshverdagen sin hvor tilretteleggingen på ekstraordinære dager har vært å skape forutsigbarhet og en tydelig struktur på dagen. Laila er rask med å svare med på spørsmålet mitt om hva faglig tilrettelegging innebærer for elever med ASD på ekstraordinære dager:

Laila: Tilrettelegging for elever med ASD er hovedsakelig struktur. At dagen er veldig strukturert. Eleven må vite hvor han skal være, hvem han skal være med og hvor lenge han skal være der.

Laila legger vekt på at eleven må ha en forutsigbar skolehverdag hvor arbeidssted og arbeidsaktivitet er kjent. Når jeg spør Laila hvordan de tilrettelegger på ekstraordinære dager trekker hun frem følgende:

Laila: Når vi vet at dagene blir ustrukturerte bruker vi sosiale historier. Det er helt genialt. Og for han som var lavtfungerende brukte jeg det for alt det var verd. Vi jobbet med det dagen før vi skulle noen plasser, eller timen før om det ikke var den store endringen. Da lagde jeg en liten sosial historie på det, der jeg beskrev dagen som skulle komme. Så leste vi disse setningene, og så snakket vi om det, hva det betydde, og så tegnet jeg en tegning til. Så dramatiserte vi det, og kanskje leste det på nytt. Jeg brukte navnet til eleven i historien, og de betydningsfulle andre som jeg visste kom til å være en del av dagen.

Laila eksemplifiserer en form for tilrettelegging på disse dagene med sosiale historier. Disse går ut på å forberede eleven på hva som vil møte den i løpet av dagen som skulle komme. Også Elise trekker frem viktigheten av å gjøre hverdagen forutsigbar for eleven med ASD:

Elise: Sant de må jo ha tilrettelegging, det skal de jo ha, og så må man jo husk at man må sende melding til moren at i morgen har vi sånn og sånn eller... altså at han må ha en ekstra beskjed om, at de skal møte der og der og husker du det. Sant, ”Skal vi skriv melding til ho mamma om det”. Sant det her som de andre ikke sant fange opp selv, men altså å forberede de, det er jo slike ting og ikke sant, det er jo og tilrettelegging vi må forberede de og snakke med de om ting som man kanskje ikke må gjøre med andre elever.

Her forteller Elise at forberedelsen sammen med eleven er en del av tilretteleggingen, og denne tilretteleggingen skiller seg fra tilretteleggingen en gjør med andre elever. Anita har også erfaring med å gjennomgå dagen sammen med eleven:

Anita: Det vi gjorde da var at vi måtte skrive ned på et ark hva han skulle gjøre, og så måtte vi gå gjennom dette arket et par ganger før vi faktisk skulle gjør det.

Anitas måte å forberede eleven på kan minne om sosiale historier ved at hun skrev ned det som skulle skje, og det som ble skrevet ned ble gjennomgått flere ganger i forkant av den beskrevne situasjonen. Både Anita, Elise og Laila kommer med beskrivelser om at tilrettelegging innebærer å skape forutsigbarhet og strukturer for eleven med ASD.

4.3.2 Tilrettelegging er å skape mening

I tillegg til å skape en forutsigbar hverdag, trekker to av forskningsdeltakerne frem viktigheten av å skape en verdifull og meningsfull hverdag for elevene. At skoledagen er meningsfull for elevene kan tenkes å innebære at elevene føler seg vel med aktivitetene, og at aktivitetene interesserer og motiverer for læring. Jeg spør Anita hva som ble viktige momenter når eleven med ASD fikk tilrettelagt arbeid i forkant, og under, den årlige skoleforestillingen:

Anita: Han... At han finner mening i det. At du ser at han tenker at dette er noe han vil gjøre. Og så må vi prøve å bygge opp rundt det og eventuelt se hva det er han liker med det. Hvordan kan vi bruke hans interesser til noe. Og derfor ble det slik det tilslutt ble.

Her trekker Anita frem at et viktig moment i tilretteleggingen under arbeidet med skoleforestillingen, var at eleven selv fant mening i arbeidet han gjorde. Tilretteleggingen ble da å se an elevens interesser for så å bygge videre på det. Elisabeth forteller også om viktigheten av å se elevens interesser:

Elisabeth: Så det handler jo om å forstå hva de kan og så gi dem ting som, egentlig akkurat sånn som med de andre elevene, men noen av dem er vanskelig å forstå, så det tar jo kanskje litt lengre tid med elever med ASD før man greier å lage ei sånn tilrettelegging.

Elisabeth forteller at tilretteleggingen handler om å kunne gi dem en skolehverdag som er i tråd med elevens forståelse. For Anita og Elisabeth var det spesielt viktig at det elevene gjorde skulle oppleves meningsfullt, og at eleven fikk gjøre aktiviteter som var innenfor hans interesser.

4.3.3 Tilrettelegging ved hjelp av medelever

Tre av forskningsdeltakerne trekker frem medelevene som en viktig brikke i tilretteleggingen. Det kommer frem i intervjuene at medelevene ble brukt både i sosiale sammenhenger som sosial støtte, men også i faglig arbeid, for modellering av aktiviteter. Elisabeth viser til en KRLE-time hvor eleven med ASD fikk hjelp av medelevene for å delta på aktiviteten.

Elisabeth: Vi skulle ta og dramatisere ei bibelfortelling, det høres jo kjempekjedelig ut, men det var veldig artig. De skulle kle seg ut og... så da satt jeg eleven, da planla jeg veldig tydelig hvilken gruppe han skulle være på, og hvordan gruppesammensetningen skulle være. Og så snakket jeg litt med gruppen, om at han skulle få en rolle som skulle være kort og konkret slik at han visste hva han skulle gjøre. Og han var helt rå på det. Så de tok første timen de skulle øve, så stod han innsurret i en gardin fordi han gremtes fordi han synes det var veldig flaut med slike ting. Så ga de han et "hei" og et navn og så skulle han skytes og dø. Og det gjorde han i 8.. Og moren trodde ikke det var sant. Og da tenker jeg at den planleggingen vi gjorde, var å gjøre det forutsigbart.

I beskrivelsen over trekker Elisabeth frem at tilretteleggingen hun gjorde i forkant av KRLE-timen var å bestemme gruppesammensetningen. Videre gav hun i oppdrag til gruppen eleven med ASD var en del av, å gi eleven med ASD en enkel rolle som han ville beherske. Hun nevner ikke hva læringsutbytte til eleven var, men forteller med entusiasme at han deltok. Elise forteller også at hun bruker medelevene for å hjelpe seg i situasjoner.

Elise: Av og til så har jeg det. Og av og til blir det litt sånn hehe... Men som regel så har man noe som man kan gjøre. Og så sånn, jeg hadde en enkelttime før jul da assistenten var borte. De skulle brette og klippe sånne snøkrystaller for å pynte klasserommet. Og det tenkte jeg jo at det kom han til å få til, sånne helt enkle snøkrystaller. Men sant, så hadde vi hentet ut noen bilder på nettet for å få litt vanskeligere snøkrystaller som vi klipte og ble så fin, og det skulle han her også gjør, ikke sant. Og det ble jo sant alt for vanskelig. Og da kjente jeg at, for jeg blir jo frustrert på hans vegne, for det er ikke bare å si at han kan brette slik og så brette slik. Nei, han ville jo ha det akkurat sånn. Så da fridde jeg til de andre elevene, og så sa jeg "Nei, vet du, kan

du ikke få ho Berit til å vise deg” For hun visste jeg var flink, og så fikk han klippe av tuppen og da følte han fortsatt at det var hans prosjekt selv om Berit da hadde gjort mest. Så ja, da fridde jeg til de andre elevene.

