



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**«Hadde det ikke vært for ho Astrid, så vet jeg ikke hvordan det hadde gått»**

**Foresattes beskrivelser av fellesnevnerne for en god spesialundervisning i den videregående skolen for elever med autismspekterforstyrrelser.**

Inger-Ann J. Grimstad

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3901

Mai 2021



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Samfunnsmessig relevans.....	1
1.2	Forskningmessig relevans.....	2
1.3	Personlig relevans.....	4
1.4	Problemstilling.....	5
1.5	Avgrensing.....	5
1.6	Oppgavens struktur.....	6
2	Begrepsmessig rammeverk.....	7
2.1	Offentlige dokument og føringer.....	7
2.1.1	Opplæringsloven og rett til spesialpedagogisk hjelp i skolen.....	7
2.1.2	Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak.....	8
2.1.3	Individuell opplæringsplan.....	8
2.1.4	Evaluering av spesialundervisningen.....	9
2.1.5	Nasjonale føringer for hjem-skolesamarbeid.....	10
2.2	Autismespekterforstyrrelser.....	11
2.2.1	Hva er autismespekterforstyrrelser?.....	11
2.2.2	Kjernevansker innenfor ASF.....	11
2.2.3	Tilleggsvansker.....	12
2.3	Forskning på opplæring for elever med autismespekterforstyrrelser.....	13
2.3.1	Pedagogiske konsekvenser fra forskningen på undervisning av barn med ASF.....	15
2.3.2	Foresattes involvering i skolen og spesialpedagogikk.....	16
2.4	Skolelivskvalitet:.....	17
2.4.1	Kontrolldimensjonen.....	19
2.4.2	Arbeidsdimensjonen.....	21
2.4.3	Relasjonsdimensjonen.....	22

2.4.4	Tidsdimensjonen .....	24
2.4.5	Oppsummering av skolelivskvalitet: .....	25
3	Metode.....	26
3.1	Forskningsdesign .....	26
3.2	Metodikk- Kvalitativ tilnærming og intervju .....	26
3.3	Epistemologi.....	28
3.4	Teoretisk perspektiv .....	28
3.5	Før datainnsamlingen .....	30
3.5.1	Utvalg .....	30
3.5.2	Informasjonsskriv .....	31
3.5.3	Intervjuguide .....	31
3.6	Datainnsamlingen .....	32
3.6.1	Gjennomføring av intervjuene .....	32
3.6.2	Lydopptak.....	33
3.7	Etter datainnsamlingen .....	33
3.7.1	Transkribering .....	33
3.7.2	Tematisk analyse .....	34
3.8	Kvalitet i studien- prosjektets troverdighet. ....	37
3.8.1	Reliabilitet .....	37
3.8.2	Validitet og egen forskerrolle.....	38
3.8.3	Overførbarhet .....	39
3.8.4	Etiske betraktninger.....	40
4	Presentasjon av funn – hvilke fellesnevnerne beskriver foresatte på en god spesialundervisning i den videregående skolen for elever med ASF? .....	41
4.1	Foreldresamarbeid .....	41
4.1.1	Tilgjengelighet .....	41

4.1.2	Involvering .....	42
4.1.3	Gjensidig respekt.....	43
4.2	Relasjoner .....	44
4.2.1	«Litt sånn Mor Theresa» .....	44
4.2.2	Stabilitet i et team.....	46
4.2.3	Tillit.....	47
4.3	Kompetanse .....	48
4.3.1	Fagkompetanse.....	48
4.3.2	Menneskelig kompetanse .....	51
4.3.3	Mestringsperspektiv .....	52
4.4	Integrering- det savnede perspektiv.....	53
5	Diskusjon.....	54
5.1	Foreldresamarbeid .....	54
5.1.1	Foreldresamarbeidet i lys av skolelivskvalitet .....	56
5.2	Relasjoner .....	57
5.2.1	Relasjoner i lys av skolelivskvalitet.....	59
5.3	Kompetanse .....	60
5.3.1	Betydningen av kompetanse i skolelivskvalitet .....	62
5.4	Effekten av god skolelivskvalitet i spesialundervisningen.....	63
5.5	Validitet, overførbarhet og begrensinger.....	64
6	Avslutning .....	66
6.1	Hovedfunn .....	66
6.2	Forslag til videre forskning.....	68
	Referanseliste .....	69
	Vedlegg 1: Kvittering fra NSD .....	81
	Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt.....	83

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informant .....	86
--	----

## Figurliste

Figur 1. Tre sentrale hovedtema og deltema som gir mening til min problemstilling.....	36
--	----

## Forord

15.mai skimtes nå i det fjerne og det nærmer seg avslutning på mitt masterprosjekt. Det har vært noen krevende år med til tider uoverkommelige arbeidsmengder med å kombinere full jobb, studier, et par ekstrajobber og utvidet omsorgsbehov innad i familien. Arbeidet med selve masteroppgaven har gitt meg følelse av å delta i en stormfull seilas. Jeg har navigert i storm og stilla, i sol og mørkeste natten. Heldige meg som har fått ha en egen fyrlykt underveis. Min veileder, Yngve Antonsen på UIT, som gjennom hele siste år har dukket trygt opp med nye navigeringskart. Når det har vært som mørkest og jeg har seilt i grunt og skjærfyllt farvann, så har han dukket opp med nye artikler som har gitt ny retning å navigere etter. Jeg er han stor takk skyldig og kommer til å savne utsagnene hans som «ikke noe stress, du har god tid» og «hva mener du nå?». Jeg håper at jeg også klarer innspurten og dermed navigere trygt til kai.

Dette siste året har jeg fått føle på det som Bandura kaller selvstyrke og behovet for å ha en heiagjeng. Heldige meg har hatt en stor og høylytt heiagjeng i gode kolleger, og ikke minst i egen familie- mann og tre barn. Jeg hadde ikke klart meg uten deres støtte.

I tillegg har jeg hatt verdens beste bibliotekar som kollega og hun har tryllet frem nødvendig og spennende litteratur. Fra min gode turvenninne har jeg gjennom hele vinteren fått «mimre-snapper» fra fjellturer vi har vært på. Dette har vært livgivende og jeg tror ikke hun forstår hvor mye disse bildene har betydd for meg.

Informantenes beskrivelser som har vært grunnmuren i oppgaven, både berører og engasjerer meg. Deres erfaringer har gitt meg tro og bekreftelse på det som jeg selv har forsøkt å vektlegge gjennom et langt yrkesliv og i møte med spesielle behov. Jeg sender en hemmelig melding til Oscar: Du er en flott ung mann og jeg er sikker på du kommer i mål med din bachelorgrad.

Også til min pappa, takk for at du alltid har sagt at jeg skal prioritere skole. Heretter skal jeg prioritere tiden min på deg. Du er min motivator.

Måselv, mai 2021.

Inger-Ann J. Grimstad

# Sammendrag

Forskning som foreligger om spesialundervisning i skolen, tenderer mot å ha fokus på det som ikke fungerer. Denne masteroppgaven har til hensikt å beskrive hva som kjennetegner god spesialundervisning. Søkelyset rettes mot foresattes opplevelser av spesialundervisning og på praksis som erfares som fungerende for elever som har autismespekterforstyrrelser i videregående skole. Problemstillingen er som følgende:

*«Hvilke fellesnevnerne beskriver foresatte på en god spesialundervisning for elever med autismespekterforstyrrelser i den videregående skolen?»*

Det begrepsmessige rammeverket består av teori om spesialundervisning, autismespekterforstyrrelser og foreldresamarbeid. Tangens (2012) teori om skolelivskvalitet er valgt som hovedteori for drøfting av funn.

Problemstillingen blir belyst gjennom en kvalitativ metode og hermeneutisk tilnærming. Informantene er strategisk valgt ut fra sine erfaringer med autismespekterforstyrrelser. Fire foresatte til barn med autismespekterforstyrrelser og en ung mann som selv har en mild form for autisme, har gjennom semistrukturerte intervju bidratt med sine erfaringer av spesialundervisning. Analysen av datamaterialet er gjort med utgangspunkt i tematisk analyse.

Resultatet i denne studien indikerer at spesialundervisning kan fungere for elever som har autismespekterforstyrrelser. Informantene signaliserte at suksessfaktorer er et godt foreldresamarbeid, trygge relasjoner, samt faglig og menneskelig kompetanse hos lærere. Funnene viser at teorien om skolelivskvalitet kan gi en forståelse for spesialundervisning av elever med autismespekterforstyrrelser. Integrering er nedfelt som fundament i norsk skole, men var ikke en faktor som var avgjørende for om spesialundervisningen ble oppfattet som positivt. Undersøkelse av integrering som nøkkelen til suksess for alle elever med spesielle behov, bør følges opp av videre forskning.

*Nøkkelord: spesialundervisning, autismespekterforstyrrelser, foreldresamarbeid, kvalitativ metode, videregående skole og skolelivskvalitet.*



## Abstract

Research currently accessible regarding specialized education in schools, tends to focus on aspects that do not work. The purpose of this paper is to identify what we consider good specialized education. Elements in this paper shed light on the different experiences of parental guardians when it comes to specialized education and on practise perceived as functional when it comes to students on the autism spectrum in High school or upper secondary education. The thesis statements reads as follows:

*“What common denominators do parental guardians perceive as good specialized education in regards to students on the autism spectrum in High school?”*

The conceptual ramifications consists of theory concerning specialized education, disturbances on the autism spectrum, and parental cooperation. Tangen’s (2012) theory regarding *school- life quality* was chosen as a main theory when discussing scientific finds.

The thesis is answered through a qualitative method and a hermeneutic approach. The key subjects of this paper are chosen based on their experiences with autism spectrum disorders. In total four parents/guardians of children with autism spectrum disorders and a young man with a mild form of autism participated, and through semi- structured interviews contributed with their own experiences regarding specialized education. The analysis of the data material was done through thematic analysis.

The results of this study indicate that specialized education can work for students with autism disorders. The subjects of the study signaled that the key factors for success are parental cooperation, safe relations, and theoretical and social competence from teachers. The findings show that the theory regarding school and life quality can give us an understanding when it comes to educating students with autism spectrum disorders. Integration is considered fundamental in the Norwegian school system, but was not a decisive factor in whether or not specialized education was considered positive. A study regarding integration as a key element for success for all students with special needs should be the object of further research.

*Key words: specialized education, autism spectrum disorders, parental cooperation, qualitative method, High school, School- life quality*



# 1 Innledning

Vi hører ofte at spesialundervisning ikke virker og at den har dårlig kvalitet. Denne oppgaven tar utgangspunkt i å undersøke positive erfaringer fra spesialundervisningen som er gitt i den videregående skolen til elever som har autismespekterforstyrrelser, ASF. Det ligger mye læring i å ta utgangspunkt i det positive og det som allerede fungerer. Gjennom refleksjon og anerkjennelse av andre sin suksess, kan vi utvikle vår egen praksis (Ghaye, 2008). I denne oppgaven er det fire foresatte og en elevs positive erfaringer som danner grunnlag for refleksjon.

## 1.1 Samfunnsmessig relevans

«Alle tingene han har blitt god på. Han har lært å regulere ting han ikke bør gjøre, han har fått så mange flere føtter og stå på enn først antatt, både privat og i jobbsammenheng. Han er blitt en utadvendt og glad gutt som elsker å gå på jobb. Han er stolt over det». (Sitat pårørende, C1, til barn med autismespekterforstyrrelser etter spesialundervisning i den videregående skolen).

Som sitatet indirekte uttrykker, kan en ikke alltid forutse det positive og verdien både på det personlige plan og for samfunnsmessig relevans av god spesialundervisning. Det ligger offisielle føringer på at alle elever i skolen skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). En av oppgavene til den videregående skolen, som del av et offentlig samfunnsoppdrag, vil være å forberede elevene til et meningsfylt liv etter endt videregående opplæring. Opplæringen til elever med spesielle behov bør derfor rettes mot både fritid, bolig og arbeid. (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 11).

Den videregående skolen har ulike yrkesfag og programfag. Dette gir gode muligheter for at elever med spesielle behov kan få lære å automatisere ulike arbeidsoppgaver som kan være til nytte for et tilrettelagt arbeid, samt aktiviteter knyttet til egen bolig og fritid. Deltakelse i arbeidslivet vil kunne være en av de mest avgjørende inngangsportene til fellesskap og deltakelse i samfunnet. En arbeidsplass vil ikke bare gi inntekter, men også være en arena for sosial deltakelse. Dette vil igjen kunne bidra til økt livskvalitet (Sosialdepartementet, 2003, s.43; Reinertsen, 2012). Innlærte selvhjelpsferdigheter og automatiserte arbeidsprosesser vil kunne være elementære mestringsområder for elever med spesielle behov. Mestringsfølelse

og autonomi hos alle mennesker vil være en viktig bidragsyter i definisjonen på hva som er et godt liv (Deci & Ryan, 2000).

## 1.2 Forskningsmessig relevans

Påstander om spesialundervisning i skolen blir aktualisert gjennom flere forsknings- og evalueringsrapporter og det slås fast at spesialundervisninga ikke virker (Barneombudets fagrapport, 2017; Nordahl-rapporten, 2018; NIFU, 2019). Rapportene dokumenterer svikt på systemnivå og det gis kritikk på individnivå rettet mot kompetanse hos personalet i skolen. Det blir rapportert om lave forventinger fra skolen til elever som mottar spesialundervisning, og at stor andel av spesialundervisningen som gis blir utført av assistenter og lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Det sies sågar at spesialundervisningen virker som å være en salderingspost for å få timeplanen til lærere å gå opp (Haug, 2017). Det råder usikkerhet om effekten og utbytte av spesialundervisningen, og Haug (2017) mener tendensen er negativ. Forskning som foreligger viser også at det er til dels stor variasjon mellom skoler på antall elever i den videregående skolen som får spesialundervisning og hvordan læringen tilrettelegges (NIFU, 2019).

Parallelt med dette kommer det motsvar fra forskere som hevder at spesialundervisning kan virke, dersom tiltaket som iverksettes, er riktig (Melby-Lervåg, 2017; Crosland & Dunlap, 2012; Melby-Lervåg & Wie, 2018).

Spesialundervisning diskuteres stadig og det er stort behov for mer forskning på området, nettopp for å finne gode retningslinjer til problematikken. I sin kritikk til Nordahl-rapporten (2018) uttalte Bjørnsrud & Nilsen (2018) at det er viktig å evaluere spesialundervisningen for å øke treffsikkerheten på tiltak. Evalueringen må derfor omfatte både personfaktorer, faktorer ved opplæringen som gis og samspillet mellom disse (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

For å finne holdepunkter på god spesialundervisning bør man altså inkludere flere faktorer (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Personfaktorer vil, etter mitt syn, kunne innebære både faglig kompetanse, relasjonskompetanse og egnethet. Forskning viser at skolens samlede kompetanse er betydningsfull for å kunne tilrettelegge for god spesialundervisning innenfor autismefeltet, samtidig etterlyses det mer forskning på interne samarbeidsrutiner i skolen (Simpson, De Boer-Ott & Smith-Myles, 2003; Øzerk & Øzerk, 2013). Organiseringen av læringen i skolen er en annen viktig faktor i denne sammenheng. Tilrettelegging av et godt læringsmiljø for alle elever er svært sentral. Det vises til egnede strategier for å lykkes og

fremheving av skolemiljø som noen nøkkelfaktorer innenfor autismespekteret, men også her er det behov for mer fokus på smidige interne rutiner i skoleverket (Crosland & Dunlap, 2012). Utarbeidelse av gode og realistiske individuelle opplæringsplaner, (IOP), er en sentral del av spesialundervisningen. Mange nyutdannede grunnskolelærere med mastergrad føler seg usikre på gangen i dette arbeidet (Antonsen, Maxwell, Bjørndal & Jakhelln, 2020). Min erfaring er at også erfarne pedagoger, både i grunnskolen og i den videregående skolen, strever med å sammenfatte gode mål for eleven ut fra sakkyndig vurdering.

I 2012 skrev Myrvoll Pettersen masteroppgave om hvordan to foresatte til barn med autisme opplevde samarbeidet med skolen. Hun fant lite litteratur om emnet og dette viser behov for mer fokus på området. I 2013 leverte Svendsen en masteroppgave som undersøkte lærer-elevrelasjonens betydning for psykisk helse hos elev med autisme. Hun konkluderte med at lærer-elevrelasjon, tilrettelegging og hjem-skolesamarbeid var viktige faktorer for elevens utvikling, men avdekket ikke hvilken faktor som var mest betydningsfull eller om sammenhengen mellom disse. I 2015 leverte Sønnesyn en masteroppgave om hvordan en elev med autisme ble inkludert i den videregående skolen. Hjem-skolesamarbeid og inkludering var viktige faktorer i hennes funn, men det ble ikke gitt svar på om det var full inkludering som var nøkkelen til suksess. Gillerstedt Mogen (2012) skrev en masteroppgave der hun tok for seg skolelivskvalitet i et foreldreperspektiv. Hun rettet sitt fokus på spesialundervisning og alternative opplæringsarenaer. Hun viste til at alternative opplæringsarenaer utenfor ordinær skole kan fungere for elever med spesielle behov. På den bakgrunn har jeg latt meg inspirere til å se nærmere på teorien om skolelivskvalitet (Tangen, 2012), og om denne kan gi en forståelse for utfordringene som elever innenfor autismespekteret opplever på skolen.

Skolelivskvalitet kan defineres innenfor KART-modellen og her er det fire dimensjoner som står i et dynamisk og kompleks forhold til hverandre; kontroll-, arbeids-, relasjons, og tidsdimensjon (Tangen, 2012). Ut fra denne modellen er det avgjørende å lytte til elevens stemme. Når det gjelder elever med spesielle og omfattende behov, kan deres stemme løftes frem via foresatte.

I St.melding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.11) nevnes tre forbedringsstrategier for å forbedre opplæringen for elever med spesielle behov. Her vektlegges tidlig innsats og realistiske mål for eleven, styrket kompetanse og bedre samarbeid -og samordning. Dette viser behov for mer innsats i forskningen for å undersøke resultat av spesialundervisning.