Elise trekker frem kunst og håndverksfaget når jeg ber henne beskrive en annerledes dag. Når hun beskriver et eksempel på hvordan tilrettelegging kan gjøres, trekker hun frem at hun bruker medelevene ved at de kan gjøre deler av prosjektet til eleven med ASD. Laila nevner også medelevene når jeg spør henne om hvordan en kan tilrettelegge. Hun forteller:

Laila: Jeg tenker jo det er mye du kan gjøre. Det er jo egentlig bare fantasien som setter grenser hvor hvordan du kan tilrettelegge ute på tur. De er verktøyene, iPadene er jo helt fantastisk. Du har jo mye du kan gjør ... Det blir jo mye arbeid, men så kan vi jo også bruke medelevene litt.

Laila viser til flere ting en kan gjøre når en skal tilrettelegge for elever med ASD. Hun trekker frem iPaden som læringsverktøy, før hun forteller at det er mye man kan gjøre. Videre forteller hun at det kan bli mye jobb, men at man også kan bruke medelevene litt. Det er usikkert hva Laila mener medelevene kan brukes til.

Både Laila, Elisabeth og Elise trekker frem medelevene når de beskriver hvordan en kan tilrettelegge for faglig utvikling hos elever med ASD.

4.3.4 Tilrettelegging skjer ”her og nå”

Ekstraordinære dager kjennetegnes med en annen struktur, og disse dagene kan gjerne ha et innhold som derfor kan være til dels ukjent. Jeg fant det derfor interessant å undersøke hvordan lærere beskrev hvordan de tilrettela. Både Anita og Laila trekker frem hvordan tilretteleggingen skjedde. Tilretteleggingen ble beskrevet til å skje i øyeblikket, når en hadde sett an elevens dagsform. Anita forteller følgende:

Anita: For hans del, så måtte vi, det var nok en ting vi måtte se an. Vi kunne tenke at han skulle være på gruppe med disse her, han trengte på en måte ikke å si noen ting, jeg husker ikke hva det var vi hadde tenkt at han skulle være, tror ikke han skulle si noen ting. Men han skulle egentlig være på scenen sammen med de andre. Men det gikk ikke slik som vi hadde tenkt så da måtte vi endre kurs. Mens vi holdt på å finn ut av det.

Dette svarer Anita da jeg spør henne hvordan de tilrettela når skolen skulle ha den årlige skoleforestillingen. Her forteller Anita at de hadde laget en plan, der de hadde tilrettelagt for at eleven kunne være med, men da denne planen ikke hadde fungert var de blitt nødt til å gjøre

noe annet. De måtte tilrettelegge på nytt, ut fra den informasjonen de hadde fått underveis. Også Laila trakk frem når hun bestemte hvordan tilretteleggingen skulle foregå:

Laila: Har man strukturen på plass kan man tilrettelegge litt innimellom når en ser dagsformen til eleven. Han eleven jeg hadde sist hadde et veldig varierende humør, og var høyt og lavt om hverandre og det ble viktig å ha en bank liggende med ulike studier som jeg kunne velge mellom.

Når Laila skulle tilrettelegge for eleven med ASD var det viktig at strukturen var på plass. Når økten var strukturert, hadde hun en ”bank” med ulike studier liggende som hun brukte alt etter humøret og dagsformen til eleven med ASD.

4.4. utfordringer knyttet til tilrettelegging på ekstraordinære dager for elever med ASD

Det tredje forskningsspørsmålet i studien er hvordan lærere beskriver utfordringene knyttet til faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager for elever med ASD. Forskningsdeltakerne trekker frem flere utfordringer knyttet til dette, blant annet utfordringen med hvordan en kan måle det faktiske læringsutbytte til eleven og at det fører til manglende vurderingsgrunnlag. I tillegg kommer det frem i intervjuene at balansen mellom det faglige og det sosiale arbeidet er ulikt, og at elevenes evner utfordrer tilretteleggingen. På bakgrunn av disse utfordringene vil forskningsspørsmål 3 besvares ut fra temaene manglende vurderingsgrunnlag, tilretteleggingens mål, og utfordringer i arbeidet med tilretteleggingen.

4.4.1 Manglende vurderingsgrunnlag

For å kunne vurdere om tilretteleggingen fungerer, er en avhengig av at eleven en tilrettelegger til kommuniserer et økt læringsutbytte, enten gjennom språk eller gjennom handling. Flere av forskningsdeltakerne trekker frem at elevene ikke gir tilbakemeldinger på den tilretteleggingen som blir gjort. Å vurdere måloppnåelsen til elever med ASD på ekstraordinære dager viste seg derfor å være utfordrende. Laila kan vise til flere læringsmål eleven med ASD jobber mot, men at en ikke får sjekket om de er nådd.

Laila: ... Vi snakket også mye om det vi så rundt oss og det vi opplevde. Så lurte vi inn fagmål på andre vis. Samtidig vet du jo ikke om målene er nådd, for det får man jo ikke sjekket.

I avsnittet over forteller Laila at de ”lurte” inn fagmål på andre vis, og det kan høres ut som hun refererer til at de snakket mye om opplevelsene de hadde på turen. Etter hun har trukket frem

dette, legger hun til at hun ikke kan vite om målene er nådd. At målene kan være vanskelig å måle trekker også Anita frem:

Anita: Drar vi på DKS¹ eller noe annet som ikke varer så lenge, så er det ikke sikkert vi kan planlegge nok til at vi kan si at han skal sitte igjen med dette og dette. Det tror jeg ikke vi får til å måle heller, for den saks skyld, for han snakker ikke så mye og vi får lite respons på de spørsmålene vi stiller.

Anita forteller at når ekstraordinære ting er i veldig begrensede perioder, har de vanskelig for å planlegge nok til at eleven skal ha et læringsutbytte. Videre forteller hun at hun er usikker på om dette uansett kan måles da eleven snakker lite. Elise uttrykker ikke at målene ikke kan måles eksplisitt, men hun forteller at de ikke kan måles på samme måte som for de andre elevene.

Elise: Ja, altså det er nok mange kompetansemål som han sikkert har fått med seg, men han blir ikke å klare, sant hvis vi har en prøve i samfunnsfag, så kan han nok fortelle om når det var krig, og hvem som kriget, men jeg kan ikke be han sette seg ned å skrive eller lese om det. Så det kan ikke måles på samme... men han får jo med seg mange av kompetansemålene.

Eleven Elise snakket om var fritatt fra vurdering, men kunne fortelle om det de lærte på skolen. Hun avbryter seg selv når snakker, og ettersom hun bruker et ”men” når hun fortsetter, virker det som hun forsvarer elevens rike kunnskap til tross for at den ikke måles på prøver slik som de andre elevene. Det kan også tenkes at hun refererer til elevens IOP, som kan ha andre mål enn resten av elevgruppen.

4.4.2 Å finne balanse mellom sosiale og faglige mål

Samtlige av forskningsdeltakerne har beskrivelser knyttet til målene for tilrettelegging. Når samtale omhandlet mål, ble det i intervjuene snakket om hvilke mål elevene med ASD hadde og målene med tilretteleggingen. Begge aspektene vil være interessante i denne studien da jeg ønsker lærernes beskrivelser av tilrettelegging. For å vite om tilretteleggingen har vært vellykket må den kunne evalueres ut fra noe, og dette trekker lærerne frem som mål. Fokuset for denne studien var elevenes faglige utvikling, og det var derfor beskrivelser av den faglige tilrettelegging jeg etterlyste. Et av funnene som kom frem under analysearbeidet, var at til tross for at intervjuet tok utgangspunkt i faglig tilrettelegging, fikk den sosiale utviklingen stort fokus. Elise sier følgende:

¹ DKS, forkortelse for ”Den kulturelle Skolesekken”.

Elise: Ja, disse elevene skal ha en faglig utvikling, men den faglige utviklingen skal ikke stå i veien for den sosiale. Det viktigste er at de skal være en del av klassen, og hvis de blir tatt ut av klassen halve tiden, vil de da føle seg som en del av klassen? Han må få føle på mestring, og det å være en del av klassen for det er jo kjempeviktig!

Elise er tydelig på at selv om den faglige utviklingen er viktig, skal den ikke gå ut over den sosiale utviklingen. Det viktigste elevene opplever på skolen er at de er en del av klassen. For Laila er elevens tilhørighetsopplevelse også viktig:

Laila: Eleven jeg hadde sist var som sagt lavtfungerende, og hadde som mål at han skulle ha det bra sammen med de andre, være en god venn og et godt medmenneske. Så når vi var på tur var dette målene vi hadde stort sett.

Laila forteller at målene hun hadde satt til eleven var at han skulle ha det bra sammen med de andre, og at han skulle være en god venn og et godt medmenneske. Disse målene er sosiale mål, som omhandler elevens sosiale kompetanse og tilhørighet til elevgruppen. Anita trekker også frem at elevens vurdering tar utgangspunkt i elevens sosiale kompetanse. Hun viser til at elevene skal lage elektrisk bil i naturfagstimene:

Anita: Ja nå skal vi faktisk bygge en elektrisk bil av papp og ledninger og sånn. Og da må han vise at han kan lage en plan for hva han skal gjøre, og sette det sammen selv. Han må lodde litt, og jeg er veldig spent på hvordan det blir å gå. Et praktisk opplegg som jeg håper at vi skal få til å karaktervurdere. Så da blir det jo litt etter hvor selvstendig han får til å være, for han blir nok å trenge en del hjelp, men hvis vi får det til, så viser jeg han litt og så gjør han litt sjøl.

Her kommer det frem at når Anita skal sette karakter på arbeidet til eleven med ASD etter prosjektet vil det måles etter hvor selvstendig eleven kommer til å være.

Både Elise, Anita og Laila trekker inn elevenes sosiale kompetanse i den faglige tilretteleggingen. Elise er bestemt på at eleven skal ha ei faglig utvikling, men at denne utviklingen ikke må stå i veien for den sosiale utviklingen. Laila trekker frem målene de jobber med når de er på tur, og at disse går på elevens sosiale utvikling. Anita på sin side trekker frem at karakteren vil avhenge av hvor selvstendig eleven får til å være i arbeidet med den elektriske bilen.

4.4.3 Å finne balanse mellom eleven med ASDs evner og læringsforutsetninger

Delkapittelet tar for seg utfordringer knyttet til tilretteleggingen for faglig utvikling på ekstraordinære dager for elever med ASD. For å kunne tilrettelegge for elever med ASD trenger

man kjennskap til diagnosen. En stor del av intervjuene gikk til at forskningsdeltakerne beskrev hendelser på ekstraordinære dager som var utfordrende. I løpet av analysearbeidet kom det frem en tydelig sammenheng mellom historiene som ble fortalt. Utfordringene med tilretteleggingen for faglig utvikling for elever med ASD var knyttet til diagnosens kjennetegn. Blant annet trekkes arbeidsmiljøet på ekstraordinære dager frem som utfordrende, og elever med ASD sine begrensede atferdsmønstre. Anita trekker frem en utfordring knyttet til kunst og håndverksfaget:

Anita: Vi hadde kunst og håndverk, og han er en sånn elev som liker å fikle på ting så vi trodde det kom til å bli bra. Men det skar seg helt. Det ble for åpent og kreativt, og det ble for dårlig arbeidsmiljø der for det blir jo litt støy og prating og elevene går rundt for å hente ting. Jeg tror han hadde en fast plass, men tror ikke han følte seg bekvem med det i det hele tatt. Derfor prøvde vi å la han holde på med helt andre ting, som digital manipulering av bilder, alene eller med ei lita gruppe, men det gikk heller ikke. Så jeg tror han ble vurdert som ikke vurderbar.

Anita forteller at faget kunst og håndverk viste seg å være svært utfordrende. Dette begrunner hun i at timene er åpne og kreative, og at dette ikke ble et godt arbeidsmiljø. Tilretteleggingen de prøvde, var at eleven fikk gjøre noe annet og i dette eksempelet viser han til digital manipulering. Dette viste seg og også være for utfordrende til å være gjennomførbart og eleven ble vurdert som ikke vurderbar. Laila har også noen tanker om når tilretteleggingen er utfordrende:

Laila: Vanskeligste er når disse elevene ikke vil. Når de setter seg på bakbena og når du ikke greier å snu dem. Og det er å finne de lure triksene for å rett og slett snu de, fra å gå i fra svart til å bli lystbetont. Sånn som med han siste jeg hadde, kunne jeg begynne å snakke om et dyr eller noe jeg hadde gjort sammen med barna mine. Men på elevene som er høytfungerende opplever jeg det som vanskeligere. For det er kjempevanskelig å finne ut av hva du skal gjøre, om man skal la personen være i fred om det da går seg til. For du kan ikke pushe eleven for mye heller for da går det enda mer i svart. Så der har man ei kjempestor utfordring og man må kjenne ungen godt. Veldig godt.

Laila trekke frem at det mest utfordrende i jobben med å tilrettelegge for elever med ASD er når elevene ikke vil være med på det opplegget Laila har planlagt. Hun synes det er spesielt vanskelig med elevene med ASD som er mer høytfungerende, da hun er usikker på om hun skal ”pushe” eleven, eller om hun skal la eleven være i fred. Elisabeth trekker frem en lignende utfordring:

Elisabeth: Man kan ikke heve stemmen sin, for da blir de mer redd fordi høy stemme er lik sint. Og så har du dette med ansiktsuttrykkene, at de kanskje ikke klarer å lese ansiktsuttrykket ditt godt nok, så når de da høre at stemmen din høres sint ut, da blir de enda mer redd. Så det handle om å finne en balansegang og huske på din rolle som lærer og at du derfor ikke skal høres sint ut. Man må hele tiden være bevisst på hva man gjør.

For Elisabeth er det utfordrende å balansere hvordan hun viser følelser. Hun trekker frem hvordan eleven med ASD ikke nødvendigvis vil kunne lese ansiktsuttrykk og hvordan det påvirker hvordan en må snakke.

4.5 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har jeg presentert studiens analysearbeid. Funnene har jeg kategorisert ut fra forskningsspørsmålene, og er blitt videre tematisert. Det kommer frem av analysen at lærerne har flere beskrivelser av ekstraordinære dager, og av den faglige tilretteleggingen for elever med ASD på disse dagene. Et fellestrekk for dagene lærerne beskriver som ekstraordinære er at de utfordrer elever med ASDs evner, og er knyttet til et økt stress for elever med ASD. Lærerne beskriver at den faglige tilretteleggingen innebærer å skape struktur, forutsigbarhet og mening med aktivitetene, og at i en dette arbeidet kan ta i bruk medelevene. Det er knyttet utfordringer til tilretteleggingen på disse dagene: at elevene ikke vil delta, og at det er vanskelig å kommunisere med elevene kommer frem som utfordringer i analysen.

5. Drøfting av funn

Funnene i analysen viser hva lærere legger i begrepet ekstraordinære dager. Tilretteleggingen på disse dagene gjøres på ulike måter. I dette kapittelet vil analysens funn bli drøftet opp mot anvendt teori og relevante politiske føringer. Jeg fokuserer drøftingen inn mot elever med ASDs behov for tilrettelegging og opplæringens formål i tråd med problemstillingen: Hvordan beskriver lærere på ungdomsskolen den faglige tilretteleggingen hos elever med ASD på ekstraordinære dager? Kapittelet vil gå ut fra, og besvare forskningsspørsmålene: Hvordan beskriver lærere ekstraordinære dager (Kapittel 5.1)? Hvordan beskriver lærere faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager (Kapittel 5.2)? Og; hvordan beskriver lærere utfordringer knyttet til faglig tilrettelegging på ekstraordinære dager (Kapittel 5.3)? Kapitlet avrundes med en oppsummering (Kapittel 5.4).