Både nasjonalt og internasjonalt er utdanningsmyndigheter opptatt av å finne kunnskap om hva som virker, for hvem og i hvilke kontekster (Tangen, 2012, s. 165).

### 1.3 Personlig relevans

Spesialundervisning er noe som både berører og engasjerer meg. I nærmere 29 år har jeg vært så heldig å få jobbe med barn som har hatt ulike spesielle behov i både barnehage, barne- og ungdomsskole og nå i den videregående skole. På nært hold har jeg kunne observere både individ og systemnivå, og jeg har møtt foresatte med stor sårbarhet overfor egne barn. De siste ti år har jeg hatt mitt virke i en videregående skole og fått være tilrettelegger for elever med ulike diagnoser, med et flertall innenfor autismeforstyrrelser. Autisme er en kompleks form for gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, og vanskene omfatter både det sosiale og det språklige, samt ulike tilleggsvansker (Duvold & Sponheim, 2002). Å få jobbe med spesialundervisning og autismespekteret er både utfordrende og lærerikt. En elev med denne diagnosen uttalte etter at vi hadde laget visuell oversikt over rutiner på badet:

«Å, nå skjønner jeg, nå er det ikke lengre krasj oppi hodet mitt». Utfordringen til denne eleven var å velge mellom alle mulige dusjsåper som var plassert på badet. Min erfaring er at elever innenfor autismespekteret på ulikt vis beskriver seg selv og sine utfordringer. Det oppleves givende å kunne bidra til hjelp med å strukturere dagene deres og redusere deres stressnivå.

Da Nordahl-rapporten kom i 2018 var jeg en av dem som ble følelsesmessig berørt. Jeg ble trist fordi jeg kunne kjenne igjen deler av innholdet i rapporten og provosert fordi jeg har opplevd særdeles god spesialundervisning gitt av et kompetent sammensatt personale. Siden rapporten ble offentliggjort har jeg fundert på om det kan finnes fellesnevner på god spesialundervisning og hva som kjennetegner god spesialundervisning. Jeg har fundert på hva som er viktig for eleven og for foresatte. Elever skal trives på skolen og de skal få en opplevelse av både inkludering og mestring. Individuelle opplæringsplaner skal være realistiske og gjennomarbeidet med en rød tråd for tiden i den videregående skolen. Den videregående skolen «låner» eleven fra hjemkommunen i 3-5 år og denne tiden må utnyttes best mulig til å løfte eleven både faglig og sosialt. Et sentralt mål må være at eleven får seg jobb etter endt videregående opplæring, enten i ordinær jobb eller tilrettelagt i en vekstbedrift. En tidligere arbeidskollega uttalte i diskusjon om elever og spesialundervisning: «Vi (skolen) skal gjøre dem til arbeidsfolk». Dette har blitt et av mine mantra i jobbsammenheng, nemlig å lete etter sterke sider som kan gi elevene innpass i jobb etter endt videregående

opplæring. Alle elever, også de innenfor autismespekteret, har styrkeområder som kan brukes (Hilsen, 2019). I egen hjemkommune er det stadig etterspørsel etter fagfolk som kan gi kurs eller råd om tilrettelegging på alle utdanningsnivå for barn med spesielle behov, og i det siste har forespørselen omfattet særlig autismespekteret.

## 1.4 Problemstilling

Formålet med min studie er å produsere kunnskap om spesialundervisning som kan bidra til å forbedre praksis (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 301). Inspirert av Antonovskys (1987) positivitet i teorien om salutogenese som fokuserer på hvordan vi kan leve et godt liv heller enn å fokusere på sykdom, ønsker jeg å utforske hva som faktisk virker innenfor fenomenet spesialundervisning. Å studere hva som virker med tanke på å forsterke det, samsvarer også med Ghaye (2008) sine ideer om refleksjon på gruppenivå i helseorganisasjoner.

Mitt ønske er å gi et bidrag inn til de evalueringsrapporter som allerede foreligger om spesialundervisning. Jeg vil søke foresattes perspektiv gjennom deres erfaringer av spesialundervisning, og jeg vil søke dypere innsikt i autismespekterområdet. Involvering av foresatte er helt avgjørende i det arbeidet som skal gjøres på skolen med elever innenfor autismespekteret (Simpson, et al., 2003). Problemstillingen min blir som følger:

*«Hvilke fellesnevner beskriver foresatte på en god spesialundervisning i den videregående skolen for elever med autismespekterforstyrrelser?»*

## 1.5 Avgrensning

Oppgaven tar primært utgangspunkt i foresattes perspektiv og det gis en analyse av deres opplevelse av spesialundervisningen på vegne av deres barn. I tillegg er det en ung mann som beskriver sine erfaringer fra spesialundervisningen i den videregående skolen. Informantene har erfaring fra ulike skoler og har hatt ulik tilgang til ressurser og klassestørrelse. Dette innebærer at skolen ikke har fått gi sine refleksjoner rundt fenomenet, heller ikke skolens samarbeidspartnere som PPT og helsesykepleier.

## 1.6 Oppgavens struktur

Min masteroppgave består av 6 deler; innledning, begrepsmessig rammeverk, metode, funn, diskusjon og avslutning.

I kapittel 2, begrepsmessig rammeverk, redegjøres de offentlige dokumenter og føringer som ligger innenfor spesialundervisningen. Nasjonale føringer rundt foreldresamarbeid ligger som et underkapittel. Videre presenteres autismespekterforstyrrelser og dens problematikk.

Etterfulgt av forskning på opplæring av elever med ASF, pedagogiske konsekvenser og involvering av foresatte i skolen. Teori om skolelivskvalitet løftes som en hovedteori i oppgaven.

I kapittel 3, som er metodekapittelet, begrunner jeg mitt forskningsdesign, metodikk og metodevalg, før jeg kommer inn på epistemologi og mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter presenteres arbeidsprosessen før, under og etter datainnsamlingen. Herunder vises arbeidet med tematisk analyse og utarbeidelsen av tematisk kart. Kapitlet avsluttes med å redegjøre for prosjektets kvalitet ut fra begrepene reliabilitet, validitet og egen forskerrolle, overførbarhet og til slutt etiske overveielser.

I kapittel 4 presenterer jeg funn og sitater fra datamaterialet som består av transkribering fra fem intervju. Her kommer informantenes erfaringer fra tiden i videregående skole og det redegjøres for hvilke faktorer som de mener står som fellesnevner på god spesialundervisning. Leseren får vite hva som informantene vektlegger innenfor samarbeid, relasjoner og kompetanse i skolen.

I kapittel 5 diskuterer jeg funnene i lys av teori og studier, for å finne svar på min problemstilling. Jeg ser på effekten av god skolelivskvalitet i spesialundervisningen før jeg drøfter validitetsutfordringer og begrensninger i oppgaven.

I kapittel 6 gir jeg en oppsummering av resultatet og ser på veien videre for ny forskning.



## 2 Begrepsmessig rammeverk

### 2.1 Offentlige dokument og føringer

#### 2.1.1 Opplæringsloven og rett til spesialpedagogisk hjelp i skolen.

Opplæringsloven regulerer innholdet i grunnskolen og i den videregående skolen.

Formålsparagrafen til opplæringsloven §1-1 sier med annet: «Elevene og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Her gis føringer for at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Elevene og lærlingene skal møtes med tillit og respekt fra skolen, de skal møte krav og gi utfordringer som fremmer deres danning og lærelyst. Dette innebærer at skolen skal ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov. Formålsparagrafen gjelder for alle elever på alle trinn.

Kapitel 5, § 5-1, i opplæringsloven (1998) regulerer retten til spesialundervisning. «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særlig leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven» (Opplæringsloven, 1998, kap.5). Dette kan innebære avvik fra innholdet i LK20 og at eleven får annen vurdering enn karakterer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det gis da en mer omfattende form for tilpasset opplæring og mål kan hentes også fra overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Opplæringstilbudet må sees i sammenheng med formålsparagrafen og legge vekt på fremtidsutsiktene til eleven. (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Nordahl-utvalget konkluderte med at det er for mange elever som mottar spesialpedagogisk hjelp og at den hjelpen som tilbys innehar dårlig kvalitet (Nordahl et.al., 2018). Utvalget forslø endringer i regelverket som omfatter spesialundervisning og lanserte at det ikke var nødvendig med en lovfestet individuell rett til spesialpedagogisk hjelp. Varige systemendringer skulle sikre alle elever tilgang på spesialpedagogisk kompetanse og tilrettelegging (Nordahl et al., 2018, kap.8). Forslaget ble møtt med kritikk og i 2019 kom det i pressemelding fra regjeringen at den lovfestet retten til spesialpedagogisk hjelp videreføres. «Det å ha en lovfestet rett gir en viktig trygghet for foreldre og barn» (Regjeringen, 2019, nr. 183.

### **2.1.2 Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak**

Opplæringsloven (1998) tydeliggjør de krav som gjelder i den spesialpedagogiske handlingsgangen. Loven presiserer rollen til pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT), arbeidet rundt utredning og utarbeidelse av sakkyndig vurdering. Innholdet i den sakkyndige vurderinga skal redegjøre for realistiske opplæringsmål for eleven, vanskeområder og forhold som er viktige for opplæringen (Opplæringsloven, 1998, kap.5). Videre ivaretar loven foresattes og elevens rettigheter i forhold til både innsyn og samtykke i denne prosessen.

Vedtak om spesialundervisning er et enkeltvedtak og det skal fattes i henhold til opplæringslovens § 5-1 (Opplæringsloven, kap.5). Enkeltvedtaket skal bygge på sakkyndig vurdering og skal redegjøre for eventuelle avvik fra kompetansemålene i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved utarbeidelse av enkeltvedtak skal saksbehandlingsreglene i forvaltningsloven komme til anvendelse (Forvaltningsloven 1967). Her vil reglene om forhåndsvarsling, kravet til utredning av saken, kravet til begrunnelse, klageadgang og partsinnsyn være førende regler som har betydning for hvordan enkeltvedtaket skal utformes (Pedersen 2006).

### **2.1.3 Individuell opplæringsplan**

Den individuelle opplæringsplanen, IOP, skal bygge på det som er fastsatt i enkeltvedtaket og sakkyndig vurdering. Planen skal vise mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og organisering av opplæringen. Krav om IOP er hjemlet i opplæringsloven § 5-5 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Individuell opplæringsplan vil være en operasjonalisering av vedtatt enkeltvedtak og skal fungere som et verktøy for læreren i forbindelse med gjennomføringen av spesialundervisningen for eleven. Dette vil innebære noen krav til målformuleringen i planen. Målene bør være spesifiserte, målbare, realistiske, tidsbestemte og enkle (Innlandet Revisjon IKS, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2014). I utarbeidelsen av målene i IOP bør det legges til rette for en realistisk progresjon i spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er lite litteratur som konkretiserer forholdet mellom kortsiktige og langsiktige mål i IOP. I veilederen til spesialundervisning konkretiseres tidsfaktoren noe. Her nevnes det at mål kan gjelde for et skoleår, og at det i tillegg må vise hvilken kompetanse det er realistisk at eleven skal opparbeide innen avsluttet opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Utfordring kan være at skolen primært ser på inneværende skoleår når mål skal utarbeides i IOP og dermed glemmes de langsiktige målene. Eleven skal gå på videregående skole i 3-5 år og oppnådd kompetanse ved skoleslutt bør være styrende

for målformuleringene allerede fra første semester på videregående. I dette arbeidet kan det være hensiktsmessig å se hva målene i elevens individuelle plan (IP) sier om tiden etter videregående opplæring (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011). «En IOP kan være en del av en elevs individuelle plan, men en individuell plan kan ikke erstatte en IOP og motsatt» (Utdanningsdirektoratet, 2014, kap.8.1, s.71). Min erfaring er at sammenhengen mellom elevens IOP og IP kan fungere som en rød tråd for innholdet i spesialundervisningen i skolen. Gjennom å fokusere på hva eleven bør kunne mestre av selvstendighet, faglig og sosialt etter tiden i videregående skole, kan skolen utarbeide en god progresjon i opplæringa av elever med spesielle behov.

IOP skal være et arbeidsdokument for skolen og det foreligger ikke krav i opplæringsloven om at foresatte skal samtykke til eller signere IOP (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Utarbeidelsen av IOP kan skaleres fra ensidig lærerdominert til ensidig elevdominert (Hausstätter, 2012b). Den optimale løsningen på arbeidet med IOP er at begge parter, både skole og hjem, er aktive, og at mål og innhold blir utviklet i fellesskap (Hausstätter, 2012b, s. 136). Dette betyr at foresatte kan betraktes som en ressurs i arbeidet med målformulering i IOP. Foresatte kjenner eleven best og kjenner problemområder som eleven har fra hjemmesituasjon (Dahl, 2017). Særlig gjelder dette områder som kan kobles til overordnet del i LK20. Disse områder omfatter for eksempel hygiene, adl-ferdigheter, ernæring og sosial kompetanse. Dette vil være sentrale områder for å mestre livet etter utdanning.

#### **2.1.4 Evaluering av spesialundervisningen**

Alle elever i den videregående skolen har rett til individuell vurdering, (Opplæringsloven, 2006, §3-1). For elever som får spesialundervisning blir vurderingen gitt ut fra IOP og i en halvårs- og årsrapport. Vurderingen skal være en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått og en vurdering av elevens utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I følge Hausstätter, (2012b), kan man ha et smalt og et bredt perspektiv på IOP. I det brede perspektivet vurderes både elevens og de institusjonelle forutsetningene for læring og dette skal innlemmes i evalueringen av måloppnåelsen. Et bredt perspektiv på arbeidet med IOP vil kunne være en stimulator for kommunikasjon mellom lærere, mellom skole-hjem og eleven (Hausstätter, 2012b, s. 135). Fagfornyelsen (LK20) synliggjør betydningen av vurdering av det helhetlige tilbudet i skolen og det påpekes at kompliserte pedagogiske spørsmål sjelden gir klare svar. I arbeidet rundt elever, og særlig de med spesielle behov, innebærer dette at det må være rom og aksept for vurdering. I samarbeidet rundt elever med utfordringer skal det

derfor stilles spørsmål om hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, nettopp for å sikre og støtte utvikling hos eleven (LK20, kap.3.5). Fagfornyelsen legger opp til at eleven skal delta i vurderingsarbeidet av egen opplæring i skolen, og i de tilfeller eleven ikke kan bidra selv, kreves det tettere kobling mellom skole og hjem.

### **2.1.5 Nasjonale føringer for hjem-skolesamarbeid**

Opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og LK20 danner grunnlag for hjem-skolesamarbeidet (Opplæringsloven, 1998, 2006, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2020). I de nasjonale føringene for hjem-skolesamarbeidet har begge parter ansvar for elevens læring. Foresatte har hovedansvaret for elevens oppdragelse, og skolen skal støtte opp om utvikling og vekst hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er imidlertid skolen som har hovedansvar for å dra i gang og gjennomføre samarbeidet med hjemmet. Holdninger hos lærer og innad i skolemiljøet vil være avgjørende for utviklingen av samarbeidet med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I forskrift til opplæringsloven, §20-1, redegjøres betydningen av foreldresamarbeidet: «Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrke utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring» (Opplæringsloven, 2010). I de nasjonale føringene brukes ord som *skal* og dette gir sterke føringer for skolens ansvar for å etablere en god relasjon med hjemmet. Foresattes involvering og engasjement har stor betydning for elevens læring, motivasjon og interesse (Nordahl, 2015).

## 2.2 Autismespekterforstyrrelser

### 2.2.1 Hva er autismespekterforstyrrelser?

Autismespekterforstyrrelser, ASF, er en undergruppe av nevrologiske utviklingsforstyrrelser som inkluderer det som har blitt diagnostisert som barneautisme, asperger syndrom, atypisk autisme og uspesifisert gjennomgående utviklingsforstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2013). ASF er en gjennomgripende og omfattende utviklingsforstyrrelse. Dette innebærer en funksjonshemming som griper inn på alle livsområder, som er livslang og som er til stede fra småbarnsalder (Martinsen & Tellevik, 2012).

ASF innehar kjernevansker som viser seg i en kvalitativ svikt i sosial kommunikasjon og interaksjon, samt begrensede, repeterende atferd og fikserte interesser (Verdens helseorganisasjon, 2020). Vanskene påvirker de fleste utviklingsområdene – persepsjon, kommunikasjon, sosialt samspill, sosial og kognitiv utvikling og utviklingen av språk (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand & Olsen, 2016, s.14).

Det er store variasjoner når det gjelder funksjonsevne innad i gruppa for ASF, fra de med alvorlig psykisk utviklingshemning til de med forholdsvis lettere samspillsvansker (Nyheim, Tangvold, Beghdadi & Kaland, 2013). Autisme har vært betegnet som en alvorlig form for vansker, mens Aspergers syndrom har vært knyttet til en mild form for ASF (Øzerk & Øzerk, 2013).

### 2.2.2 Kjernevansker innenfor ASF

Selv om det er stor variasjon innenfor ASF når det gjelder funksjons -og evnenivå er det klare fellestrekk å finne innad i gruppa. *Svekkelse i sosial kommunikasjon og interaksjon* er en av kjernevanskene, og omfatter både verbal og nonverbal kommunikasjon. Her vises vanskene som forsinket og mangelfull språkutvikling. Språkvanskene består av semantiske og pragmatiske problem, ofte knyttet til forståelsen av språk i dets sosiale kontekst (Martinsen & Tellevik, 2012). Innenfor denne kjernevansken vises manglende evne til sosialt samspill med andre, liten evne til å dele oppmerksomhet, avvikende blikkontakt, fattige ansiktsuttrykk og liten evne til å dele og forstå emosjoner (Bogdashina, 2003). Betegnelsen «Theory of mind» viser til evnen å tolke andre menneskers mentale tilstander som tanker, følelser, omfatninger og intensjoner, og personer med ASF har ofte svekkelse i denne evnen (Kaland, 2020). Et eksempel på dette kan være da en elev med ASF beskrev begravelsen til sin bestefar: «Jeg skjønner ikke, de gråt og gråt, men jeg forstår ikke hvorfor. Så de ikke at det var en lypære i

taket som var ødelagt?». ASF innebærer ofte at personen har svak helhetsoppfatning som gir vansker med å trekke mening ut av en sammenheng, men stor fokusering på detaljer ellers (Nyheim et al. 2013).