5.1 Ekstraordinære dager innebærer stress for elever med ASD

Fokuset i denne studien er på den faglige tilretteleggingen på ekstraordinære dager for elever med ASD. Ekstraordinære dager definerer jeg i kapittel 1.3 som dager som fraviker fra den ordinære timeplanen. Etersom forståelsen av begrepet, påvirker hvordan tilretteleggingen på disse dagene blir gjort, var det naturlig at lærerne var med å definere begrepet ekstraordinære dager. Det kommer frem i analysefunnene at lærere definerer disse dagene som sosiale, med avvikende struktur fra øvrige dager, og at disse dagene innebærer økt stress for elever med ASD. Felles for disse funnene, er at ekstraordinære dager utfordrer vanskene elever med ASD har, knyttet til organisering, struktur og sosial interaksjon jf. kapittel 2.1, 2.2 og 2.3 (Fleischer og From, 2017; Martinsen et al. 2015).

Studien setter vanskene til elever med ASD inn i en kognitiv forståelsesramme (jf. kap 2.1). De kognitive mekanismene som blir særlig viktig på ekstraordinære dager i skolen, er eksekutive funksjoner og teorien om sinnet. Disse vanskene i autismespekteret er knyttet til manglende eller svak evne til sosialt samspill, et begrenset atferdsmønster og dårlige kommunikasjonssevner (Helsedirektoratet, 2018). Det sosiale samspillet og kommunikasjonsmønsteret avhenger av at en forstår de sosiale kodene. Som det ble presentert i kapittel 2.3, har elever med ASD en svak evne til å forstå empati og til å sette seg inn i det abstrakte ved sosiale situasjoner (Baron-Cohen, 2011 i Øzerk & Øzerk, 2013). Dette er forutsetninger hos elever med ASD som må imøtekommes i opplæringssituasjonen, med tanke på elevens rett til tilpasset opplæring (jf. Opplæringslova, 1998, § 1-3 og § 5-1). Diagnosen ASD kjennetegnes ved et begrenset atferdsmønster, vansker knyttet til kommunikasjonssevne

og manglende eller svak evne til å initiere og opprettholde sosial interaksjon (Helsedirektoratet, 2018). Når lærerne beskriver de ekstraordinære dagene som sosiale og annerledes, kan en forvente at det for elever med ASD er knyttet en uro til disse dagene. Uroen uttrykker også Elisabeth tydelig når hun beskriver at elever med ASD kan bli stresset over å skulle se film (jf. kapittel 4.2.3). Elevene har krav på en opplæring som gir lærelyst, og på omgivelser som møter elevene med tillit (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Til tross for at ekstraordinære dager ikke er de ordinære dagene og derfor ikke de dagene det er mest av i skolen, vil det ut fra beskrivelsene til lærerne omfatte mange av skoledagene i løpet av et skoleår. Hvis elever med ASD assosierer disse dagene med stress og lite mestring, kan en stille spørsmål ved hvordan de ekstraordinære dagene bidrar til elevenes lærelyst og motivasjon jf. Opplæringslovas § 1-1 (1998). En følge av at ekstraordinære dager blir stressende, kan være at elever med ASD går glipp av læringsmuligheter som kan framtre på ulike læringsarenaer. I tillegg til formålsparagrafen, vil det være naturlig å diskutere om elevenes psykososiale miljø blir ivaretatt etter § 9a i samme lov. Dette kommer jeg tilbake til.

De kognitive mekanismene som styrer eksekutive funksjoner, vil utfordres på disse dagene. Ekstraordinære dager er knyttet til å ha en annen struktur og et annet innhold. Disse dagene vil derfor kreve noe annet av elevene enn de ordinære dagene. Lærerne beskriver dagene som sosiale, og det kan derfor tenkes at det kreves av elevene å være sosiale. For en elev med ASD vil dette kunne oppleves utfordrende på flere måter. Elever med ASD må skifte tankemønster for hva som kreves av han, og deretter handle. Dette utfordrer den kognitive fleksibiliteten, samt evnen til å organisere seg selv og lage strategier som effektiviserer handlingene (Anderson et al. 2008, i Fleischer & From, 2017). I tillegg til at de sosiale kravene til eleven utfordrer de kognitive mekanismene knyttet til eksekutive funksjoner, kreves det at elever med ASD skal være sosial med de andre elevene. Dette vil utfordre elevens evne til å interagere med medelevene. Baron-Cohen (2011, i Øzerk & Øzerk, 2013) er tydelig på at mennesker med ASDs vansker med det sosiale samspillet er knyttet til manglende evne til sinnslesing. Mangler elever med ASD denne evnen i møte med medelever, vil det påvirke evnen til å sette seg inn i andres situasjoner, ha en felles oppmerksomhet og forstå intensjonen bak interaksjonen.

Lærerne beskriver ekstraordinære dager som dager med økt stress for elever med ASD. Ekstraordinære dager utfordrer derfor vanskene elever med ASD har, som følge av deres evner. Likevel deltar disse elevene på disse dagene, og ekstraordinære dager i skolen virker til å være mange, ut fra definisjonene lærerne beskriver i kapittel 4.2. For at ekstraordinære dager skal være hensiktsmessige for elever med ASD, og oppleves som meningsfulle og lærerike, trenger

disse elevene tilrettelegging for å unngå stressfaktorer. I det neste kapittelet vil jeg drøfte funnene fra kapittel 4 opp mot hvilken tilrettelegging elever med ASD trenger for å ha ei faglig utvikling.

5.2 Lærernes forståelse av tilrettelegging for elever med ASD

I kapittelet over ble det tydelig at ekstraordinære dager er knyttet til økt stress hos elever med ASD. Det vil derfor være viktig å tilrettelegge disse dagene slik at elever med ASD opplever mestring. I tillegg til å tilrettelegge slik at elevene opplever mestring, vil det være viktig å legge til rette for faglig utvikling der det er mulig. Martinsen (et al. 2015) og Fägerblad (2011) er tydelig på at en kan forvente ei faglig utvikling hos elever i autismspekteret om det er lagt til rette for det. I dette kapittelet vil lærernes beskrivelser av tilretteleggingens vektlegging bli drøftet.

Elever med ASD trenger kognitiv støtte da det er brister i flere av de kognitive mekanismene som styrer atferd og sosial interaksjon (Helsedirektoratet, 2018). Lærerne beskriver tilrettelegging som støtte til å strukturere og visualisere dagen. Dette vil være tilrettelegging ut fra behovene elever med ASD har, av kognitiv art. En kan likevel diskutere om en slik tilrettelegging gir et faglig utbytte. Hvis en tar utgangspunkt i at tilrettelegging av faglig karakter vil være knyttet til fagmål i læreplanen, vil ikke strukturering og visualisering av dagen i seg selv være tilstrekkelige grep for faglig tilrettelegging. Strukturering og visualisering av ekstraordinære dager kan betraktes som tilrettelegging av rammene for den faglige læringen, men ivaretar nødvendigvis ikke det faglige innholdet. Som Fägerblad (2011) og Martinsen et al. (2015) presiserer, er ikke diagnosen i seg selv et hinder for skoleprestasjoner. At elevene får et tilrettelagt undervisningsopplegg for faglig utvikling, også på ekstraordinære dager, skal derfor være mulig. Å tilrettelegge for faglig utvikling vil innebære et grundig forarbeid av læreren, som både angår rammene og innholdet. Lærerne trekker frem at tilretteleggingen skjer ”her og nå” (kapittel 4.3.4). Med det forstår jeg at lærerne ser situasjonen an før det er mulig å tilrettelegge. Om læreren skal tilrettelegge ”her og nå”, krever det at læreren har god kontroll på ulike tilretteleggingsmetoder, det faglige innholdet og elevens læringsutbytte. Å tilrettelegge for faglig utvikling er derfor en omfattende prosess. Tomlinson (2008) trekker frem hvordan lærerens undervisning må samsvare med elevens læringspotensial (jf. kap 2.4). Å tilrettelegge ”her og nå” vil derfor kreve at læreren både må ha oversikt over undervisningen og elevens evner og forutsetninger for læring.

To av lærerne beskriver hvordan de bruker medelever i tilretteleggingsarbeidet (Kapittel 4.3.3). Forhold som nevnes er modellering av aktiviteter, og at medelever er støttespillere i sosiale sammenhenger. Elever med ASD har utfordringer knyttet til å forstå og lese sosiale situasjoner (Fjæran-Granum, uå, s. 9). Å bruke medelever for modellering og støtte i læringsarbeidet, kan kreve at medelevene har god kjennskap til utfordringene knyttet til sosiale situasjoner og til hvordan elever med ASD lærer. Det kan ligge store verdier, både faglige og sosiale, i å koble medelever til elever med ASD i læringsarbeid. Samtidig kan det være viktig å være bevisst hva formålet for samarbeidet skal innebære. Med de sosiale vanskene elever med ASD har, er det ikke gitt at denne type samarbeid automatisk utvikler elever med ASDs sosiale, og faglige, ferdigheter. Elise beskriver i kapittel 4.3.3 at medelever ble brukt til enkel modellering av aktiviteten. Elever med ASD vil ha behov for å lære seg sosiale ferdigheter, men det kan være krevende å skulle øve på disse ferdighetene samtidig som det faglige innholdet skal tilegnes. Det vil derfor være viktig å være bevisst på hvilke måter, og til hvilken læring, medelever kan fungere som støtte. Lærerne fremhever tydelig viktigheten av den sosiale læringen på ekstraordinære dager. For mange elever med ASD vil den sosiale læringen være det som gjør læringen på dager som dette, stressende og uinteressant. Den sosiale læringen er viktig for denne elevgruppen, men det kan stilles spørsmål ved lærernes vektlegging av det sosiale behovet for elever med ASD, og hvor konkret de sosiale målene uttrykkes.

For å kunne tilrettelegge for elever med ASD er man avhengig av at en har god kjennskap til diagnosen og til elevens evner og forutsetninger, slik at en vet hvordan tilretteleggingen vil fungere (Tutt et al., 2007). Lærerne må forstå hvordan eleven tenker og reagerer for å vite hvordan en skal gi informasjon om det som skal skje. Etersom eleven med ASD har kvalitative avvik i kommunikasjonsmønsteret må læreren gi informasjon ut fra hvordan eleven tolker den (Fägerblad, 2011). Fägerblad (2011) trekker frem viktigheten av læreren kommuniserer med eleven ut fra elevens kognitive evner. Det innebærer at læreren snakker tydelig og kun formidler nødvendig informasjon. Behovet for tydelig kommunisert informasjon kommer frem i behovet for strukturerte dags- og timeplaner (Martinsen et al., 2015) Funnene i studien viser at lærerne er svært opptatte av å lage arbeidsplaner som strukturerer dagen og aktiviteten til eleven med ASD. Lærerne er tydelig på at tilrettelegging er å gjøre dagen forutsigbar for eleven i autismespekteret.

Det norske utdanningssystemet jobber for å ha en inkluderende skole hvor elevene er aktive i et faglig fellesskap, og ellers sosialt aktive med sine jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Ut fra lærernes beskrivelser kan det tyde på at lærerne jobber for at denne inkluderingen

skal ivaretas. I tillegg til sosial og faglig inkludering løfter Utdanningsdirektoratet frem at den inkluderende skolen har også et ansvar for den psykiske inkluderingen av elevene. Psykisk inkludering innebærer en ivaretagelse av hvordan elevene opplever sin egen situasjon i skolen. I Opplæringslova § 9a (1998) tydeliggjøres kvaliteter i elevenes skolemiljø: alle elever har rett til et skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring. Ettersom denne studien ble gjort ut fra et lærerperspektiv, gir den ingen innblikk i hvordan det er å være elev med ASD på ekstraordinære dager. Kures studie (2019) viser hvordan enkelte av informantene i hans studie ble plassert på andre arenaer enn klassen, på ekstraordinære dager. Vi vet mye om hvordan uforutsigbarhet og sosialt samvær kan oppleves som utfordrende. Det kan derfor tenkes at ekstraordinære dager kan påvirke elevenes psyke gjennom stress. I den faglige tilretteleggingen er elevenes psyke et aspekt som lærerne må ta hensyn til på ekstraordinære dager.

Det kommer frem i analysen at det er samsvar mellom elever med ASDs evner og læreres beskrivelser av tilrettelegging når det gjelder organisering og forutsigbarhet. Lærerne ser på organisering, rammer og forutsigbarhet som faglig tilrettelegging. Videre vil jeg drøfte hvordan lærere beskriver de faglige målene på ekstraordinære dager som utfordrende.

5.3 Utfordrende å lage faglige mål på ekstraordinære dager

Lærernes beskrivelser av tilretteleggingen på ekstraordinære dager viser seg å være av sosial karakter. Sosial tilrettelegging er som nevnt viktig når en arbeider med elever i autismespekteret. I denne studien er det imidlertid den faglige tilretteleggingen det fokuseres på. De ekstraordinære dagene er ikke spesifisert i lovverk eller forskrifter, og det kan derfor tenkes at skolen skal forholde seg til lovverket på samme måte på ekstraordinære dager, som på ordinære skoledager. Med bakgrunn i definisjonen kan en derfor forutsette at også ekstraordinære dager skal innebære et faglig utbytte. Likevel kommer det tydelig frem at lærerne beskriver ekstraordinære dager som sosiale dager og dager med annen struktur. Ettersom lærerne presiserer det sosiale aspektet på disse dagene, kan det tenkes at forventningene som stilles til elever med ASD er av sosial karakter. I dette kapitlet vil jeg drøfte lærernes utfordringer knyttet til den faglige tilretteleggingen på ekstraordinære dager. Jeg vil fokusere drøftingen inn på målene for tilretteleggingen.

Lærerne gir eksempler på ekstraordinære dager med et faglig innhold: Anita beskriver hvordan elevene skal i gang med et naturfagsprosjekt, hvor resultatet skal være en elektrisk bil. Elisabeth beskriver en KRLE-time med bibeldramatisering. Elise beskriver en kunst og håndverktime, og Laila beskriver hvordan elevene skal samtale om omgivelsene når de er på tur. Målene for

aktivitetene beskrives som henholdsvis grad av selvstendighet – og grad av deltakelse for elever med ASD. På tross av at lærerne beskriver ekstraordinære dager med et faglig innhold, er målene for aktivitetene av sosial karakter. Etter forskriften til Opplæringslova § 3-1 (2006) har eleven rett til å vite innholdet i, og målet for undervisningen. Det gjøres ikke kjent om målene er presentert for elevene. Lærerne presenterer mål av sosial karakter i intervjuet, og gjør dermed ikke rede for aktivitetenes faglige mål. Det kan reises spørsmål ved om de faglige målene redegjøres for elevene på disse dagene jf. kravet i forskriftens § 3-1 (2006), eller om disse målene er fraværende på ekstraordinære dager. Lærerne snakker lite om de faglige målene i tilretteleggingsarbeidet. Ut fra lærernes beskrivelser om elever med ASDs behov for tilrettelegging i sosiale situasjoner, kan det tyde på at de er bevisste elever med ASDs vansker knyttet til eksekutive funksjoner og sosial interaksjon. Studien har trukket frem hvordan manglende eksekutive funksjoner påvirker interaksjon med omverden (Fleischer & From, 2017). Vansker knyttet til eksekutive funksjoner og teorien om sinnet, utfordrer organiseringsevnen og forståelsen av omverden (Øzerk & Øzerk, 2013). Mange elever med ASD har imidlertid svært gode forutsetninger for å tilegne seg faktakunnskaper (Martinsen et al., 2015; Fägerblad, 2011). Faktakunnskaper er ofte entydige, og derfor enkle å forholde seg til. Å utnytte elevenes sterke sider, vil kunne ha betydning for elever med ASDs læringsutbytte. Det kommer likevel ikke frem hos noen av lærerne at elevene med ASD har faglige mål på ekstraordinære dager. Flere av lærerne beskriver derimot betydningen av sosialisering, og fremhever at det sosiale har vel så stor betydning som det faglige (Kapittel 4.4.2). Fägerblad (2011) nevner viktigheten av at læreren er kreativ i tilretteleggingen og legger opp til en undervisning som møter elevenes forutsetninger og evner. Dette gjelder også elever med ASDs evner til å tilegne seg faktakunnskaper.