Ofte vises avvikende og annerledes reaksjonsmønstre på grunn av persepsjonsvansker. Persepsjon er den prosess som foregår når vi samler, tolker og forstår informasjon ved hjelp av sansene (Bogdashina, 2003, s.36). Denne gruppa kan ha hyper- eller hypo-reaksjoner på sanseintrykk overfor smerte, varme, kulde, berøring, lyder, lukt, lys (Øzerk & Øzerk, 2013). Et eksempel på dette var da en elev beskrev at vann fra dusjen gjorde fysisk vondt i huden hans, og lyden av blyanten mot de grove arkene i skriveboka var «vondt å høre på». Mange voksne med ASF rapporterer om sensoriske vansker som gir utfordringer i hverdagen (Owren & Stenhammer, 2013). Vansker med å filtrere og bearbeide sensoriske stimuli kan føre til ei sensorisk overbelastning hos personer med ASF. Dette kan oppleves som både smertefullt og utmattende for personen det gjelder (Bogdashina, 2003; Caldwell, 2013).

Den andre kjernevansken er *begrensede, repeterende atferd og fikserte interesser*. Vanskene som vises, er gjerne stor rigiditet og manglende fleksibilitet. Mange kan være uvanlig opptatt av at rutiner gjøres på samme måte og i samme rekkefølge, de mestrer i liten grad rutineavbrudd (Øzerk & Øzerk, 2013). ASF innebærer eksekutive dysfunksjoner og dette innebærer svak mental fleksibilitet, svak impulskontroll og arbeidshukommelse, samt svikt i evnen å planlegge handlingssekvenser (Nyheim et al. 2013, s. 15). Reaksjonsmønstre som uro, aggresjon, angst og tvangspreget fastlåsthets ved overganger og uforutsette hendelser er vanlig (Martinsen, et al., 2016). Personer innenfor ASF er svært sårbare for stress og kan ha tvangsmessige handlinger som må gjøres i ulike situasjoner. Eksempel på dette kan være særinteresser for nøkler og låsing. En av mine elev måtte alltid låse skapet sitt før og etter timen. Hvis noe forstyrret denne rutinen, økte hans stressnivå og man kunne forvente uro og fortvilelse i form av gråt og roping.

### **2.2.3 Tilleggsvansker**

Det er stor kormorbiditet mellom ASF og andre vanskeområder. Ofte ser vi ADHD, Tourette syndrom, tics, lærevansker, dysleksi, atferdsvansker, epilepsi, angst og depresjon samtidig med ASF (Øzerk & Øzerk, 2013). I tillegg kan andre vansker som søvnproblemer, mage- og tarmplager og matintoleranse være gjeldende (Martinsen & Tellevik, 2012; Øzerk & Øzerk, 2013). Ulike fobier og selvskadning kan også være typiske vanskeområder (WHO, 2020).

Årsakene til ASF er ikke fullstendig kjent, men det er enighet om at arvelige faktorer og en genetisk disposisjon er den vanligste risikofaktoren (Øzerk & Øzerk, 2013; Folkehelseinstituttet, FHI, 2020). Det anslås at ca. 1% av befolkningen har grader av ASF og det regnes med at det er fire ganger flere gutter enn jenter som får diagnosen (Øzerk & Øzerk, 2013). Det er økende diagnostisering både nasjonalt og internasjonalt av ASF. Dette begrunnes med bedre kjennskap til hva som kjennetegner normalutviklingen hos barn, og økt kjennskap til milde utviklingsavvik (Øzerk & Øzerk, 2013).

### **2.3 Forskning på opplæring for elever med autismespekterforstyrrelser**

De siste årene har det vært betydelig innsats i forskningen på ASF, både nasjonalt og internasjonalt (Øzerk & Øzerk, 2013). Forskningen har hatt ulike tilnærminger til ASF og det har vært diskutert hvilke behandlings- og opplæringsformer som har vært best egnet. Det har vært sett på blant annet tradisjonell spesialundervisning, sansemotorisk behandling, psykoterapier, biologiske og medisinske intervensjoner og opplæring basert på anvendt atferdsanalyse (Karlsen, 2003). For å kunne legge til rette for et godt opplæringstilbud for elever med spesielle behov kreves det at skolen har spesialpedagogisk kunnskap og metodekompetanse (Martinsen & Tellevik, 2012; Kalandadze, Norbury, Nærland & Næss, 2016).

Forskning viser at tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse har god effekt for barn med utviklingsforstyrrelser (Karlsen, 2003). Målet med denne opplæringsformen er å utvikle ferdigheter og redusere problematferd hos elever med ASF, og den bygger på seks prinsipper (Martinsen et.al, 2016). Prinsippene legger føring om at opplæringsformen skal tilpasses den enkelte, det skal være systematisk etablering av små målbare endringer, opplæringsmiljø skal struktureres, introduksjon av opplæring skjer i tidlig alder, det skal være funksjonell tilnærming til problematferd og ikke minst, sterk involvering av foresatte (Iovannone, Dunlap, Huber & Kincaid, 2003). Foreldreengasjementet vektlegges sterkt i denne opplæringsformen da dette kan sikre foresatte innsyn i opplæringen, samtidig som at foresatte bidrar med sin kunnskap om barnet (Karlsen, 2002; 2003). Det har vært reist kritikk og bekymring for at mye ansvar blir lagt på foresatte og deres involvering. Det å ha et barn med ASF innebærer emosjonell belastning og involveringen kan tidsmessig bli altoppslukende (Devita-Raeburn, 2016). Krav og forventinger om involvering kan derfor tidvis bli for belastende for foresatte å leve opp til. Betydningen av foreldreengasjement er imidlertid godt dokumentert for elever med ASF og her vises det til skolens evne til å

involvere foresatte på en positiv måte (Simpson et.al, 2003; Iovannone et al. 2003; King, Zwaigenbaum, Bates, Baxter & Rosenbaum, 2011). Utfordringen til skolen er å bidra til en sunn balansegang i involveringen av foresatte.

Også Hume, Plavnic & Odom (2012) dokumenterer at strukturering av undervisningsmiljø er effektive tiltak for elever med ASF. Struktur vektlegges både i fysisk miljø og i pedagogiske opplegg (MacLeod, Allan, Lewis & Robertson, 2017). Gjennom strukturering av miljøet kan man oppnå reduksjon i stress hos eleven med ASF og dermed også redusert utfordrende atferd (Hume et al, 2012; Kaland, 2012). «Strukturering er å lage oversikt over situasjoner og aktiviteter, blant annet over nærmiljøet samt hverdagens rutiner og gjøremål. Strukturering er nødvendig for at personer med ASD skal ha en forståelig sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen» (Martinsen et.al., 2016, s. 44).

En veldokumentert metode som tilrettelegger for nettopp struktur er TEACCH, som står for «Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children» (Hume et.al., 2012). Metoden bygger på elevens sterke sider og interessefelt, nært samarbeid med foresatte, og visuell presentasjon gis for å sikre forståelse. Opplæringen strukturerer både miljø og pedagogisk opplegg (Sponheim, 1998).

Strukturering i form av dags- og aktivitetsplaner er metoder som gir visuelle oversikter og skaper forutsigbarhet for eleven (McClannahan & Krantz, 2008; Martinsen et.al, 2016). Målet med bruk av arbeidsplaner er at eleven skal kunne gjennomføre aktiviteter uten støtte fra foresatte og lærere. Det har vist seg at metoden reduserer stress og gir eleven økt følelse av kontroll (McClannahan & Kantz, 2008, s. 19-22).

Sosiale historier er en annen metode som gir visuell støtte og gir bedre forståelse for elever med ASF. Denne metoden gir særlig god effekt for å fremme og modifisere sosial atferd for elever med ASF (Nyheim et.al, 2017). Metoden tar i bruk bestemte setningsformuleringer, ofte kombinert med visuelle bilder av en sosial situasjon. Sosiale historier kan fungere som støtte og stillas i å bearbeide og tolke kommunikasjon (Kaland, 2012).

Det forskes på strategier for inkludering i ordinære klasser for elever med ASF, og om full inkludering kan være nøkkelen til suksess. Så langt har det ikke kommet enstydige funn som bekrefter dette (Crosland & Dunlap, 2012; Simpson, 2003). Det er generelt behov for mer forskning på området og at opplæringsformene ennå må videreutvikles og forbedres (Kaland, 2012), da ASF er et område med ennå mange hemmeligheter.



### **2.3.1 Pedagogiske konsekvenser fra forskningen på undervisning av barn med ASF**

Hvis du kjenner et barn med ASF, så kjenner du bare dette barnet (Bogdashina, 2003). For å klare å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, så er det behov for en grundig kartlegging av eleven. Opplæringen må skreddersys ut fra elevens behov, og skolen må skaffe seg innsikt i elevens interesser, temperament, personlighet og generelle reaksjonsmønstre knyttet til bestemte hendelser (Martinsen et.al, 2016, s. 19). Det er betydningsfullt å ha god innsikt i ASF og at en bruker tid for å bli godt kjent med eleven (Kalandadze et.al., 2016). Som utgangspunkt for opplæring er det en forutsetning at de sterke sidene hos personer med ASF underbygges. Mange elever innenfor ASF klarer å holde fokus over tid, særlig hvis interessefeltet deres er tema.

Elever med ASF er avhengig av god struktur, oversikter og forutsigbarhet for å fungere i skolehverdagen (Martinsen & Tellevik, 2012; Øzerk & Øzerk, 2013). Det pedagogiske opplegget kan innrammes gjennom bruk av program som for eksempel TEAACH, arbeidsplaner og sosiale historier, metoder som er dokumentert effektive for nettopp ASF (Hume et al.,2012; Nyheim et.al, 2013). Opplæringen skal utvikle ferdigheter, redusere stress og øke selvstendighet hos elever med ASF, og strukturerte opplegg og miljø kan bidra til dette. Elever med ASF profiterer på visuelle kalendere, ukeplaner, dagsplaner og aktivitetsplaner som viser gjøremål. Dette kan gi økt følelse av oversikt og sammenheng i egen hverdag. Et av prinsippene for TEACCH-opplæringen er at negativ effekt og adferd oppfattes som signal på at eleven ikke forstår (Sponheim, 1998, s. 226). Dette innebærer at skolen reflekterer sammen med foresatte for å finne alternative innfallsvinkler i sitt opplegg.

Skolen må ha en bevissthet om tilrettelegging av det fysiske miljøet for elever med ASF og så langt som mulig tilrettelegge for å motvirke sensoriske overbelastninger (Owren & Stenhammer, 2013). Martinsen & Tellevik, (2012, s. 497), fremhever betydningen av at skolen har kompetanse på både normal og avvikende utvikling av kognisjon, språk, sosiale ferdigheter, lek og deltakelse i samhandlinger. Dette begrunner de med at det er så stor variasjon innenfor ASF. For å kunne legge til rette for et godt opplæringstilbud for elever med spesielle behov kreves det nødvendigvis at skolen har spesialpedagogisk kunnskap og metodekunnskap (Martinsen & Tellevik, 2012; Tveit, 2013).

Det kreves i tillegg et godt helhetlig og tverrfaglig samarbeid mellom flere aktører som evner å sette behovet til eleven med ASF i sentrum (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 496).

Opplæringen av denne elevgruppa må være fleksibel organisert, og gi undervisning både som 1:1 og i gruppe med andre elever (Kalandadze et al., 2016).

### **2.3.2 Foresattes involvering i skolen og spesialpedagogikk**

Det er dokumentert god effekt på elevers læring og utvikling når foresatte er involvert positivt i hjem-skolesamarbeidet (Reid, Webster-Stratton & Hammond, 2007; Hattie, 2009; Nordahl, 2015). Samarbeid mellom hjem og skole kan forstås som det fellesansvar begge parter har for elevens vekst og utvikling, og samarbeidet kan deles inn i tre nivå (Nordahl, 2015). Det laveste nivået vil være gjensidig informasjon. Her vil vi finne informasjonsutveksling om faglig og sosial utvikling hos eleven. Samarbeidet på dette nivået vil være liten grad formalisert og mangler felles mål for samarbeidet (Nordahl, 2015). Neste nivå i samarbeidet er reell dialog. Her kan vi finne sannferdig kommunikasjon om forhold som angår eleven. Det siste og sterkeste nivået i samarbeidet vil være medvirkning og medbestemmelse. Her vil det være reelt samarbeid som er preget av likeverdighet og felles beslutninger (Nordahl, 2015). Primærmålet i samarbeidet mellom hjem og skole er elevens læring og utvikling og det innebærer at begge parter setter eleven i sentrum (Nordahl, 2015, s. 28).

I samarbeidet mellom hjem og skole er maktbegrepet sentralt. Vi kan skille mellom institusjonell makt og kommunikativ makt (Nordahl, 2015, Drugli & Nordahl, 2016). Gjennom sitt samfunnsmandat vil skolen ha institusjonell makt. Skolen skal ivareta opplæringen av eleven og utøver sin samfunnsoppgave via lovverk og politiske vedtak. I hjem-skolesamarbeidet kan foresatte oppleve at skolen vet best og at de selv dermed underkjenner sine egne kunnskaper som kan være fruktbart for samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016). Det er viktig at skolen, som profesjonell aktør, har bevissthet om nettopp dette. Kommunikativ makt vil kunne oppstå når to eller flere parter blir enige om noe og når begge parter opplever reell medvirkning i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016). I de nasjonale føringene for samarbeid mellom hjem og skole vektlegges den kommunikative makten (Nordahl, 2015).

Det er flere faktorer som påvirker hjem og skolesamarbeidet. En åpen og støttende skolekultur vil kunne gi foresatte en opplevelse av å bli respektert (Drugli & Nordahl, 2016).

«For å involvere seg må foreldre først og fremst føle seg verdsatt og ønsket som samarbeidspartner i skolen, og de må føle tillit til skolen og lærere» (Drugli & Nordahl, 2016, s.12). Lærerens væremåte og holdninger til foresatte er en annen viktig faktor som påvirker kvaliteten på samarbeidet. Her vil lærers evne til refleksjon over egen rolle ha betydning for

samarbeidet (Søndenå, 2004; Glavin & Erdal, 2018). Hjemmeforhold er en tredje faktor som påvirker samarbeidet og det er avgjørende at skolen har forståelse for ulike barrierer foresatte kan ha med seg inn i skolen (Hattie, 2009). Barrierer som særlig kan påvirke samarbeidsklima er foresattes emosjonelle barrierer i form av tidligere negative skoleopplevelser eller psykiske vansker i hjemmet. Det kan også være uavklarte forventinger mellom skole og hjem, samt språklige vansker (Durgli & Nordahl, 2016). For skolen kan dette innebære at en blir kjent med foresatte og får startet arbeidet med å etablere en god relasjon. I noen tilfeller vil et slikt arbeid bare kreve små endringer i fleksibilitet til tid og sted, andre ganger kreves det mer langsiktig arbeid og bygging av tillit (Davies, 2013).

For elever med spesielle behov er hyppig og tett dialog mellom skole og hjem avgjørende for deres utvikling. Positiv kontakt mellom partene fremmer læring både sosialt og faglig hos eleven, noe som underbygges av Reid et al., (2007).

## **2.4 Skolelivskvalitet:**

Skolen er et viktig fundament i elevens livsverden fra fylte 5-6 år og helt frem til 19 års alderen. En av de sentrale oppgavene i skolen er, sammen med foresatte, å bidra til at alle elever opplever skolehverdagen som en arena for utvikling og læring (Nordahl, 2010).

Teorien om skolelivskvalitet kan gi oss en forståelse for hvilke elementer som påvirker elevens opplevelse av skolehverdagen. Jeg har valgt å se nærmere på teorien om skolelivskvalitet i lys og forståelse av ASF. I sin avhandling «Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole» sier Tangen (1998) at en sentral spesialpedagogisk målsetting er å bidra til god skolelivskvalitet for elever med spesielle behov. Begrepet skolelivskvalitet kan forstås som «barn og unges subjektive - positive og negative- skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid» (Tangen, 2012, s. 152). Skolelivskvalitet omfavner flere sider av skolehverdagen som relasjoner til lærere og medelever, læring og arbeid, samt faglig, sosial og personlig utvikling (Tangen, 2012). Skolelivskvalitet har fått grobunn fra det mer generelle begrepet livskvalitet som kan forstås som «høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive, og lav i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er negative» (Damsgaard & Opsahl, 2016, s. 44). Skolelivskvalitet er ikke det samme som trivsel og begrepet skiller seg fra utdanningskvalitet nettopp fordi det vektlegger elevens subjektive erfaringer og forventninger til skolen (Tangen, 2012).

Det er sammenheng mellom tilpasset opplæring og skolelivskvalitet, og derfor har det betydning å få vite noe om hvordan eleven opplever sin egen skolehverdag (Tangen, 2012). Kunnskap om elevens opplevelse av skolelivet vil være en forutsetning for å kunne sikre god tilpasset opplæring og gi et inkluderende fellesskap, og for å finne denne innsikten må «skolen lytte til elevens stemme» (Tangen, 2012, s. 151). Det er flere måter å lytte på, både passivt og aktivt. For å få innsikt i elevens opplevelse må skolen sørge for en aktiv lytting (Nordahl, 2010). Aktiv lytting innebærer at skolen inntar en aktiv kommunikasjonsprosess der man både hører, leser, tolker, konstruerer mening og ikke minst, verdsetter og anerkjenner dem som man lytter til (Tangen, 2012, s. 161). En kommunikasjonspartner vil alltid signalisere enten sin opplevelse, følelse eller handling og det er opp til skolen, her som aktiv lytter, å fange opp dette gjennom oppmerksomhet og genuin lytting av eleven (Egan, 2002).

Elevens stemme kan forstås i en snever og en utvidet betydning. En snever betydning innebærer at eleven selv uttrykker seg muntlig eller skriftlig, mens en utvidet betydning handler om i hvilken grad og hvordan eleven blir synlig (Tangen, 2012). Innenfor spesialundervisningen må skolen ofte finne elevens stemme i en utvidet betydning. Her er det gjerne en narrator, forteller, som på ulikt vis kan synliggjøre eleven, det kan være en foresatt, lærer eller forsker (Tangen, 2012). For elever med spesielle behov som ASF og særlig der det foreligger en språkvanske, er det viktig at de har en forteller som kan synliggjøre deres opplevelser av skolehverdagen.