Lærerne beskriver også at dagen skal oppleves som meningsfull for elever med ASD. Dette er et mål i tilretteleggingsarbeidet i følge Anita (kapittel 4.3.2). Hva som legges i begrepet mening blir ikke spesifisert av lærerne. Opplevelsen av at dagen er meningsfull, kan være knyttet til dagens innhold og opplevelse av mestring. Å oppleve mestring i løpet av en skoledag, kan både skje faglig og sosialt. Om begrepet er knyttet til det faglige innholdet på dagen, eller dagens struktur, kommer ikke frem i intervjuene. For at en elev med ASD skal kunne være bevisst på at en dag oppleves som meningsfull, vil det kunne innebære at han evner å bruke mentale representasjoner. Ettersom evnen til mentale representasjoner, sammen med erkjennelsen av egne tanker, drømmer, mål og forestillinger er svak hos mennesker med ASD (Øzerk & Øzerk, 2013), kan det stille spørsmål til om elever med ASD vil kunne formidle at en dag var

meningsfull. At dagen skal oppleves som meningsfull, vil derfor kunne være vanskelig å måle. At målene som settes til de ekstraordinære dagene er vanskelig å måle, kommer også frem i analysen. Flere av lærerne beskriver at målene de har i løpet av dagen, vil være vanskelig å måle ettersom eleven vil ha vansker med å formidle hva han har lært. Det kan reises spørsmål ved om vansker med å vurdere måloppnåelsen, har betydning for hvilke mål lærerne setter for ekstraordinære dager. Forskrift til Opplæringslovas § 3-1 (2006) er som nevnt, tydelig på at elevene har rett til å være kjent med innholdet i opplæringen og hva som kreves av dem. Ettersom ekstraordinære dager vil kreve noe annet av elevene enn de ordinære dagene, skal det etter forskriften være kjent for elevene hva forventningene går ut på. Ingen av lærerne kommer inn på hva som kreves av elever med ASD på ekstraordinære dager. Det kan diskuteres hvorvidt lærerne har et bevisst forhold til spesifikke mål, som kan gjøres kjent for elevene.

Om elever ikke får tilrettelagt undervisning på ekstraordinære dager, kan det reise spørsmål om skolen i tilstrekkelig grad utnytter potensialet for faglig læring som kan ligge i de disse dagene. Skolen har som mål å være en opplæringsinstitusjon som skal legge til rette for at elevene kan utvikle kunnskap, kompetanse og ferdigheter til å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Konsekvensen av at lærere i stor grad bare fokuserer på sosiale mål på ekstraordinære dager, kan være at elevene ikke får mulighet til å utvikle sitt iboende, faglige potensiale.

5.4 Oppsummerende drøfting

Jeg har nå drøftet studiens funn opp mot studiens teoretiske forankring. Drøftingen viser at ekstraordinære dager er forbundet med stress for elever med ASD ettersom vanskene knyttet til sosial interaksjon og det begrensede atferdsmønsteret, utfordres på disse dagene. Videre ble tilretteleggingens fokus diskutert. Studien viser at lærerne fokuserer i større grad på den sosiale tilretteleggingen og utviklingen. En kan derfor stille spørsmål ved hvordan elever med ASD får muligheter til å utvikle sitt faglige potensiale disse dagene. Lærerne beskriver utfordringer knyttet til tilretteleggingen, og i drøftingens kapittel 5.3 kommer det frem at det er utfordrende å vurdere elevenes måloppnåelse, ettersom elevene kan ha vansker med å formidle sitt læringsutbytte.

Lærere beskriver utfordringer knyttet til tilretteleggingen på de ekstraordinære dagene, og behovet for flere som kan ivareta disse elevene. At lærerne fokuserer på den sosiale tilretteleggingen hos elever med ASD, kan tyde på at det er svært omfattende og både tilrettelegge for sosial og faglig utvikling på samme tid. Kompleksiteten i elever med ASD sine

vansker, kan gjøre at kravet om tilpasset opplæring og spesialundervisning blir utfordret på ekstraordinære dager i skolen.

6. Studiens implikasjoner og avsluttende kommentar

Formålet for opplæringen er å ruste elevene til å kunne ha et godt liv, gode relasjoner og å kunne møte livets utfordringer (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Opplæringen skal gi innsikt, utvikle kunnskap og åpne dører mot verden. Dette arbeidet skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og evner (Opplæringslova. § 3-1), og dermed tilpasses den enkelte. I tillegg har elevene omtalt i denne studien store tilretteleggingsbehov, slik at de også har rettigheter knyttet til Opplæringslovas § 5-1. Denne paragrafen gir ikke bare elevene rett til særskilt tilrettelegging i undervisningen, men også rett til ei opplæring av kvalitet. I studien har jeg belyst den faglige tilretteleggingen for elever med ASD på ekstraordinære dager. Videre vil jeg gjøre en kort oppsummering av studiens sentrale funn og kritiske aspekter ved studien.

6.1 Oppsummering i lys av problemstillingen

Studien har hatt som mål å bidra til å belyse hvordan elever med ASD blir ivaretatt på ekstraordinære dager, og hvordan deres krav om tilrettelagt undervisning blir møtt. Studien tar utgangspunkt i problemstillingen: **Hvordan beskriver lærere på ungdomstrinnet den faglige tilretteleggingen hos elever med ASD på ekstraordinære dager?**

Det er gjort lite forskning på området, og vi vet derfor lite om hva slags tilrettelegging som kan fungere for å utvikle det faglige potensialet på ekstraordinære dager. Studiens problemstilling viser at mitt fokus har vært den faglige tilretteleggingen. Fågerblad (2011) trekker frem at vanskene knyttet til autismespekteret vil kunne være læringshemmende ved at eleven bruker energien sin på å bare være tilstede, og at det å være på skolen ofte kan være utmattende. I lys av problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som jeg i det følgende skal oppsummere.

For å undersøke hvordan det tilrettelegges på ekstraordinære dager for elever med ASD var det sentralt å se på hvordan lærerne definerte ekstraordinære dager. Dette ble derfor mitt første forskningsspørsmål. Det kom frem at lærerne på tross av ulikheter, var entydige i sine definisjoner. Ekstraordinære dager ble beskrevet som sosiale dager, dager med annen struktur, dager som hadde fag som kunst og håndverk og mat og helse, samt turdager. Disse dagene utgjør en betydelig del av skoleåret. Det er for eksempel interessant å merke seg at timeplanfestede fag som kunst og håndverk defineres av lærere som et ekstraordinært fag, på tross av at det er et fag som elevene møter hver uke.

Forskningsspørsmål 2 omhandler kjernen i problemstillingen, og søker å belyse hvordan lærere tilrettela for faglig utvikling på ekstraordinære dager. Funnene viser lærerne i studien har utfordringer knyttet til å legge til rette for faglig utvikling på ekstraordinære dager. Det kan tyde på at vi kan se samsvar mellom lærernes beskrivelser og St. Meld 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) sin tydeliggjøring av manglende kompetanse på tilrettelegging for elever med ASD i skolen. De teoretiske perspektivene viser samtidig at elevenes vansker er så omfattende, at det krever betydelig kompetanse for å ivareta elevenes både faglige og sosiale behov på ekstraordinære dager.

Med forskningsspørsmål 3 har jeg belyst de utfordringene lærerne har i det faglige tilretteleggingsarbeidet for elever med ASD på ekstraordinære dager. Lærerne trekker frem at det er utfordrende å vurdere læringsutbytte hos elever med ASD, da elevene ikke nødvendigvis evner å uttrykke sin læring. I tillegg kan tilrettelegging på ekstraordinære dager være utfordrende fordi elever med disse vanskene ikke nødvendigvis vil, eller er motiverte for den planlagte læringen.

Studien har synliggjort at lærere er klar over at ekstraordinære dager utfordrer elevene med ASD sine behov, og dermed kan oppleves som stressende. Når lærerne skal beskrive hvordan den faglige tilretteleggingen derfor blir gjort på slike dager, kommer det frem at tilretteleggingen er av sosial karakter, og det faglige aspektet blir derfor i liten grad belyst. Det kan derfor tyde på at lærere har god kunnskap på hvordan de kan forberede elevene, gjennom for eksempel sosiale historier. Samtidig behøver lærerne økt bevissthet og kunnskap om hvordan de kan ivareta de faglige aspektene på ekstraordinære dager, og gjøre dagen faglig meningsfull for eleven med ASD.

6.2 Kritiske betraktninger

Studien er av kvalitativ art, og analysert ut fra en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Dette innebærer at det er flere faktorer som kan svekke kvaliteten på min studie. Undersøkelsen tar utgangspunkt i fire læreres beskrivelser av deres praksis. Det innebærer at studien ikke kan generaliseres. I stedet har jeg gitt detaljerte beskrivelser av praksisfeltet til de fire forskningsdeltakerne. Datainnsamlingsmetoden har vært intervju, og jeg har derfor ikke fått innblikk i IOP'er eller den faktiske undervisningen. Om studien hadde inneholdt tekstanalyse av IOP'er og observasjon av den faktiske undervisningen, vil det ha kunne gitt andre funn. Ettersom forekomsten av elever med ASD er lav, var det utfordrende å finne forskningsdeltakere som var villig til å delta i studien. Jeg ble derfor nødt til å inkludere hele

autismespekteret i min studie. Det er store forskjeller i alvorlighetsgrad på ulike deler av spekteret, noe som vil påvirke behovet for tilrettelegging. Dette vil kunne ha innvirkning på funnene i studien.

Samtidig gir studien et unikt innblikk i hvordan lærere beskriver tilretteleggingen på ekstraordinære dager. Funnene i studien gir en økt forståelse for hvordan tilretteleggingsarbeidet kan være, og fyller en del av gapet på forskningen som er gjort på elever med ASD.

6.3 Veien videre

Funnene i studien viser at å tilrettelegge for faglig utvikling hos elever med ASD på ekstraordinære dager, er svært arbeidskrevende. Fra 2020 skal ny læreplan iverksettes. Hvordan denne læreplanen møter elever med særskilte behov, vet vi enda ikke, men etter den nye overordnede delen vet vi at skolen skal lære elevene å lære, og gi tid og rom for dybdelæring. Innholdet i den overordnede delen kan bidra til at elever med særskilte behov skal kunne følge klassens plan på en annen måte enn tidligere.

Slik jeg ser det vil det være behov for å undersøke de faglige aspektene ved autismefeltet i skolen videre. Dette for at elever med diagnosen får den opplæringen de har krav på (Opplæringslova, 1998, § 1-1/ § 1-3), og slik at lærerne som arbeider med elevene skal oppleve mestring i tilretteleggingsarbeidet. Da jeg startet arbeidet med denne studien, ble det tydelig at ekstraordinære dager og elever med ASD er et lite belyst tema i forskningsfeltet (Costley et al., 2014; Able et al., 2015). Denne studien er et bidrag for å belyse utfordringer ved tilrettelegging av faglig utvikling på ekstraordinære dager. Studien har derfor ikke belyst hvordan den faglige tilretteleggingen på disse dagene kan gjøres, eller elevenes egne tanker om deres opplæring på disse dagene, noe som vil være interessant i den videre forskningen på feltet.

Litteraturliste

Able, H., Sreckovic, M.A., Schultz, T.R., Garwood, J.D. & Sherman, J. (2015). Views from the Trenches: The teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students with ASD. *Teacher Education and Special Education* 38(1). 44-57. DOI: DOI: 10.1177/0888406414558096

Autismforeningen (2019). Forekomst. Hentet 25.02.2019 fra https://autismforeningen.no/informasjonsmaterieill/autismespekteret-intro/#Utrekning_og_prognose

Banda, D.R., Hart, S.L. & Liu-Gitz, L. (2009). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 4(2010). 619-625. DOI: 10.1016/j.rasd.2009.12.005

Baron-Cohen, S. (1995) *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge Mass: MIT Press.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2) 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Cameron, D.L., Kovac, V. B. & Tveit A. D. (2011). En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen. *Skriftserien* nr. 155. Kristiansand: Universitetet i Agder. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/135079/155e.pdf?sequence=1>

Caruana, N., Stieglitz Ham, H., Woolgar, A., Kloth, N., Palermo, R. & McArthur, G. (2018). Joint attention difficulties in autistic adults: An interactive eye-tracking study. *Autism* 22(4), 502-512. DOI: 10.1177/1362361316676204

Costley, D., Clark, T., Bruck, S. (2014) The Autistic Spectrum Disorder Evaluative Education Model: A School-Based Method of Assessing and Selecting Interventions for Classroom Use. *SAGE Open* DOI: 10.1177/2158244014556640

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Engh, R. (2010). Barn og unge med Asperger Syndrom i skolen. Oslo: Cappelen Damm

Fjæran-Granum, T. (uå). *Idéboka. Hvordan forholde seg til barn og unge med autismespekterforstyrrelser*. Oslo: Spiss Forlag.

Fleischer, A. V. & From K. (2017). *Eksekutive funksjoner hos barn og unge*. Bryne: Info Vest Forlag

Forskrift til Opplæringslova. (2006). Forskrift til Opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Fägerblad, H. (2011). *Asperger syndrom og autismespektrumtillstånd i grundskola og gymnasium*. Habilitering & Hälsa: Stockholms läns landsting.

Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi*. Oversatt av H. Jordheim. Oslo: J.W Cappelens Forlag.

Greene, R. (2011). *Utenfor*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hart, J.E. & Whalon, K.J. (2011). Creating Social Opportunities for Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Settings. *Interventions in Schools and Clinic* 46(5). 273-279. DOI: 10.1177/1053451210395382

Helse- og omsorgsdepartementet. (2018). Mandat offentlig utvalg som skal gjennomføre en offentlig utredning av autismefeltet og beslektede diagnoser som Touretts syndrom m.m. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/hod/org/styrer-rad-og-utvalg/autismeutvalget/mandat-for-autismeutvalget/id2605817/>

Helsedirektoratet (2018). Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (10 utg.). Hentet fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/1/0/-1>.

Johannessen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Oslo: Abstrakt forlag.