Skolen har, ifølge Tangen (2012), flere muligheter til å utvikle lytteposter som kan fange opp elevens stemme. Det kan være jevnlig elevsamtaler, formelle og uformelle dialoger, samt samarbeid med foresatte (Nordahl, 2010). Innenfor spesialundervisningen vil også ansvarsgruppemøter og tverrfaglige møter kunne bidra som en lyttepost om elevens skolehverdag. I Ryan & Deci, (2020), sin selvbestemmelsesteori underbygges verdien av at lærer lytter til eleven. Lytting og oppmerksomhet fra lærer vil være en form for autonomistøtte. I deres teori er autonomi, kompetanse og tilhørighet tre psykologiske behov som når de er dekket, kan gi økt motivasjon og livsglede hos eleven (Ryan & Deci, 2020). Ifølge deres teori handler autonomi om muligheten til å kunne påvirke og ha kontroll over omgivelsene. Kompetanse vil gi følelse av å mestre og det tredje behovet som må dekket, er opplevelsen av tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Positive tilbakemeldinger og anerkjennelse fra andre blir derfor positivt vektlagt i oppfyllelse av de tre behovene (Ryan & Deci, 2020).

Gjennom studier har Tangen (1998, 2012) utviklet KART-modellen som kan fungere som en lyttepost eller som et hjelpemiddel for å undersøke elevens skolelivskvalitet. Modellen består av fire dimensjoner som står i et gjensidig dynamisk forhold til hverandre; kontroll-, arbeids-, relasjons-, og tidsdimensjonen. Formålet med modellen er at eleven skal få uttale seg fritt og de skal oppleve å bli lyttet til. Modellen kan brukes som en veiviser og som en forståelsesramme for de opplevelsene og forventningene eleven har til skolen (Tangen, 2012). I det følgende vil jeg presentere de fire dimensjonene som utgjør KART-modellen. Dimensjonene er som nevnt, dynamisk bundet sammen, men jeg vil i denne oppgaven vie størst oppmerksomhet til kontroll -og relasjonsdimensjonen.

### **2.4.1 Kontrolldimensjonen**

Elevens oppfatning av egne muligheter til å påvirke og ha kontroll i eget skoleliv preger denne dimensjonen (Tangen, 1998, 2012). Om eleven opplever seg som en deltakende aktør eller en brikke i et spill som de ikke selv kontrollerer, ser ut til å være avhengig av relasjonen til både andre elever og særlig lærere (Tangen, 2012; Damsgaard & Opsahl, 2016). Elevens selvforståelse preges i lys av aktør eller brikke-perspektivet, og konteksten rundt vil kunne påvirke deres syn på seg selv (Nygård, 2007). Tangen (2008; 2012) støtter seg til Nygård (2007) som vektlegger at elevens selvforståelse utvikles i interaksjon med andre.

Tangen (1998) har tatt i bruk ulike teoretiske perspektiv for å underbygge teorien om skolelivskvalitet, herunder begrepet «self-efficacy» til Bandura (1997). Self-efficacy kan forstås som mestringsstro og selvstyrke og handler om å tro på egne muligheter og forventninger til egen mestring og tro på at man kan takle de utfordringer man møter (Bandura, 1997). Graden i egen selvstyrke vil styre hvilke aktiviteter eleven gir seg inn på og hvor mye energi som blir investert i gjennomføringen. Liten tro på egne muligheter vil føre til lav innsats, mens bedre tro på å mestre vil føre til at mer energi iverksettes (Bandura, 1997). I sosialt utfordrende situasjoner kan eleven kjenne på affektive tilstander som angst og hjertebank, og dette kan gi eleven en følelse av ikke å mestre situasjonen (Bandura, 1997). Elevens aktør eller brikke-perspektiv vil dermed kunne påvirke hvilke mestringsstrategier som iverksettes i møte med ulike utfordringer. Lave forventninger fra lærer vil ofte gi lav arbeidsinnsats og motivasjon hos eleven (Nordahl et.al, 2018). Læreren har den sterkeste innflytelsen på elevens læring, og det er derfor viktig at lærer reflekterer over om ens egne forventninger hemmer eller fremmer utvikling hos eleven (Faldet & Nordahl, 2017). Opplevelsen av å miste kontroll, eller følelsen av å være en brikke i eget liv, vil redusere

skolelivskvaliteten vesentlig (Tangen, 2012). I et mestringsperspektiv vektlegges det at eleven skal oppleve å bli lyttet til og bli forstått av andre. Når eleven blir forstått, får han mulighet til å kunne påvirke sine omgivelser og til å forstå en situasjon bedre (Sponheim, 1998, s. 225).

Bandura (1997) vektlegger at den enkeltes mestringstro og selvstyrke er differensiert. Elever kan oppleve mestring på et område uten at det nødvendigvis overføres til andre områder. Det vil si at mestringsfølelsen kan være stor på et område og fraværende på andre (Tangen, Edvardsen & Kaarstein, 2007). Dette kan vi se hos elever som uttrykker glede over læringsaktiviteter der tegning inngår og stress oppstår når det blir snakk om oppgaver innenfor matematikk. Elever, og kanskje særlig de med spesielle behov, kan oppleve høy grad av mestring i læringsaktiviteter som ikke regnes som direkte skolefaglige (Tangen et.al, 2007). Det kan være utfordrende for skolen å legge til rette for slike spesielle mestringserfaringer, men med overordnet del av LK2020 som plattform, kan man finne gode læringsområder, for eksempel innenfor ADL- aktiviteter i dagliglivet, hygiene, arbeidstrening og språk. For elever som har egen IOP har skolen stort handlingsrom for å finne frem til slike spesielle mestringserfaringer. Dette vil være erfaringer som kan gi elever med spesielle behov positiv forventning om mestring, arbeidsinnsats og kontroll over egen skolehverdag (Tangen et.al, 2007).

Elevens selvstyrke og opplevelse av kontroll kan styrkes på flere måter, for eksempel gjennom tidligere mestringserfaringer og gjennom verbal overbevisning når en lærer signaliserer tro på at en kan lykkes (Tangen, 2012, s. 157). Opplevelsen av å ha reelle muligheter til å ha kontroll over eget skoleliv vil kunne redusere engstelse og stress hos eleven (Tangen, 2012). Dette underbygges også hos Ryan & Deci (2020) som formidler verdien av å ha reelle valgmuligheter i eget liv og dermed oppnå følelse av autonomi og kontroll.

Elever innenfor ASF er særlig sårbare for stress. En av kjernevanskene for denne elevgruppa er som nevnt begrensende og repeterende atferd (Øzerk & Øzerk, 2013). Dette innebærer at uforutsette ting takles dårlig og kan gi opplevelse av lite kontroll og økning i stressnivå. I tillegg kjennetegnes ASF med vansker i forhold til kommunikasjon og interaksjon. Dette gir vansker med å forstå nye situasjoner og hurtig informasjonsflyt noe som skaper kaos og liten grad av sammenheng (Sponheim, 1998, s. 225). Som en pedagogisk konsekvens trenger elever med ASF sensitive lærere som evner å være i forkant av situasjoner og som gir denne

elevgruppa visuelle oversikter der de får valgmuligheter og reell påvirkning av egen skolehverdag.

#### **2.4.2 Arbeidsdimensjonen**

Denne dimensjonen omfatter alle læringsaktivitetene i skolen. Her gjelder både arbeid med fag, ferdigheter, skapende aktivitet og lek (Tangen, 2012). En positiv opplevelse av en aktivitet er når eleven, ut fra eget synspunkt, får «holde på med noe ordentlig» og at de føler at de lærer noe (Tangen, 2012, s. 158). En læringsaktivitet i skolen kan føles meningsfull for eleven hvis aktiviteten kan utgjøre en forskjell. For eksempel hvis det gir bedre karakter eller når de lager nyttige ting (Tangen et.al, 2007). Hvis eleven opplever læringsaktiviteten som rotete, useriøst eller planløst vil dette ha en negativ innvirkning på følelsen av å gjøre noe «ordentlig» og det berører kontrolldimensjonen negativt. Det samme vil gjelde hvis eleven ikke får tid til å ferdigstille eget arbeid eller opplever lite engasjement fra lærer (Tangen, 2012, s.158). I lys av Banduras (1997) mestringstro og selvstyrke påvirker dette egeninnsatsen som eleven legger ned i oppgaven. Lave forventninger fra lærer om at oppgaven ikke er viktig vil kunne påvirke om eleven opplever dette som meningsfylt eller ikke (Faldet & Nordahl, 2017). Redusert kvalitet i arbeidsdimensjonen og tap av kontroll vil bidra at eleven mister meningen med læringsaktiviteten av synet (Tangen, 2012).

Fikserte interesseområder er en av kjernevanskene for elever innenfor ASF, og dette gir ofte lav motivasjon for skolearbeid. Ved å ta utgangspunkt i sterke sider og interesseområder kan denne elevgruppa «kickstartes» i motivasjon når de får holde på med noe «ordentlig» (Tangen, 2012). Læringsaktiviteter opp mot interessefeltet kan gi eleven opplevelse av å mestre og at de lærer noe. En metode kan være gjennom visuelle og skriftlige sosiale historier (Nyheim et al., 2013). Sosiale historier kan bidra til at eleven får oversikt og forstår situasjonen som blir beskrevet. ASF gir også utfordringer i forhold til å avslutte en læringsaktivitet. Når en arbeidsoppgave blir «altopplukkende», kan det være utfordrende å avslutte i tide. De trenger derfor lærere som evner å gi dem tid til å ferdigstille en oppgave eller lære strategier for å gjøre deloppgaver ferdige. Siden interessefeltet innenfor ASF kan være et utgangspunkt for læring, kreves det fleksibilitet hos lærer. Lærer må kunne «gripe dagen» og endre sitt læringsopplegg ut fra både dagsform og interesser hos eleven. Et eget eksempel på denne fleksibiliteten var da en elev med ASF kom til skolen og hadde sett at «Monster-truck» skulle ha oppvisning dagen etter. Eleven glødet over dette, mens lærer hadde forberedt et naturfagopplegg der målet var formulering av setninger ut fra tema. Læreren la

bort sitt godt planlagte opplegg og endret det til å handle om «Monster-truck». Det ble et glødende engasjement hos eleven, som opplevde å være deltakende aktør og ikke minst, oppleve mening med læringsaktiviteten. Ryan og Deci, (2020), underbygger verdien av meningsfulle læringsaktiviteter, og de vektlegger at eleven må møte oppgaver som de har mulighet til å mestre for å bygge egen kompetanse.

### **2.4.3 Relasjonsdimensjonen.**

Denne dimensjonen handler om elevens forhold til læreren og medelever. Det sies så sterkt at læreren er den med mest kraftfull innflytelse på elevens læring (Nordahl, 2010). Lærers språk og væremåte kan ha avgjørende betydning for elevens opplevelser og holdninger i skolen (Tangen et.al, 2007).

I møtet med eleven vil lærers relasjonskompetanse ligge som et fundament for hvordan kvaliteten på relasjonen til eleven utvikler seg (Drugli & Nordahl, 2014). Spurkeland (2005) sier at evne til relasjonsbygging kanskje er vår viktigste kompetanse, og han definerer relasjonskompetansen som: «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjonen mellom mennesker». Det er alltid læreren, her som den voksne parten i relasjonen, som har ansvaret for kvaliteten på relasjonen mellom seg selv og eleven (Jensen & Juul, 2003). I følge Spurkeland (2005) vil tillit være bærebjelken i alle relasjoner. Videre sier han at det tar tid å bygge tillit og at dette vil være en sentral del av relasjonskompetansen.

Den sosiokulturelle læringsteorien fremmer spesielt betydningen av relasjonell læring, og her rettes søkelyset mot gjensidig læring gjennom nettopp interaksjon mellom elever og mellom elev-lærer (Tangen et.al, 2007). I dette kan det være avgjørende for eleven å møte lærere som gir opplevelse av å være en allierte i skolehverdagen. Relasjoner der lærer gir eleven en opplevelse av å bli ivaretatt, kaller Tangen (2012) for en opplærings- eller arbeidsallianse. Dette underbygges også av Nordahl (2010, s. 42) som sier at eleven trenger å føle at lærer oppriktig bryr seg om en og viser interesse for både faglig og sosial utvikling.

I relasjonsdimensjonen blir det lagt vekt på en dialogisk tilbakemelding fra lærer, og her henter Tangen (2012) elementer fra den dialektiske relasjonsteorien til Schibbyes (2002) og begrepet anerkjennelse. Anerkjennelse er ikke noe man først og fremst gjør, men mer en grunnleggende holdning eller væremåte (Schibbyes, 2002). Essensielle ingredienser til begrepet anerkjennelse er forståelse, bekreftelse, åpenhet og selvrefleksjon (Schibbye, 2002).



Anerkjennelse innebærer at man gir den andre retten til å ha sine egne opplevelser og erfaringer. Man trenger ikke godta dem som riktige, men man er villig til å la den andre ha sitt syn. Anerkjennelse betyr at man lar den andre være ekspert på sin egen opplevelse (Schibbye, 2002). Innenfor en slik tenkning er læreren bevisst sin definisjonsmakt overfor eleven og lar eleven eie sine opplevelser av skolelivet (Drugli & Nordahl, 2014). For å utvikle bevissthet om innholdet i anerkjennelse kan man ta i bruk Søndena (2004) sitt begrep om kraftfull refleksjon over egen væremåte. Kraftfull refleksjon innebærer at læreren evner å leve i pedagogisk uro og stadig søker innsikt i hvordan den påvirker andre. Kraftfull refleksjon kan hjelpe lærer til å se seg selv og sin rolle i relasjon med eleven. Betydningen av relasjoner finner vi igjen hos Ryan & Deci, (2020), da de fremhever at lærer skal gi eleven følelse av autonomi. Eleven skal få valgmuligheter og oppleve å bli tatt på alvor av lærer (Ryan & Deci, 2020).

For elever med ASF er relasjonsbygging utfordrende, fordi svekkelse i sosial kommunikasjon og interaksjon er et sentralt vanskeområde (Øzerk & Øzerk, 2013). Dette gir manglende evne til sosialt samspill med andre, vansker med å opprettholde oppmerksomhet og vansker med å forstå emosjoner. Selv om denne elevgruppa har utfordringer med sosiale relasjoner, har de behov for å oppleve fellesskap med andre (Øzerk & Øzerk, 2013). Ansvar for å bygge en trygg og god relasjon til eleven, ligger hos læreren (Drugli & Nordahl, 2014). For elever med ASF tar det tid å bygge tillit til nye mennesker, og her må lærer, med sin sensitivitet, bruke tålmodighet og varme i relasjonsbyggingen. I tillegg kan det være avgjørende at lærerteamet rundt eleven ikke er for stort, nettopp med tanke på forutsigbarhet og nærhet. Denne elevgruppa er særlig sårbare for endringer (Martinsen & Tellevik, 2012), og man bør derfor unngå bruk av tilfeldige vikarer

I forhold til relasjonsdimensjonen i skolelivskvalitet kan Illeris (2012) sin helhetlige læringsmodell bidra til utvidelse og nyansering av innholdet. Illeris tar utgangspunkt i Mezirows (2006) teori om transformativ læring som bygger på et konstruktivistisk læringssyn, der individet skaper mening innenfor et sosiokulturelt fellesskap. Illeris (2004) utvider dette perspektivet da han vektlegger den emosjonelle siden av transformativ læring, idet han mener drivkraftdimensjonen ikke kan oversees i en læringsprosess. I følge Illeris (2004) kan læring forstås som to grunnleggende prosesser, som skjer både individuelt og i samspill med omgivelsene. I disse to parallelle prosessene inngår de tre dimensjonene innhold, drivkraft og samspill, samtidig. Det innholdsmessige benevnes også som det kognitive og består av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og kompetanse (Illeris, 2004).

Drivkraftdimensjonen vil dreie seg om motivasjon, følelser og vilje, og dette relateres til mental energi som må mobiliseres for at læring skal skje (Illeris, 2004). Den tredje dimensjonen i Illeris læringsmodell er samspill med omverden. Dette vil være impulser som initierer læringen, for eksempel persepsjon, opplevelse og delaktighet. Det vil ifølge Illeris (2012, s. 46) være gjennom samspill at eleven kan utvikle evne til å fungere hensiktsmessig i ulike sosiale settinger. Transformativ læring beskrives som en omfattende type læring, og en slik form for læring vil gi mer holdbar læring og gi varige endringer i både identitet, personlighet og væremåte (Illeris, 2004; Mezirow, 2006). Fra Illeris' (2004) vektlegging av drivkraftdimensjonen i læreprosessen finner vi betydningen av at eleven har gode relasjoner rundt seg og som gir følelse av trygghet i læringssituasjoner, nettopp slik det vektlegges i Tangens (2012) teori om skolelivskvalitet.

#### **2.4.4 Tidsdimensjonen**

Den siste dimensjonen i begrepet skolelivskvalitet dreier seg om spenningen mellom perspektivet eleven har på sin fortid, nåtid og framtid. Det kan virke som om elevens perspektiv er tett forbundet mellom tidligere erfaringer, hvordan de har det nå og forventninger til framtid (Tangen, 1998). Hvordan eleven tolker sine erfaringer, farges av hvordan de oppfatter fremtiden (Tangen, 2012, s. 160). Eleven kan være opptatt av fremtiden og se på skolen som en forberedelse til det som kommer etter endt skolegang. Andre ganger kan eleven være mest opptatt ting som har skjedd tidligere. Det er sannsynlig at de fleste elever vil være opptatt av skolens nytteverdi for fremtiden, mens noen elever lever i nuet, her og nå (Tangen, 2012). Et godt skoleliv kan gi positive forventninger til fremtiden, mens negative skoleerfaringer kan skape bekymring og lave forventninger til egen framtid (Tangen, 2012, s. 160). Det vil også være ulikt hvordan mennesker er knyttet til fortid, nåtid og framtid. Mennesker vil ha ulik aktivering av både hukommelse og sammenheng i tidligere erfaringer. Det vil være ulike forutsetninger, både funksjonelle, emosjonelle og kognitivt, for hvordan vi oppfatter og handler (Tangen et.al, 2007).

Barn med ASF har svake eksekutive funksjoner (Øzerk & Øzerk, 2013). Dette gir vansker med organisering og planlegging, regulering av emosjoner, hukommelse og arbeidsminne (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 92). Tidsbegrepet blir utfordrende, og denne elevgruppa lever primært i «nuet». De kan derfor bli overrasket over endringer og oppleve at de mister kontroll over det som skjer. Reaksjonen kan dermed føre til angst, usikkerhet, stress og frustrasjon (Øzerk & Øzerk, 2013). Visuell støtte i form av dagsplan, arbeidslister og timenedteller kan

veie opp for svak evne til planlegging og målorientering. Visuelle arbeidsplaner gir eleven opplevelse av forutsigbarhet og økt struktur (Garrels & Halvorsen 2015) og derav økt skolelivskvalitet.

#### **2.4.5 Oppsummering av skolelivskvalitet:**

Målet i skolen må være god skolelivskvalitet for alle elever. Det er som tidligere nevnt, et dynamisk samspill mellom de fire dimensjonene som ligger til grunn for skolelivskvalitet. Det vil være sammenheng av hvordan eleven opplever å ha kontroll over egen skolegang, føler seg som en aktør, oppleve meningsfulle læringsaktiviteter og møte allierte lærere. Dette vil utspille seg i lys av de erfaringene som eleven tidligere har ervervet og forventinger om sin fremtid (Tangen, 2012). Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2020) og studier viser at elever ønsker å bli lyttet til og oppleve at de blir inkludert i eget skoleliv (Tangen et.al. 2007; Tangen, 2012). Skolen trenger derfor lærere som har høy grad av miljøsensitivitet overfor eleven. Dette kan gi grobunn for at eleven opplever skolen som meningsfylt og dermed mobiliserer både motivasjon og egeninnsats (Tangen, 2012). De fire dimensjonene som utgjør KART-modellen, kan gi lys og forståelse for utfordringene innenfor ASF. Ved å ta utgangspunkt i teorien om skolelivskvalitet har jeg synliggjort at elever med ASF har et særlig behov for å bli lyttet til slik at de kan få følelsen av å være aktør i eget liv. God skolelivskvalitet vil være noe som skolen skal etterstrebe.

### **3 Metode**

I dette kapittelet redegjør jeg for de metodiske og vitenskapsteoretiske forankringene jeg har valgt å bruke. Jeg vil redegjøre for datainnsamlingen og om analysen. Videre viser jeg prosjektets troverdighet i forhold til reliabilitet, validitet og overførbarhet. Avslutningsvis kommer jeg inn på etiske betraktninger.

#### **3.1 Forskningsdesign**

Crotty (1998) har laget et byggestillas, en modell, til hjelp for forskere som skal tre inn i forskningsverden og som kan fungere som en rød tråd gjennom studien. Komponentene i modellen og som utgjør den røde tråden er metodikk/methodology, metoder/methods, teoretisk perspektiv og epistemologi (Crotty, 1998). I forskning vil man kunne vandre frem og tilbake mellom disse komponentene. Det er ikke viktig hvilken komponent man starter med, men at delene danner en rød tråd og at det er en klar sammenheng mellom dem. Ved å redegjøre for valgene man tar, kan man styrke troverdigheten i studien (Crotty, 1998). For å finne svar på problemstillingen har min metodikk/handlingsplan landet på kvalitativ tilnærming. Metoden jeg valgte for å samle inn og analysere data var gjennom halvstrukturert intervju, med en intervjuguide inndelt i tema, samt tematisk analyse. Det teoretiske fotfestet mitt, der jeg føler meg mest komfortabel, har vært innenfor hermeneutikken. Epistemologien, min kunnskapsteori gjennom et langt yrkesliv, bygger på et konstruktivistisk læringssyn.

#### **3.2 Metodikk- Kvalitativ tilnærming og intervju**

Kvalitativ forskning kjennetegnes med nærhet til sine informanter og fleksibilitet i forskerprosessen. Nærhet og fleksibilitet kan gi forskeren tilgang til kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Man trenger ikke ha mål om å generalisere mulige funn, det kan være et like godt mål å utvikle egen forståelseshorisont (Flyvbjerg, B., 2006). I kvalitativ tilnærming kan målet være å undersøke og beskrive sosiale fenomen, samt utvikle en forståelse av fenomenene. I denne tilnærmingen er det deltakerens stemme som skal frem, og forskeren skal tolke utsagnene og finne en dypere mening i dem (Moen & Karlsdottir, 2011). Ettersom jeg ønsker å forstå fenomenet spesialundervisning og utvide min forståelseshorisont, passer kvalitativt intervju best for min undersøkelse.

I det kvalitative intervjuet kan man få fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre opplever et fenomen, og hvilke synspunkter de har på de temaer intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 89). Jeg valgte å gjennomføre halvstrukturert intervju med en intervjuguide

inndelt i tema. I et halvstrukturert intervju har informantene mer frihet til at deres perspektiver legger føringer for fokus og de kan bringe inn tema som jeg selv ikke var bevisst på (Postholm, 2010). Her vil den subjektive erfaringen av fenomenet være sentral (Kvale & Brinkmann, 2019). Styrker ved et kvalitativt forskningsintervju er at man får fyldige og omfattende beskrivelser om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvordan de ser på ulike tema. Gjennom åpne spørsmål la jeg til rette for at informantene selv fikk bringe inn de momenter som er viktige for dem (Thagaard, 2018, s.89). Noe av kritikken mot intervju som metode har vært at det er forsker som bestemmer tema og har ledende spørsmål. Dette kan gi en asymmetrisk relasjon, men jeg opplevde ikke at informantene var uten motkontroll. Det var informanten selv som bestemte hvor mye som skulle formidles av åpenhet. Dersom det oppstod taushet under intervjuet forsøkte jeg som forsker å sense dette slik at jeg enten kunne bringe inn oppfølgingsspørsmål, eller introdusere nytt tema (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 23).

For å kunne gi en helhetlig beskrivelse av fenomenet jeg studerer, har jeg undersøkt og analysert informantenes utsagn. Min tilnærming til virkeligheten vil i utgangspunktet være via induktiv vei. Her går forskningen fra empiri til teori, fra det spesielle til det generelle. Man kan utvikle forståelse på grunnlag av analyse og funn (Thagaard, 2018). Som forsker må jeg dermed stille med åpent sinn og forsøke å legge min forforståelse til side, noe som Gadamer (1959) sår tvil om det er mulig å gjennomføre. Jeg vil alltid bære med meg min forforståelse som spesialpedagog, men jeg har tilstrebet å være den bevisst. Motsatt til den induktive tilnærmingen finnes den deduktive tilnærmingen som preges av at forsker vil forsøke å bekrefte eller avkrefte funn sammenlignet med etablert teori. Mellom disse tilnærmingene til virkeligheten finner vi ifølge Thagaard (2018) abduksjon. Ved en slik tilnærming kan analysen av data bidra til at vi utvikler teoretiske perspektiver, samtidig som vår teoretiske forankring gir innspill til hvordan vi kan få forståelse av datamaterialet. I min undersøkelse har jeg beveget meg mellom induksjon og deduksjon, mellom teori og praksis (Thagaard, 2018).

### 3.3 Epistemologi

Epistemologi er «læren om kunnskap eller kunnskapsteori» (Nyeng, 2012). Min studie bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn som utdyper hvordan vi konstruerer verden gjennom språk og samhandling med andre (Crotty, 1998). Mening blir ikke oppdaget, men konstruert. I en slik forståelse av kunnskap, kan ulike personer konstruere mening på forskjellige måter, også i forhold til samme fenomen (Crotty, 1998). Kunnskap vil være i stadig endring og fornyelse. I kvalitativ forskning vil kunnskap og forståelse bli skapt i sosial interaksjon. «[...] langt på vei vil all kvalitativ forskning på praksis være et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivt paradigme» (Postholm, 2010, s.23).

Et konstruktivistisk paradigme innebærer at jeg som forsker har hatt et sett av antakelser eller syn på fenomenet spesialundervisning som har preget min forskning. I følge Postholm, (2010), blir virkeligheten konstruert og skapt av menneskene som deltar i studien. Dette innebærer at både jeg og informantene har bidratt med erfaring i denne undersøkelsen. Det ontologiske spørsmålet i kvalitative studier gjelder derfor forutsetningen for å kalle noe virkelig (Postholm, 2010, s. 34). I følge Crotty (1998) kan ontologi dreie seg om hva som er og hva som kan bli kjent for mennesket. Gjennom forskerrollen har jeg forsøkt å løfte frem meningen informantene har hatt og satt deres perspektiv i fokus. Kvalitative studier kjennetegnes med nærhet mellom informant og forsker. Dette gjør at forholdet mellom ontologi og epistemologi blir uklar, fordi at virkeligheten konstrueres i møte mellom forsker og informant (Crotty, 1998). Kvalitative studier kjennetegnes også av at de er verdiladet. I dette ligger en erkjennelse om at forsker er det viktigste forskingsinstrumentet og påvirker egen forskning gjennom erfaring og subjektive teorier (Gudmundsdottir, 1992; Nilsen, 2012).

### 3.4 Teoretisk perspektiv

Jeg har valgt å ha et hermeneutisk perspektiv som utgangspunkt, fordi jeg skal undersøke menneskers erfaring av fenomenet spesialundervisning. Hermeneutikk er en fortolkningslære som sier at det ikke finnes en egentlig sannhet og at fenomen kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2018). Ut fra dette kan virkeligheten fortolkes gjennom språk, for eksempel en tekst, og forsker må være bevisst at han skal fortolke noe som allerede er fortolket av andre, altså dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993, s.145-146). En utfordring med hermeneutikken er hvis den allerede fortolkede virkelighet som gis, er mangelfull eller gir et feil bilde av verden. Forskeren må sette seg inn i den begrepsverden som informantene har og evner å bruke både erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper i sin tolkning (Nilsen, 2012).

Et viktig trekk innen hermeneutikken er at forståelse og fortolkning kommer før forklaring (Højberg, 2013). En utfordring her blir hvordan vi kan avgjøre om en fortolkning er bedre enn andre fortolkninger (Gilje & Grimen, 1993). Fortolkninger vil alltid være reviderbar i lys av ny informasjon og det krever metodologisk toleranse overfor andre sine fortolkninger. (Gilje & Grimen, 1993). Metodologisk toleranse innebærer å være åpen for at andre sine fortolkninger også kan gi meg innsikt (Gilje & Grimen, 1993, s. 164). I et historisk perspektiv har et fenomen blir tolket ut fra stadig nye fortolkningshorisonter (Nyeng, 2012, s. 52). Dette samsvarer med konstruktivismen; vi kan noe, får nye impulser, revurderer det vi allerede kan og får ny forståelse.

Hermeneutikken bygger på prinsippet om at man ikke kan forstå delene uten at du har forståelse for helheten delene tilhører (Gilje & Grimen, 1993, kap.7). Den hermeneutiske spiral blir brukt som metafor for å vise at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og kontekst, og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse (Gadamer, 1959). Ut fra Gadamer handler forståelse blant annet om forforståelse og fordommer, og forut for en forståelse ligger det alltid en tidligere forståelse. Med forforståelse menes holdninger, erfaringer, livssyn, teoretisk forståelse og filosofi som en person har til det feltet som skal studeres (Nilsen, 2012). Her blir et sentralt spørsmål om hvordan jeg som forsker reflekterer over og er bevisst min egen forforståelse. Kritikken her har vært at forskers forforståelse påvirker tolkningsresultatet og at det kan være en feilkilde som kan hindre egentlig innsikt (Paulgaard, 1997). For å motvirke dette må forskerrefleksivitet løftes. Forsker må, i egenskap av å være et forskningsinstrument som påvirker forskningsprosessen, ha bevissthet om sin egen subjektivitet (Gudmundsdottir, 1992; Nilsen, 2012). Min subjektivitet har vært at jeg kjenner skolekonteksten godt og derfor gjenkjente det som informantene fortalte. Jeg har derfor stilt spørsmål om min egen forforståelse og om min spørsmålstilling har gitt meg forutsigbare svar. Med min forhåndsviten har jeg undersøkt informantenes utsagn, jeg har fortolket og funnet en helhet i deres beskrivelser. Denne helheten kan oppfattes som en forklaring på det jeg undersøkte, og dette kan igjen fortolkes ut fra nye fortolkningshorisonter (Nyeng, 2012). Gadamer (1959) sier at vi bærer med oss vår forforståelse i alle situasjoner, den kan ikke legges til side, men vi skal være bevisst hvordan den kan påvirke. «All forståelse bygger på en forforståelse» (Thagaard, 2018, s.37).

## 3.5 Før datainnsamlingen

### 3.5.1 Utvalg

Til mitt forskningsprosjekt har jeg valgt en strategisk utvelgelse av informanter. Med det menes at jeg har valgt informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk for problemstillingen (Thagaard, 2018, kap.3). Egenskapen til mine informanter er at de har erfaringer og meninger om spesialundervisningen og autismespekterforstyrrelser. Kriteriet som jeg har lagt til grunn er at disse erfaringene er primært positive. Jeg har gjennomført fem intervju. Fire intervju er med foresatte og ett intervju er med en ung mann om gikk ut av videregående for tre år siden.

Det viste seg å være vanskelig å finne informanter som fylte mine kriterier som informant, nemlig positive erfaringer fra spesialundervisningen for elever med ASD. For å finne informanter kontaktet jeg «Regionalt fagmiljø for autisme, ADHD og Tourette syndrom», avdeling Helse Nord, Helse Midt-Norge og Helse Sør-Øst. Her ble jeg henvist videre til to konkrete skoler i Norge, som jeg tok kontakt med og jeg sendte informasjonsskrivet til avdelingsledere for spesialundervisning. I tillegg tok jeg kontakt med Autisimeforeningen. Jeg møtte en stor velvillighet og alle nevnte instanser delte mitt informasjonsskriv om masterprosjektet på deres hjemmeside.

Styrken i mitt arbeid med å skaffe informanter, er at alle informantene har tatt kontakt med meg med ønske om å fortelle fra sine erfaringer. Jeg har fått informanter fra tre ulike skoler i Norge; fra Nord- Midt- og Sør-Norge. For å anonymisere har jeg valgt å bruke koder på både skolene og informantene; A, B, og C, samt A1, A2, B, C1, og C2. A1 er en ung mann med en mild form for ASF. De resterende fire informantene er alle foresatte og mødre til hvert sitt barn som har ulik grad av ASF. For tre av disse barna, var det snakk om alvorlig grad av ASF, med ulike tilleggsvansker, samt ulik grad av psykisk utviklingshemming.

Svakheten i mitt prosjekt er at det er et forholdsvis lite utvalg. Antall informanter bør stå i forhold til hva man skal undersøke og hvor mye tid som er satt av til prosjektet. Dette er en masteroppgave der jeg har hatt begrensede ressurs til arbeidstimer og jeg har gjort alle arbeidsoppgaver selv. Valget av antall informanter vil derfor være i forhold til størrelsen på masteroppgaven. Et annet usikkerhetsmoment i utvalget er at foresatte skal formidle en mening på vegne av sitt barn. Begrunnelsen for valget mitt er at foresatte står som de nærmeste omsorgspersonene til sitt barn og ofte føler barnets livsverden «på kroppen». I



tillegg har foresatte barnets beste i fokus og må foreta valg som angår barnets hverdag i skolen. Det er en svakhet at det bare er mødre som gir uttalelse. Det har som nevnt vært vanskelig å skaffe informanter og kanskje fedre ville hatt annen vektlegging.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å bare ha foresatte som informanter. Jeg ble kontaktet av en ung mann som gjerne ville formidle sin erfaring og som nettopp har vært elev ved en videregående skole. Dette kan bidra til å styrke mitt utvalg da jeg har to informantkilder (Postholm, 2010, s.132).

### **3.5.2 Informasjonsskriv**

I september 2020 fikk jeg godkjenning (vedlegg nr.1) fra Norsk Senter for forskningsdata, (NSD 2020), etter ferdigstillelse av mitt informasjonsskriv om masterprosjektet.

Informasjonsskrivet «Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet» ble lagt ut på hjemmesiden til de overnevnte instanser (vedlegg nr.2). I skrivet presenterte jeg formålet og problemstillingen i prosjektet, i håp om å vekke interesse hos mulige informanter. Jeg informerte også om hva en deltakelse innebar, hvordan data ville bli behandlet, og ikke minst, at dette var basert på frivillighet og anonymitet. Det ble gitt opplysninger om kontaktinformasjon til ansvarlige for prosjektet, og jeg la ved en samtykkeerklæring som deltakere måtte underskrive i forkant av intervjuene.

NSD utfordret meg på å utarbeide et eget informasjonsskriv til barna av informantene. Dette var et skriv med tilrettelagt informasjon som foresatte kunne velge å bruke til sine barn innenfor ASF om deres deltakelse i prosjektet (vedlegg nr.3). Det var én foresatt som valgte å bruke dette informasjonsskrivet.

### **3.5.3 Intervjuguide**

Utarbeidelsen av intervjuguiden ble en flerleddet prosess som jeg brukte mye tid på. Jeg ønsket å planlegge den godt for å kunne belyse sentrale tema og samtidig ivareta behovet for fleksibilitet i selve intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Guiden ble utarbeidet på grunnlag av min forforståelse på feltet spesialpedagogikk og den inneholdt overordnet tema med underpunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Strukturen i intervjuguiden ble utformet som «en elv-med-sidestrømmer» (Thagaard, 2018). Jeg hadde noen hovedtema som jeg ville undersøke, samtidig som jeg ikke visste hvilke andre tema som kunne være relevante for informantene å bringe inn (Thagaard, 2018, s.95).