Jones, C. R. G., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Happé, F., Charman, T. (2017) The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11 (1), 95-109. <https://doi.org/10.1002/aur.1873>

Klinger, L. G., Klinger, M. R. & Pohlig, R. L. (2007) Implicit learning impairments in Autism Spectrum Disorders: Implications for treatments. I Pérez, J.M., González, P.M., Comi, M.L & Nieto, C. *New developments in autism*. (76-103) London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers

Kulturtanken (2016). Den kulturelle skolesekken. Hentet fra www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken

Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap*. (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

Kure, B.K. (2019). Et gap mellom kunnskap om Asperger og pedagogisk praksis i skolene. I *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk/fagartikler/2019/aspergers-syndrom-og-skoleerfaringer2/?fbclid=IwAR3nS-YyhKJUXxPCZQU7vK25jBmjAYT3ELa-zEAScRiXAJklMPpIUnS4Du8>

Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scand J Caring Sci*, 18(2). 145-153, DOI: 10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x

Malt, U. (2016, 12. september). Nevropsykiatri. I *Store Norske Leksikon* Hentet fra <https://sml.snl.no/nevropsykiatri>

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

Ministry of Education and Research. (2011) *Læring og fellesskap*. (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU) (2018). Psykisk helse hos personer med autisme og utviklingshemming. Hentet fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/psykisk-helse-autisme-og-utviklingshemming>

NHI (2018, 23.mars) Asperger syndrom. I Norsk helseinformatikk. Hentet fra <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/asperger-syndrom/>

Nyheim M., Tangvold K., Beghdadi M. & Kaland N. (2013). *Sosiale historier som metode*. Oslo: Kommuneforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

Pane, H. M., Sidener, T. M., Vladescu J.C. & Nirgudkar, A. (2015). Evaluating Function-Based Sosial Stories™ With Children with Autism. *Behavior modification*. 39(6). 912-931. DOI: 10.1177/0145445515603708

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Tomlinson, P.D. (2008) Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework. *British Journal of Education Psychology* 78(4). (507-526). DOI: 10.1348/000709908X318672

Tomlinson, P.D., Hobson, A.J. & Malderes, A. (2010). Mentoring in teacher education. I McGaw, B., Peterson, P.L. & Baker, E. (Red.) *International Encyclopedia of Education*. 3th edition. Amsterdam: Elsevier

Tutt, R., Powell, S. & Thornton, M. (2007) Educational Approaches in Autism: What we know about what we do. *Educational Psychology in Practice*, (22)1, 69-81, DOI: 10.1080/02667360500512452

Utdanningsdirektoratet (2015a). Prinsipper for opplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet (2015b). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2015c). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning>

Utdanningsdirektoratet (2018). Ny overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

WHO. (18.juni 2018). Coding disease and death. Hentet fra <https://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases>

Williams, W.S., Keonig, K. & Scahill, L. J. (2007). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal of autism and Developmental Disorders*. 37(10) s. 1858-1868. DOI: 10.1007/s10803-006-0320

Øzerk, M & Øzerk, K. (2013). *Autisme og Pedagogikk. Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

Hvor mange har du i klassen?

Har du flere ressurser innom klassen i løpet av dagen/uka? Er noen fast?

Hvor lang erfaring har du som lærer? Og med elever med ASD?

Spørsmål 1

Hva er tilrettelegging?

Hva legger du i begrepet tilpassa opplæring?

Tpo / spesialundervisning

Hva legger du i begrepet spesialpedagogisk tilrettelegging?

Hva innebærer begrepet? Hva innebærer det ikke?

Hvilken sammenheng har dette med tilpassa opplæring?

Spørsmål 2

Spesialpedagogisk tilrettelegging for elever med ASD på ekstraordinære dager

Hvilke spesifikke behov opplever du som lærer at elever med ASD har?

Hvordan kommer dette frem på ekstraordinære dager?

Hvilke metoder bruker du for tilrettelegging av elever med ASD?

Hvem, hva, hvordan tilrettelegges det?

Hvor har du fått kunnskapen rundt mulige metoder?

Hvordan vurderer du din egen kunnskap om ASD og metoder.

Hvem samarbeider du med?

Hvordan tilrettelegger du for elever med autisme på ekstraordinære dager?

Hva kreves av deg som lærer?

Hvilke muligheter ligger der?

Hvilke utfordringer ligger der?

Hvordan opplever du tilrettelegging av ekstraordinære dager kontra de ordinære skoledagene?

Hvem samarbeider du med?

Kan du fortelle en historie fra en dag som ble utenom det vanlige?

Enten der planleggingen gikk som den skulle eller der det ble helt annerledes?

Hva tror du gjorde at dagen ble som det ble?

Hvilken lærdom har du fått av det?

Spørsmål 3

Hvordan fungerer tilretteleggingen?

Hvordan opplever du at tilretteleggingen fungerer?

Hvordan opplever du at elever med autisme får den tilretteleggingen de har krav på?

Hvilken betydning har denne tilretteleggingen for elever med ASD?

Hva ser du som mest utfordrende når det gjelder tilrettelegging for elever med ASD?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Deltakelse i forskningsprosjektet

”Tilrettelegging for elever med autismspekterdiagnoser”?

Takk for at du har sagt ja til å delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke den spesialpedagogiske tilretteleggingen for elever med ASD på ekstraordinære dager. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for elever med autismspekterdiagnoser på dager som er utenom det vanlige. Mange elever med autisme trenger stor forutsigbarhet i skoledagen, og som nyutdannet ønsker jeg mer kompetanse på hvordan tilrettelegge på dager som ikke følger de vanlige rutinene. Oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen: **Hvordan opplever lærere tilrettelegging av ekstraordinære dager for elever med autismspekterdiagnoser?**

Videre er problemstillingen operasjonalisert i følgende forskningsspørsmål:

- Hva legger lærere i begrepet tilrettelegging?
- Hvordan opplever lærere den spesialpedagogiske tilretteleggingen for elever med ASD på ekstraordinære dager?
- Hvordan opplever lærere at tilretteleggingen fungerer?

Masteroppgaven skal leveres i mai 2019 og datamaterialet som samles inn vil bare bli brukt til oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet, og PhD Christel Sundqvist er min veileder for oppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i min studie fordi din arbeidsgiver har anbefalt meg å kontakte deg ettersom du har erfaring med tilrettelegging for elever med autisme i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å delta i et intervju ved din arbeidsplass. Det vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp, og slettet etter transkribering.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Jeg, Lise Tverbakk skal gjennomføre intervjuene og er den eneste som vil ha tilgang til lydopptaket av intervjuet frem til prosjektslutt, juni 2019.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data for å sikre at det bare er jeg som har tilgang til materialet.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven, navnet ditt og din arbeidsplass vil anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2019. Alt råmateriale vil da bli slettet og anonymiserte transkripsjoner og den ferdige oppgaven er det eneste som ikke slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Lise Tverbakk, masterstudent (epost: lise.tverbakk@bodo.kommune.no)
- Nord Universitet, v/ Christel Sundqvist (epost: christel.sundqvist@nord.no)

Med vennlig hilsen

Christel Sundqvist

Lise Tverbakk

Prosjektansvarlig
(veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet tilrettelegging for elever med autismspekterdiagnoser, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Vurdering av meldeskjema

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

02.05.2019, 15:54



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Organisering av ekstraordinære dager for elever med autisme

Referansenummer

260932

Registrert

03.10.2018 av Lise Tverbakk - lise.tverbakk@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Christel Sundqvist, christel.sundqvist@nord.no, tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lise Tverbakk, lisetverbakk@gmail.com, tlf: 47837044

Prosjektperiode

15.08.2018 - 30.06.2019

Status

29.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

29.11.2018 - Vurdert

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

med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 29.11.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

NSD forutsetter at informasjonsskrivet til utvalget suppleres med en omtale av hvilke rettigheter den registrerte har i studien, se

http://nsd.uib.no/personvernombud/dok/veiledende_mal_for_informasjonsskriv.doc

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av

opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)