Underveis i arbeidet med intervjuguiden fikk jeg respons fra min veileder, og i tillegg drøftet jeg spørsmålene med noen av mine kolleger. Her ble jeg utfordret på spørsmål om «hva vil du vite» og «er det andre tema som kan være aktuell» og dette bidro til refleksjon over mulige spørsmål og tema. Jeg endte opp med seks hovedspørsmål som skulle dekke temaene i undersøkelsen og jeg hadde en rekke underspørsmål som fungerte som mulige oppfølgingsspørsmål underveis (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Noen spørsmål hadde en tematisk dimensjon for å kunne bidra til produksjon av kunnskap. Dette er intervjuets «hva» og fremmer informantens oppfatning av temaene. Noen spørsmål hadde en dynamisk dimensjon og dette er intervjuets «hvordan». Disse spørsmålene skal fremme et positivt samspill og en oppfordring til å snakke om sine opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Jeg har forsøkt å ha mest mulig åpne spørsmål ut fra tema og brukte en del «kan du si noe om..» og « hvordan opplevde du..» (Thagaard, 2018). Avslutningsvis for hvert temaområde brukte jeg fortolkende spørsmål, « er det riktig at du opplevde» og « du mener altså..», dette for å forsikre meg om at jeg hadde oppfattet budskapet riktig, en form for «member-checking» (Kvale & Brinkmann, 2015). De ulike typer spørsmålene bidro til at informantene gav gode og utdypende beskrivelser om sine erfaringer.

## **3.6 Datainnsamlingen**

### **3.6.1 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført i perioden november 2020 - januar 2021. Ut fra informantenes ønske har jeg hatt ett videointervju, tre intervju over telefon og et med fysisk tilstedeværelse. Alle informantene var kjent med formålet for prosjektet på forhånd, men jeg startet likevel alle intervjuene med en oppfriskning av tema og formål. Jeg presiserte forhold som anonymitet og frivillighet før vi startet opp med selve intervjuet. Mine informanter var på forhånd informert om og hadde godkjent bruk av lydopptak under intervjuet. Hvert intervju varte mellom 45- 60 min. Alle informantene signerte samtykkeskjema om deltakelse, ett skjema fikk jeg under intervjuet, de fire andre fikk jeg tilsendt pr. post i forkant av intervjuene.

Midtveis i første intervju fikk jeg meg en aha-opplevelse, da jeg innså at jeg var for fastbundet til intervjuguiden. Etter dette ble jeg stadig bedre til å notere meg ord og uttrykk som informantene sa og som jeg kunne be dem å utbrodere mer eller vende tilbake til. I løpet av de fem intervjuene utviklet jeg meg som intervjuer, både som aktiv lytter og spørreteknisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å ha en ikke-styrende intervjustil (Kvale &

Brinkmann, 2015). Underveis introduserte jeg hvert hovedspørsmål og forsøkte å legge til rette for ordflyt og dialog. Jeg forsøkte å ha en åpen og trygg atmosfære slik at både personlige og kritiske meninger kunne bringes fram. Etablering av en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes (Thagaard, 2018, s. 105).

Den kvalitative tilnærmingen på intervjuet gjorde at jeg fikk anledning til å be informanten utdype og forklare sine opplevelser av fenomenet spesialundervisning.

### **3.6.2 Lydopptak**

Jeg har fulgt NSD og UiT sine retningslinjer for innhenting og lagring av data. Ved bruk av lydopptak kunne jeg konsentrere meg om selv intervjusituasjonen og ta enkle notater underveis. Lydopptak av intervjuet gir den mest fylldige informasjonen om dialogen som er mellom informant og forsker (Thagaard, 2018, s. 111). Ved gjennomgang av opptaket i etterkant kunne jeg registrere sitater, engasjement og nølinger hos informanten. Lydopptakene ble lagret og jeg brukte dette som grunnlag for transkribering og analyse (Thagaard, 2018).

## **3.7 Etter datainnsamlingen**

### **3.7.1 Transkribering**

Det kvalitative intervjuet kan gi omfattende beskrivelser for hvordan andre opplever ulike fenomen (Thagaard, 2018) og i en hermeneutisk tilnærming skal man søke etter individets mening gjennom språket (Gadamer, 1959). Å transkribere betyr å gjøre intervjuet om fra muntlig til skriftlig form. Tekstmaterialet blir strukturert og oversiktlig, og analysen kan starte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å transkribere hvert intervju samme dag som det ble gjennomført. Underveis brukte jeg tid på å lytte på lydfilene og jeg kunne gå tilbake for å høre utsagn flere ganger. Jeg skrev ned alt som ble sagt for å være sikker på å få med alle detaljer. For å unngå mulig gjenkjenning, valgte jeg å skrive all tekst på bokmål. Å transkribere var en tidkrevende prosess og i alt fikk jeg 40 sider med tekstmateriale som ble brukt i arbeidet med analysen. Jeg valgte å lytte til siste intervju før jeg gjennomførte det neste. Dette lærte jeg mye på og utviklet bevissthet om hvordan jeg stilte spørsmål, flyten og tonefall hos meg selv (Thagaard, 2018, s.113).

### 3.7.2 Tematisk analyse

Analysen av kvalitative data er en tidkrevende prosess og formålet er å gjengi det som informanten formidler på en troverdig måte. Koding av data er vanlig i kvalitativ analyse og det gir grunnlag for sammenligning og strukturering av ulike perspektiv som kommer fram (Thagaard, 2018, s. 153). Som fersk forsker har jeg valgt å støtte meg til en tematisk analyse fordi det gir en tydelig struktur (Braun & Clark, 2012). Tematisk analyse er en metode som systematisk identifiserer, organiserer og gir innsikt i meningsmønster i datamaterialet. Metoden som skisseres hos Braun & Clark, (2012) består av seks faser. I fase 1 måtte jeg gjøre meg kjent med datamaterialet. Her transkriberte jeg intervjuene, leste gjennom dem og begynte å søke etter nøkkelord. Jeg rammet inn begreper og uttrykk som jeg fant interessant, og tok meg selv i å gå rundt å gruble på hva ordene kunne bety. Thagaard (2018) sier vi utvikler vårt analytiske blikk når vi begynner å stille spørsmål til teksten. Jeg forsøkte å stille spørsmål om hva som sies og hvordan det sies om ulike tema.

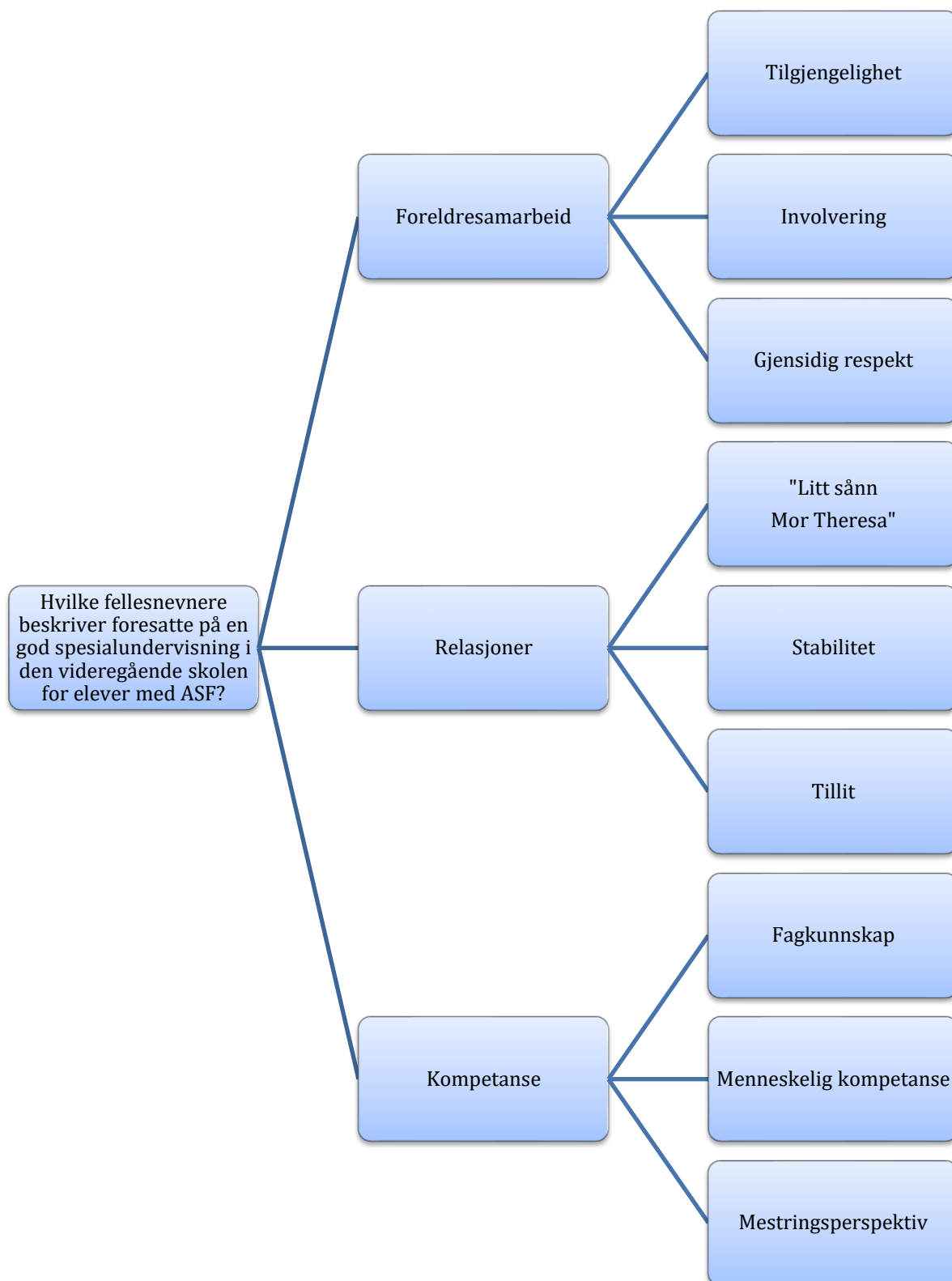
I fase 2 begynte arbeidet med å generere startkoder. Siden jeg bare hadde fem intervju, valgte jeg å gjøre dette på papir og med fargekoder. Med en induktiv innfallsvinkel forsøkte jeg å stille med et åpent sinn når jeg søkte i datamaterialet. Jeg ønsket at kodene skulle fremheve og være et uttrykk for informantenes erfaringer og meninger om fenomenet spesialundervisning (Thagaard, 2018, s. 153). Jeg tok notater og leste transkripsjonene flere ganger, før jeg fant nye koder. For hver gang jeg leste gjennom data på nytt, oppdaget jeg nye ting. Noen koder var overlappende, og jeg begynte å se mønstre og spor av tema. For å sikre at jeg ikke var farget av «kulturbildet» (Paulgaard, 1997), fikk jeg en lektorstudent til å gjennomlese datamaterialet og gi meg innspill om startkodene var relevante for tema eller om jeg overså noe. Dette gav meg både bekreftelse, samtidig som det gav meg nye spor å undersøke. Underveis i dette arbeidet fikk jeg gjenklang av egen erfaring og teori. Braun & Clark (2012) sier at vi alltid bringer noe inn til dataene når vi analyserer det, selv om vi i utgangspunktet har en induktiv tilnærming.

I fase 3 ble temaer og deltema tydeligere og analysen begynte å ta form. Med problemstillingen i bakhodet, søkte jeg etter meningen innenfor datasettet. Å søke etter temaer er ifølge Braun & Clarke (2012) en aktiv prosess der man begynner å konstruere tema i stedet for å oppdage dem. Jeg forsøkte å finne sammenheng mellom temaene og om de samlet kunne fortelle en historie. Gode tema kan stå alene, og sammen danne en helhet. Det brukes metafor om puslespill for å synliggjøre at tema og deltema danner en helhet (Braun & Clark, 2012).

Avslutningsvis i denne fasen begynte jeg arbeidet med å skissere et digitalt tematisk kart og samlet sitater som var relevante for hvert tema og deltema. Det tematiske kartet gav fin oversikt over tema, samtidig som mønsteret ble mer tydelig.

Fase 4 handler om kvalitetskontroll og revidering av tema og deltema. Jeg hadde ny gjennomlesing av datasettet og reflekterte om de aktuelle tema virkelig var tema og ikke bare en kode. Ved flere gjennomlesninger av datasettet så jeg etter om temaene jeg hadde funnet viste de mest relevante delene i dataene og om de gav mening for min problemstilling. Dette innebar til slutt en justering av tema og deltema (Braun & Clarke, 2012).

I fase 5 fortsatte jeg med å definere og navngi temaer og deltemaer. Hvert tema skulle være unikt og spesifikt, samtidig som de skulle ha tydelig fokus, omfang og formål (Braun & Clarke, 2012). I denne fasen anbefales det at valgte tema bygger på og videreutvikler forrige tema, og som sammen kan gi en sammenhengende helhetlig historie. Jeg sortere sitater som kunne underbygge mine konstruerte tema og deltema. Den tematiske analysen gav meg tre hovedtemaer med underliggende deltema, vist i et tematisk kart (Braun & Clarke, 2012), figur 1.



Figur 1. Tre sentrale hovedtema og deltema som gir mening til min problemstilling.

Fase 6 i tematisk analyse innebærer produksjon av rapporten eller analyseteksten (Braun & Clark, 2012, s. 69). Dette er ikke en fase som begynner på slutten av prosessen, men en fase der skriving og analyse drives frem mellom hyppige notatskrivninger og mer formell analyse. Jeg valgte å dele opp analyseteksten i to kapitler, et kapittel som viser funn og et kapittel med diskusjon. Målet med analyseteksten var å gi en overbevisende historie om funnene basert på min analyse (Braun & Clark, 2012). Valgte tema var tenkt å støtte hverandre og kan kobles logisk i en sammenhengende tekst. Mønsteret i datamaterialet synliggjorde tema som foreldresamarbeid, relasjoner og kompetanse, noe som dokumenterer informantenes positive erfaringer fra spesialundervisningen. Temaene ble identifisert på tvers av det som informantene fortalte og jeg brukte ikke spørsmålene fra intervjuguiden som utgangspunkt for tema (Braun & Clarke, 2012, s. 69). I en god tematisk analyse skal leseren overbevises at det er nok data til at mønsteret er tydelig og at teksten underbygges med aktuell teori. Det skal vises at puslespillbitene er blitt en helhet (Braun & Clarke, 2012).

### **3.8 Kvalitet i studien- prosjektets troverdighet.**

Gudmundsdottir (1992), Paulgaard (1997) og Leegaard (2019) påpeker viktigheten med at forsker redegjør for sine perspektiver og meninger slik at leser av forskningsresultatene kan se hvordan forskeren har påvirket forskningsarbeidet. Følgende vil jeg belyse studiens troverdighet gjennom begrepene reliabilitet, validitet og egen forskerrolle, overførbarhet, samt etiske overveielser.

#### **3.8.1 Reliabilitet**

I kvalitativ forskning knyttes begrepet reliabilitet til studiens troverdighet (Thagaard, 2018). Troverdigheten løftes ved at man synliggjør hvordan data er utviklet underveis og om andre forskere kan oppnå samme resultat ved å benytte tilsvarende forskningsdesign (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ metode har forskeren en sentral rolle i både datainnsamlingen og fortolkningsprosessen, og dette påvirker troverdigheten (Paulgaard, 1997). En kvalitativ studie er dermed situasjonsbestemt, og kan sjeldent bli gjennomført på samme måte en gang til (Nilsen, 2012, s. 141). Resultat kan imidlertid sammenlignes, så fremst at det er tydelige beskrivelser av hele prosessen. Flyvbjerg (2006) poengterer viktigheten med å synliggjøre forskningsprosessen og gjøre den så transparent som mulig. På denne måten kan leser selv tolke funnene og gjøre seg en mening ut fra sin egen forforståelse. For å styrke reliabiliteten har jeg forsøkt å ha en åpen og ærlig redegjørelse av hele prosessen slik at leser kan forstå

mine valg og begrunnelser. Min forskerrolle blir nærmere redegjort sammen med begrepet validitet.

### **3.8.2 Validitet og egen forskerrolle**

Maxwell (2013) nevner troverdighet i beskrivelser, forklaringer og tolkninger i forskningsprosessen når han forklarer validitet. I alle forskningsprosjekt vil det eksistere trusler mot validitet. Men det er hvordan disse truslene fremtrer og hvordan man håndterer disse som blir avgjørende for prosjektets validitet. Maxwell (2013) sier det er to typer trusler som er unngåelige: bias/skjevhet og reaktivitet.

Bias/skjevhet kan forstås som forskerens egen forforståelse og dette kan påvirke valg og resultatet slik at det ikke stemmer overens med virkeligheten. Gadamer (1959) utfordrer oss også på at egen forforståelse kan bli satt på prøve og dette har jeg forsøkt å være bevisst på. Min forforståelse er preget av erfaringer fra mange år som spesialpedagog, både i direkte arbeid med elever, som tilrettelegger i systemarbeid og nært samarbeid til foresatte. I tillegg er jeg mamma til tre barn og kjenner godt til foreldrerollens glede og bekymringer. Likevel håper jeg å ha en refleksiv og kritisk holdning til meg selv og de erfaringene jeg har. Jeg har vært genuint interessert i å høre hva informantene har erfart i sitt møte med skolen og jeg har søkt ny innsikt til min forståelseshorisont (Gadamer, 1959). Under intervjuene har jeg vært oppmerksom på at jeg kan gjøre funn som ikke stemmer med min egen oppfatning og at jeg dermed kan velge data som bevisstheten min foretrekker. Jeg kan og gjøre funn som er ufordelaktig for meg som yrkesprofesjon. Jeg hadde på forhånd tro på at fenomenet integrering var en sentral del av det som kunne kjennetegne vellykket spesialundervisning, men dette ble ikke vektlagt i særlig grad hos mine informanter.

Reaktiviteten hos Maxwell (2013) kan forstås som forskers egen påvirkning av deltakere og studien. I forkant av alle intervju har jeg avklart min rolle som forsker og at jeg ønsker kritiske svar. Jeg har forsøkt å unngå ledende spørsmål og jeg har gjennomført «member-checking» underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitet på intervjuet kan beskrives som god dersom man ikke legger merke til hvordan man opplever kontakten mellom deltakerne, men at begge parter er opptatt av temaene samtalen handlet om (Thagaard, 2018, s. 109). Min opplevelse under alle intervju var at begge parter hadde en genuin interesse om eleven innenfor ASF og den videregående skolen. Jeg opplevde glød fra alle informantene og samtalen fløt lett. Alle informantene hadde klare meninger av fenomenet spesialundervisning. I tillegg har alle informantene tatt kontakt med meg for å fortelle sin



historie og jeg har derfor ikke lagt press for å få dem som informanter. Summen av dette håper jeg kan bidra til å styrke prosjektets validitet.

Triangulering er en annen måte for å øke validitet (Maxwell, 2013). Jeg har brukt to ulike kilder, fire foresatte og en elev. Selv om dette er en svak form for triangulering kan dette bidra til at informantene underbygger hverandres opplevelser av fenomenet spesialundervisning, og kan derfor styrke valideringen av oppgaven.

Kvale & Brinkmann, (2015), sier at validitet handler om i hvilken grad problemstillingen blir besvart gjennom de valgene jeg tar i løpet av forskningsprosessen, om jeg undersøker det jeg var ment å undersøke. For å få utdypende svar fra informantene, valgte jeg intervju som metode, og dette bidro å finne svar på problemstillingen. Jeg har hatt god erfaringsbakgrunn til det miljøet jeg skulle undersøke og dette har gitt meg grunnlag for å forstå og gjenkjenne det som informantene har beskrevet. I følge Paulgaard (1997) kan dette styrke validiteten, men også føre til at jeg får kulturbblindhet og overser nyanser som jeg selv ikke har erfaring med. Jeg har tilstrebet å ha en åpen tilnærming for det som informantene har gitt innspill på, og jeg har søkt deres erfaringer for å finne faktorer som kan utvide min forståelseshorisont.

Som intervjuer har jeg forsøkt å etterstrebe hermeneutiske forskningsprinsipper og de kvalitetskriteriene som foreligger for et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Jeg har hatt bevissthet om det asymmetriske maktforholdet som kan forekomme mellom informant og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene har jeg lagt vekt på å verifisere mine tolkninger og samtidig anerkjenne deres svar som sannhet (Højberg, 2013). Disse punktene kan bidra til å øke validiteten i mitt prosjekt. Validiteten på prosjektet kan også styrkes dersom ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 191). I kapittel 6, diskusjon av funn, vil jeg vise til faktorer fra andre studier som kan bekrefte mine funn.

### **3.8.3 Overførbarhet**

Overførbarhet handler om tolkningen av resultatet kan overføres til andre sammenheng (Thagaard, 2018, s. 193). Identifisering av en tendens i et enkeltstudie kan gi relevans til en større sammenheng og resultat kan gi en stemme inn til videre forskning (Thagaard, 2018). Mitt utgangspunkt har vært todelt, både ønske om å utvikle egen forståelse, samt gjøre funn som andre kan finne gjenklang i for videre forskning. Måten denne studien er gjennomført på gir ikke grunnlag for generalisering til en større gruppe (Flyvbjerg, 2006), men

forhåpentligvis kan funnene gi inspirasjon for andre tilknyttet lignende kontekster i skolemiljøet.

### **3.8.4 Etske betraktninger**

Maxwell (2013) vektlegger at etikk er en komponent som er inkludert i alle områder av forskningsprosessen, og at etiske betraktninger skal tas før, underveis i og etter datainnsamlingen. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016) legger føringer om at alle som deltar i forskningsprosjekt skal få tilstrekkelig informasjon på forhånd. Det skal være frivillig, informert samtykke, rett til personlig autonomi og skal ikke volde skade eller belastning for informantene (Nyeng, 2012).

NSD godkjente mitt prosjekt før oppstart, referansekode: 55 98 25.

Underveis har jeg fulgt NSD og UiT sine retningslinjer for innhenting og lagring av data, samt retningslinjene fra NESH. Jeg har valgt å transkribere og sitere data i bokmålsform. Dette sikrer anonymitet og det er ikke mulig å spore hvem som har sagt hva. I tillegg er alle navn i oppgaven anonymisert.

Jeg har hatt en ung mann som informant, også denne har kode og anonymitet. Denne informanten har en mild form for ASF og han tok selv kontakt med meg for å fortelle om sine positive erfaringer fra spesialundervisningen. Jeg hadde en overveielse om det var riktig å bruke han som informant, men siden han ønsket dette selv og ikke har andre form for vanskeområder, valgte jeg å inkludere han i datamaterialet. I kvalitative studier der psykisk utviklingshemmede er informanter, ligger det særlige hensyn som skal tas av forsker (Gjærum, 2010). I dette tilfelle var ikke psykisk utviklingshemming en del av utfordringen, i stedet møtte jeg en reflektert ung mann som ønsket å formidle positive ting.

Ved å følge de retningslinjer som legger føringer for forskning har jeg forsøkt å vise redelighet og nøyaktighet underveis i prosjektet. Som forsker har jeg tilstrebet å opptre som gjest i andres liv og ha respekt for menneskeverdet, integritet, frihet og medbestemmelse (Nilsen, 2010).

## **4 Presentasjon av funn – hvilke fellesnevnerne beskriver foresatte på en god spesialundervisning i den videregående skolen for elever med ASF?**

I denne delen av oppgaven presenterer jeg de funn som er gjort i undersøkelsen. Jeg tar utgangspunkt i det tematiske kartet fra figur 1 (jf. kapittel 3.7.2). Hovedtemaene og deltemaene kan alle oppfattes som selvstendige tema, samtidig som de støtter og underbygger hverandre. Likevel er det et visst hierarki over dem, presentert med det som informantene vektla som viktigst først.

### **4.1 Foreldresamarbeid**

Alle informantene hadde sine erfaringer, på godt og vondt, fra tidligere samarbeid med grunnskolen. Noen hadde positive forventninger med seg i sin ryggsekk om hvordan foreldresamarbeidet i den videregående skolen skulle bli, mens andre var skeptisk og usikker på egen rolle og skolesystemet i fylkeskommunen. Foreldresamarbeid var et sentralt tema blant informantene. Fortløpende vises hvilke utdypende faktorer som gav betydning for foreldresamarbeidet.

#### **4.1.1 Tilgjengelighet**

Å leve med barn som har diagnoser innenfor ASF var noe som alle informantene beskrev som utfordrende for alle i hjemmet. Hverdagen var preget av at uforutsette ting ofte oppstod og ting måtte avklares og koordineres, ofte med hurtighet. Informantene fortalte at små endringer i rutiner på hjemmebane kunne utløse kaosfølelse hos eleven, samt utagerende atferd. Samtlige informanter gav derfor uttrykk for glede over å ha en i skolemiljøet som var tilgjengelig for dem, uansett tid på døgnet når det var behov for avklaringer med skolen.

Vi hadde særlig norsklæreren vi kunne ringe til, også privat, og hun var helt fantastisk. Hadde det ikke vært for henne, så vet jeg ikke... Hun hadde han ikke bare i norsk, men i andre timer også, hun kjente han godt. (A2).

Alle informanter støtter dette i sine opplevelser av lærers tilgjengelighet. At det finnes lærere som er villig til å være tilgjengelig utover sin ordinære arbeidstid og som tåler hyppig foreldrekontakt i perioder, ble gjentatt positivt flere ganger under intervjuene.

Vi kunne ha en dialog utover skolens ramme. Det gjaldt både for vår del, men også for guttens, han følte han hadde en reell støtteperson, også på kveldstid. (C2).

Informantene uttalte at alle deres spørsmål, både små og store, ble møtt som like viktig hos lærer. Kontaktpunktene kunne gå i egen hjem-skolebok, møter, telefon, e-post og SMS. Foresatte kunne sende SMS eller ringe tidlig om morgenen for å formidle dagsform hos eleven, og lærer var da klar til å ta imot eleven når han kom til skolen.

Vi har hatt hjem-skolebok helt siden barneskolen, men nå på vgs. ble den virkelig brukt og den fungerte som en daglig dialog. Her ble det gitt innblikk i hvordan dagen både på skolen og hjemme hadde vært. Jeg kunne være forberedt når han kom hjem, og det samme var skolen. Vi brukte også telefonen hyppig og den brukte vi enten det var ettermiddag eller tidlig morgen, også hadde jeg den tryggheten på at jeg hadde noen som hadde kunnskap og var trygg. (C1).

Informantene sa samlet at den tette kontaktformen bidro til at skolen kunne møte elevens behov på best mulig måte, i tillegg at den skapte trygghet for foresatte om at eleven fikk en godt tilrettelagt dag på skolen.

#### **4.1.2 Involvering**

Involvering, begge veier, var et annet deltema som skapte et mønster i datamaterialet. At foresatte fikk en opplevelse over å ha reell medvirkning i elevens hverdag ble ansett som sentral.

De tok bestandig oss foreldre med på råd og tok kontakt dersom det var noe. Det var jo en del atferdsproblem, og det kunne være tøft og vanskelig, og da hadde vi et nært samarbeid der de tok oss med på råd. De hadde den innstillingen at det var viktig å høre på oss foreldre, at det er ingen som vet alt om autisme, at vi lærer hele tiden (B1).

Informantene fortalte at ASF innebærer en mangfoldig problematikk og ingen skoleopplegg kan være lik. De var tydelige på at hver elev og familie har sine behov som skulle dekkes og at hver familie kjente best til sine problemområder. Informantene fortalte at de kunne gi innspill til aktuelle vanskeområder hos eleven og skolen utarbeidet opplegg som var rettet mot utfordringene. Muligheten som foresatte fikk til å være med på å legge strategi og få gi sine innspill til skolehverdagen, var et gjennomgående tema i deres opplevelse av et positivt samarbeid med skolen.

Vi fikk være med hele veien, også i tilknytning til IOP og mål, hva som skulle gjøres og den løpende oppfølginga som skulle skje. Var ting vanskelig på hjemmebane kunne skolen lage materiell som gjorde at han forstod ting bedre og det ble roligere hjemme. Opplegget ved «Boka om meg selv», alle innspillene vi fikk gi, det ble laget et spesialopplegg for han som var unikt. (C2).

Noe som ble fremmet under intervjusituasjonen, var at skolen involverte foresatte i skolehverdagen til deres barn, men også at lærer var villig til å gi av sin nærhet til eleven. Det å overskride privatsonen krevdes villighet hos begge parter, men ble ansett som pedagogisk viktig for å få innblikk i elevens familieliv.

Vi merket at han hadde en veldig god relasjon og tillit til lærer. Fra å være en ukjent lærer, så ble det mer som en venn, som et familiemedlem, som vi hadde god relasjon med, nærmest et husstandsmedlem. (C1).

Informantene beskrev at lærer fikk kjennskap til familienavn, ferieturer og bursdager som eleven var opptatt av, og ut fra dette ble det laget lesetekster og andre språkspill for å fenge elevens interesse. Samtidig fortalte informantene om at de ble «kjent» med lærer og dens familie gjennom lesetekster og opplegg til eleven. Det å kunne være kjent med hverandres privatsoner ble betegnet som viktig for informantene og bidro til et samarbeid preget av tillit. Nærheten mellom elev, foresatte og lærer innebar involvering fra begge parter, og det ble poengtert at dette måtte gå begge veier. Alle informantene gav uttrykk for at både skole og hjem hadde vært positive til en slik involvering. Dette fordrer gjensidig respekt som er neste deltema i vektleggingen av foreldresamarbeidet.

### **4.1.3 Gjensidig respekt**

Respekt ble nevnt i sammenheng med tillit og at dette var noe som måtte utvikles over tid. Informantene beskrev respekt som et fundament i et godt foreldresamarbeid, selv om de i utgangspunktet hadde ulike forventinger med seg inn i samarbeidet. Mens fire informanter hadde positive forventinger til skolen, viste én informant avventende holdning på grunnlag av negative erfaringer fra samarbeidet med grunnskolen.

Skolen ble nok først oppfattet som en motstander, men ble mer støttespiller etter hvert. Når det ble mer gjensidig respekt og vi klarte å akseptere at spesialpedagogen gav faglige råd, som for eksempel at eneøkt ikke nødvendigvis var det riktige, men at han

kunne lære noe i lag med andre. At dette ikke ble gjort for at skolen skulle spare penger. Det tok tid å bygge tillit og få respekt for fagpersonen. (C2).

Tidligere erfaringer med grunnskolen og et samarbeid som hadde inneholdt konflikter, gjorde at informantene hadde delte forventninger og erfaringer til hjem-skolesamarbeidet. Likevel signaliserte de respekt for den videregående skolen, samtidig som de fikk respekt tilbake. Informantene gav uttrykk at den gjensidige respekten innebar at både hjem og skole anerkjente hverandres betydning i elevens liv. Begge instanser, hjem og skole, ble oppfattet som en arena for eleven og vokse på. Informantene sa de opplevde at skolen som institusjon ønsket deres erfaringer om ASF og at dette bidro til å forsterke samarbeidet mellom partene.

Vi ble alltid invitert inn på samarbeidsmøter og spurt hva vi ville vektlegge om ulike ting rundt gutten vår. (B1.)

To av informantene nevnte at respekt måtte utvikles over tid, og at respekten vokse frem når de opplevde at skolen satte elevens beste i fokus. Eleven, A1, gav uttrykk for at det var trygt å vite at mor og lærer hadde et godt samarbeid og at det virket som om begge parter ville hans beste.

De tre deltemaene tilgjengelighet, involvering – begge veier, og gjensidig respekt ble av alle informantene identifisert som grunnmur i et godt foreldresamarbeid. Dette henger igjen nært sammen med opplevelsen av trygge relasjoner i samarbeidet.

## **4.2 Relasjoner**

Alle fem informantene glødet når de snakket om betydningen av relasjoner i sine erfaringer. Personer i skolen ble nevnt med fornavn selv om det var inntil fem år siden eleven var gått ut av videregående skole. Informantene sa disse relasjonene representerte teamet og skolen på en positiv måte, samtidig som det forsterket den gode opplevelsen av skolen som institusjon.

### **4.2.1 «Litt sånn Mor Theresa»**

Alle informantene nevnte særlig én nøkkelperson som har vært viktig for dem og deres skoleopplevelse. Det ble nevnt norsklæreren Astrid, en avdelingsleder, spesialpedagoger på avdelingen og kontaktlærere. At foresatte og elever opplevde å ha en støttespiller, en alliert, i skolemiljøet ble trukket frem som betydningsfylt og avgjørende for tiden i skolen.

Vi hadde hun norsklæreren, hun var helt fantastisk. Hun var helt rå, hun så gutten, hun var helt, ja, gurimalla, helt fantastisk. Hun var forholdsvis ung, men helt, ja hun tok han seriøst. Hun var liksom litt mor, litt sånn Mor Theresa altså. (A2).

Det er så viktig å ha en sparringspartner for oss som foreldre, en som vi kan legge en slagplan med. (C2).

Å ha et barn med ASF i familien innebar at foresatte stadig hadde en opplevelse av å «krige» mot systemet. Striden kunne blant annet dreie seg om forståelse for problematikken rundt ASF, nok ressurser i både skole og avlastningstilbud på fritid, samt helseoppfølging. Skolen generelt ble oppfattet av å være en forlengelse av systemet, eller motsatt, en alliert i arbeidet for barnets beste. Dette ble en gjenganger hos alle informantene.

Før videregående har det vært mye kriging og lite forståelse, gråt og høye stemmer. Mye av tiden har nok vært kriging for å få forståelse og ressurser i systemet. Jeg følte at skuldrene senket seg da han kom over i videregående, jeg trengte ikke lengre krige. Spesialpedagogen fikk det som var nødvendig for at gutten skulle ha det godt og jeg slappet av. Jeg hadde fått en alliert i skolen, og jeg visste han hadde gode dager, at han ble ivaretatt og sett. (C1).

Informantene gav uttrykk for at også de som foresatte hadde fått omsorg fra sin «Mor Theresa» og ikke bare eleven. Spesialpedagog i skolen kunne stille spørsmål om hvordan de som foresatte hadde det. Informantene fortalte at følelsen av å bli ivaretatt og sett av skolen hadde stor betydning for hvordan relasjonen til skolen utviklet seg.

Jeg har møtt leger som liksom ikke vil høre på meg som mor og da ser jeg kontrasten på de årene han var i skolen, de hadde jo en helt annen tilnæringsmetode til problematikken. (B1).

Informantene beskrev de opplevde å få støtte og forståelse fra sine relasjoner i skolen. I samarbeidsmøter med andre instanser, fortalte informantene at spesialpedagog tok ansvar for å sette fokus på elevens og familiens samlede behov. Informantene sa de opplevde å få betydningsfull hjelp fra skolen og at dette bidro til bedre livskvalitet og en bedre hverdag, ikke bare for eleven, men også for familien.

#### 4.2.2 Stabilitet i et team

I en erkjennelse om at relasjoner bygges over tid vektla informantene stabilitet i personalgruppa, som særlig viktig for ASF, men også for tryggheten i relasjonen mellom hjem og skole. Informantene fortalte at personalet i skolen var organisert i team, og at eleven hadde fått ha samme personale over flere år i videregående skole ble sentralt for å møte individuelle behov.

De var et fast team rundt han. Det var vel fire faste rundt han som rullerte, de kalte det 2'ere. De kjente han svært godt og møtte behovet hans. Det virket som om de vektla stabilitet. (B1).

Han hadde flere stabile folk rundt seg de fire siste årene. Fra andre året hadde han svært god kjemi med teamet. Han var på hils med alle, var trygg på hele skolemiljøet, takket være det arbeidet som den indre kjernen gjorde. Jeg tror stabilitet har vært avgjørende for han. (C1).

Informantene gav uttrykk for at stabilitet over tid gav personalet mulighet til å bli kjent med eleven og at dette ga treffsikkerhet på utarbeidelse av individuelt opplegg. Derimot med bruk av tilfeldige vikarer eller stor utskiftning vist det urolig atferd hos eleven. Informantene vektla at teamorganisering bidro til stabilitet og mindre sårbarhet ved fravær i personalgruppa.

Første året var det mye utskiftning og uro, men siden fikk han en tydelig ansvarsperson og stabilitet, så da var han trygg. (C2).

Stabilitet var også viktig for A1 som mente han lærte sin kontaktlærer godt å kjenne gjennom tre år på videregående. Han beskrev sin diagnose når han forklarte vanskeligheten med å forholde seg til lærere han hadde sjeldent.

Jeg har jo hatt glede av å gå på skole, men kanskje mest på videregående. Jeg hadde jo hun norsklæreren min, i 3 år, og jeg følte meg ganske sett av lærerne. Men det er først og fremst norsklæreren og hjelpelærerne som skal ha størsteparten av æren, jeg kjente dem så godt. Jeg hadde en vikar jeg kom skjært ut med, han kalte meg rar. Han forstod meg ikke. Vi er jo kjent for å ikke eie alle de sosiale kodene, men jeg synes ikke at en lærer skal si rett ut til en elev at han er rar. (A1).

Informantene fremhevet at vikarbruk hadde uheldig virkning på elever med ASF og at det var lite av dette i de skolene som ble nevnt.



### 4.2.3 Tillit

Tillit er det siste deltema jeg klarte å finne spor av innenfor vektleggingen om relasjoner. Informantene gav alle uttrykk for å god tillit til sin primærkontakt i skolen og at tillit var en grunnleggende dimensjon for hvordan relasjoner ble oppfattet. Datamaterialet bekreftet at foresatte ble litt hudløse og opplevde stor sårbarhet for egne barn, særlig når det er snakk om spesielle behov hos eget barn. Fra media kan vi høre at foresatte må stå på for å få rettigheter til barnet som har spesielle utfordringer, og dette bekreftet hele informantgruppa. Å kunne møte en person i skolesystemet som viste forståelse og bekreftet denne sårbarheten var avgjørende for opplevelsen av tillit i relasjonen.

Jeg har prøvd og jeg har prøvd å gjøre mitt beste. Men det har ikke vært mye hjelp å få før gutten fikk spesialpedagog på videregående. Det har tidligere ikke vært noe samarbeid, hverken mellom lege eller helsesøster, og ja, det var ingen som skjønnte. Han ser jo velfungerende ut og folk skjønnte ikke problemet. Jeg slet med det, med å få folk til å forstå utfordringer i hverdagen, i forhold til søsken og i hverdagen. Spesialpedagog var den som kom på banen og virkelig forsto, og som ble en utrolig god støttespiller underveis. (C1).

Informantene signaliserte at de opplevde tillit til skolen når deres opplevelser og utfordringer ble forstått. Tillit til sin lærer gjorde også at A1 klarte å være åpen om sin diagnose foran klassen. Åpenheten om sine vansker bidro til større forståelse fra både lærere og klassekamerater.

Jeg slet jo veldig med gruppearbeid, og læreren min ville jeg skulle fortelle om diagnosen til klassen første året på videregående. Da skjønnte de litt mer og lærerne begynte å grine fordi de forstod meg. Jeg skjønner jo hvorfor at de synes jeg er litt irriterende å samarbeide med og. Men det ble bedre da jeg fortalte klassen og lærerne om det, fordi de skjønnte at det var noe, og da jeg kom med det, ble det lettere. (A1).

Tillit i relasjonen var viktig for informantene, og de mente dette bidro til åpenhet og forståelse om utfordringer. Informantene fortalte om en relasjon med skolen som var preget av forståelse, omsorg og bekreftelse. At relasjonen ble oppfattet som en alliert og lagspiller bidro til trygghet og tillit. Informantene sa at en sterk og god relasjon tålte når skoledagen ble utfordrende og vanskelige ting oppstod. I dette kom informantene inn på neste tema som var

kompetanse i skolen, og de navngav både en faglig og en menneskelig kompetanse, samt lærers mestringsperspektiv.

### **4.3 Kompetanse**

Opplevelsen av skolens kompetanse var noe ulik blant informantene. Tre av informantene opplevde at skolen hadde en helhetlig kompetanse på spesialundervisning og ASF, mens to mente skolen med fordel kunne hatt mer fagkunnskap direkte knyttet til ASF. Disse to mente at det som kompenserte for manglende innsikt i selve diagnosen, var skolens kompetanse på spesialundervisning generelt, på tilrettelegging og organisering. I tillegg ble det fremhevet at det tette samarbeidet og den nære relasjonen gjorde at de følte seg ivaretatt. Alle informantene uttrykte positivitet over tiden i den videregående skolen.

#### **4.3.1 Fagkompetanse**

I refleksjon rundt skolens fagkompetanse viste alle informantene selv stor innsikt i ASF. De gav uttrykk for at en del hadde de lært selv gjennom erfaringer og søk etter litteratur, og tre av informantene hadde fått gode råd og veiledning fra skolen. Det gav trygghet at skolen hadde fagkompetanse. Informantene uttrykte at kompetansen til skolen ble synliggjort gjennom måten de organiserte og strukturerte skoledagen på, samt evnen til å møte elevens behov.

Spesialpedagog har vært i forkant av situasjoner og laget et variert opplegg i skolen. Han har fått tid til å være med på ting, til å trekke seg unna, han er blitt pressa, og han har lært seg humor og omsorg. Han skal egentlig ikke ha noe humor, men han har jo massevis av humor og omsorg. Han har hatt ting som har vært skjult, men som skolen har klart å lokke frem positivt. (C1).

Behovet hans ble møtt hele tiden og de skjønnte hvor viktig det var at det var tilrettelagt for han, hvis ikke, ble det jo uheldig atferd. Han har trivdes der, at de kunne gi han den tryggheten, at de kunne gi han rom for at han, ja, at de la til rette for han, det gjorde at han fikk tre gode år der. (B1).

Skolens evne til å se og møte elevens behov har vært sentral i fortellingene hos informantene. Informantene sa elevene hadde hatt bratt læringskurve i den videregående skolen og at de hadde lært ferdigheter som hadde vært relevant på veien mot selvstendighet og et godt liv.

De tre informantene som opplevde at skolen kunne lære dem om ASF hadde alle barn med store vanskeområder. For A1 og A2, som hadde erfaring fra mild form for ASF, var

opplevelsen at skolen ikke hadde spesifikk kompetanse på selve diagnosen, men de satt likevel igjen med en positiv følelse av skolens evne til organisering og tilrettelegging. Disse to hadde opplevd å få god hjelp i skolen og det ble gitt mulighet til å delta på liten gruppe i fag, ekstra tid, overlæring og visuelle planer.

Jeg fikk velge om jeg ville være på lita gruppe i noen fag og her var det lettere å konsentrere seg. Det er mindre forstyrrelser og færre personer i en gruppe, og dette passer meg bra. Jeg har fått en sånn plan som går over fire uker. Der skrev hun med fet skrift hva jeg skulle gjøre og hun hadde spurt de andre lærerne og. Hun gjorde det jo for meg og det var helt- ja enormt. (A1).

Han fikk jo tilrettelegging. Dette var de flinke på, og han fikk alltid lov til å forsvare prøven muntlig etterpå. De gav han også mer tid og mer tålmodighet. Det er så viktig å lytte til hva eleven har å si. Min sønn blir kjempestressa hvis han føler han ikke kan spørre flere ganger hvis dem går for fort frem. (A2).

Alle fem informantene fortalte om en tilrettelegging som gav positive ringvirkninger utover skolelivet og til bruk etter endt videregående opplæring. Hjelpen kunne være i form av aktivitetsplaner, strukturering av kalender, læremateriell, samt rutiner og tiltak som ble videreført fra skolen. Elevene ble fortrolig med materialet og dette var ferdigheter som informantene sa at elevene fikk økt livsferdigheter av.

De fikk han trygg på digitale verktøy. Det åpna en litt ny verden for han og oss foreldre, og at vi kunne følge det opp. De lærte han å anvende noe som heter spesielle historier, tilrettelagt selvstendig jobbing og han lærte seg mange forskjellige praktiske oppgaver. (B1).

Positive ringvirkninger utover skolen ble fremhevet av alle informantene. Elevene lærte seg rutiner og ferdigheter som gjorde hverdagen enklere. En informant uttalte:

De rutiner som skolen hadde og som vi har klart å overføre til egen bolig, at han vet hva som skal skje, visuelle plansjer som viser hverdagen, dette har vært viktig. Han har behov for å vite hva som skal skje og når tid, og gjerne hvorfor. Han hater overraskelser. Det fungerte så god på skolen. (C1).

Informantene fortalte at lærematerialet var tilpasset og spisset inn mot den enkeltes behov. Videre beskrev informantene at deres primærkontakt i skolen, som hadde faglig tyngde bak

seg, oppnådde resultat med eleven og respekt i fagmiljøet. De beskrev at eleven fikk de ressurser som var nødvendige. Informantene bekreftet at ressursen var både i direkte arbeid med eleven og i form av tilrettelegging/veiledning.

Når spesialpedagog påpekte ting som var viktig, så støttet rektor dette. Han var ikke noe bremsekloss. Spesialpedagog har vært en kjempepådriver for å få til ting, og hadde faglig tyngde som ble hørt i ledelsen. Spesialpedagog var alltid i forkant, hadde kunnskap om hva disse elevene trenger og vet hvordan ting bør være. Spesialpedagog har nok kriget internt for å få det til. (C1).

Det er hun lederen på den avdelingen og hennes personale. Hun er en veldig sterk person. Hun har heldigvis så mye bein i nesen og trygg på seg selv, og med den erfaringen hun har, så fikk hun det som hun ville. Det er mulig hun måtte sloss for ressursene, men det merket ikke vi noe til. (B1).

Det ble signalisert av informantene at skolen var fleksibel og hadde et sterkt individrettet fokus som bidro til at erfaringene fra skolen ble positive.

En annen ting, gutten ble gradvis bedre til å forstå sin egen diagnose, til å forstå kaoset i eget hode, hva som skjer, han forsøker nå å forklare hva som skjer. Han har en forståelse for hva det vil si å være autist, han har mye bedre selvinnsikt enn før vgs. Han er mye mer opptatt av å forklare og fortelle ting nå enn tidligere, noe han har lært seg på skolen. (C2).

Informantene gav uttrykk for at skolen bidro mer enn de hadde hatt forventinger om før videregående startet og dette var et interessant funn.

Jeg lærte jo at det er viktig å være i forkant av det som skal skje. Jeg var ikke klar over hvor viktig det var at han hadde selvinnsikt. Alle lesetekstene som ble laget og som jeg har lært mye av. Han er blitt så flink til å fortelle om seg selv og hva som er vanskelig. Når han blir stresset, og som han selv sier, får kaos i hodet, så forteller han om det, og vi kan gi han tid. (C1).

Tre av informantene fortalte at skolen hadde gitt både eleven og familien veiledning på ASF og at dette bidro til en utvidet forståelse for problematikken rundt diagnosen. Større innsikt i utfordringen som diagnosen innebar bidro til bedre livskvalitet for hele familien. Familien klarte å ta i bruk metoder og materiell som skolen hadde gitt råd om.

### 4.3.2 Menneskelig kompetanse

Informantene fremhevet at menneskelig kompetanse var en nødvendig faktor i tillegg til fagkompetanse på området ASF og generell spesialundervisning. Den menneskelige kompetansen henger nært sammen de forutgående hoved- og deltemaene. Informantene tok i bruk begrep som ydmykhet, forståelse og varme i sine beskrivelser av en menneskelig kompetanse. Det var én ting å være flink på utfordringer med ASF, men informantene mente det fordret at hjertet var med i jobben.

Her var skolen helt utrolig og som jeg tror ikke mange har. Både spesialpedagog og hele teamet, som brydde seg. De var interessert i å jobbe med denne elevgruppa. Man må brenne for jobben, ha hjertet sitt med. (C1).

Informantene signaliserte at de satte pris på at lærer viste følelser og medmenneskelighet, og som A1 uttalte:

Også greide jeg det, og læreren min trodde ikke jeg skulle klare det, så da begynte hun å grine litt da, og det var ganske kult. (A1).

Alle informantene underbygget viktigheten med lærers evne til å signalisere glede over fremgang og vise interesse for sin elev. Informantene uttrykte at dette påvirket både relasjonen og samarbeidet positivt.

Spesialpedagog var genuint interessert i gutten og lagde et skreddersydd opplegg med han i fokus. (C2).

Som en viktig del i den menneskelige kompetansen, navngav informantene lærers evne til ydmykhet overfor både elev og foresatt.

Hun avdelingslederen var veldig dyktig, hadde veldig sterk spisskompetanse, og det samarbeidet, ikke bare på det faglige, men også på det medmenneskelige. De hadde en slik ydmykhet overfor, ja, foreldre sin opplevelse, og de spurte oss hele tiden. (B1).

Informantene signaliserte at arbeidet i skolen handler om mennesker, og at det da ikke finnes fasitsvar, heller ikke innenfor ASF. Informantene uttrykte takknemmelighet til at skolen spurte foresatte om innspill og viste ydmykhet overfor deres erfaringer.

### 4.3.3 Mestringsperspektiv

For informantene var et av målene i spesialundervisning at eleven opplevde mestring på skolen. Flere av informantene fortalte at tiden i grunnskolen hadde bestått av mye nederlag og frustrasjon for både elev og foresatt, mens i den videregående skolen ble opplegget rundt eleven mer tilrettelagt og mestringsfølelsen kom på plass. Informantene uttalte at når ingen andre hadde tro på elevens ferdigheter, var det godt at skolen hadde mestringsperspektiv for sine elever.

At han skulle klare å lande en jobb på en ASVO-bedrift og bli deres beste mann her, var det få som trodde på. Hadde det ikke vært for skolen, og særlig spesialpedagog, som fikk leder for ASVO-bedriften til å ha tro på han, så hadde han vært en utfordring i nærmiljøet, med ingenting å gjøre. Kanskje i verstefall hatt tvangsvedtak på seg, med reimer og... huff. (C1).

Slik som på skolen, så var det i IOP at han kunne trene på å gå til tannlege, ta blodprøve, slike ting som han trenger å forberedes på. Så fikk han jo laget et opplegg og fikk mestre dette. (B1).

At det ble signalisert tro på at eleven kunne mestre ting var viktig for alle informantene. Informantene sa det var fokus fra skolens side på tiden etter videregående, og at elevene skulle bli mest mulig selvstendig når de var ferdige på skolen. Eleven skulle bli i stand til å forstå seg selv bedre og utvikle verktøy for å takle sin egen diagnose best mulig.

At de trodde på at han kunne. Han fikk tilbud på skolen, på byggfag og fikk ulike arbeidsutprøvinger, 1, 2 og 3 ganger i uka. Nå er han en som andre vil ha med på laget i bedriften. Han er den som blir ringt til når noen må gå ekstra. Han er blitt en ressurs for samfunnet. (C1).

Alle informantene fortalte om ei positiv tid i videregående skole for både eleven og seg selv. De gav uttrykk for å ha møtt en organisasjon som både hadde faglig kompetanse og en høy grad av menneskelig kompetanse. De fortalte at elevens behov ble møtt positivt og at skolen hadde mestringsperspektiv på sine elever. Informantene fremsnakk det gode samarbeidet de hadde med skolen og at læringsopplegget var skreddersydd til eleven. De fortalte at tiden i den i videregående hadde gitt positive ringvirkninger for eleven inn mot bolig, fritid og arbeid.

## 4.4 Integrering- det savnede perspektiv

Med min forforståelse hadde jeg trodd at integrering skulle bli et tema som ville prege min problemstilling, men her fikk jeg meg en overraskelse. Integrering i ordinær klasse var ikke et avgjørende tema for informantene, heller tvert imot. Det ble i stedet vektlagt at elevens behov skulle være førende for organiseringen av spesialundervisningen, ikke intensjoner om full integrering. Alle informantene signaliserte at læring i grupper og eneøkter kunne gi like positive opplevelser for eleven.

Jeg er jo for integrering av elever, men de må se an de ulike utviklingshemningene. De som har autisme har jo ofte tilleggsproblematikk som gjør at de er ekstra sårbare, at det gjør mer vondt å være sammen med andre. Dette har jo med verdighet å gjøre. Vår gutt har mye lyd, mye roping, og det syns jeg ville være uverdigg hvis han måtte i en ordinær klasse. (B1).

A1 forklarte at han kunne få velge om og når han ville delta på liten gruppe. Han sa han klarte å konsentrere seg bedre på liten gruppe siden det var færre personer og forholde seg til. Han sa også at det var bedre struktur på liten gruppe og at lærer hadde bedre kustus på gruppa. C1 og C2 sa de hadde gode erfaringer med at elevene fikk både en til en undervisning, opplæring i små grupper og i liten klasse, de uttrykte at ei fleksibel organisering ut fra dagsform hos eleven var det beste. Siden integrering er nedfelt som fundament i den norske skolen og ligger som føring i alle planer, var fraværet av integrering som perspektiv også et interessant funn.

## 5 Diskusjon

I møte med informantene, gjennom fem intervju, fikk jeg innblikk i hvordan de hadde opplevd spesialundervisningen i den videregående skolen. De beskrev faktorer som var viktige for at deres opplevelse fra denne tiden ble positiv. Videre vil jeg nå diskutere og tolke funnene fra kapittel 4, i lys av begrepsrammeverk, som ble presentert i kapittel 2.

### 5.1 Foreldresamarbeid

Det understrekes i både lovverk (Lovdata, 1998), læreplanverk (Utdanningsdirektoratet, 2020), evalueringsrapporter (Nordahl et al., 2018) og forskning (Tangen, 2012) at skole og hjem skal bidra sammen til at eleven opplever utvikling og læring.

Informantene hadde blandet erfaringer fra samarbeidet med grunnskolen. Erfaringene bestod også av nederlagsfølelse og frustrasjon for både seg selv, eleven og det tverrfaglige samarbeidet som hadde vært. I møte med den videregående skolen kom det til ei endring i opplevelsen av hjem-skolesamarbeidet og informantene fremsnakk det nære samarbeidet som hadde utviklet seg. Når de skulle oppsummere faktorer på hvorfor tiden i videregående skolen ble positiv, ble samarbeidet med skolen fremhevet betydningsfullt. Det kan virke som om informantene kom til skoler som tok foreldresamarbeidet på alvor. Dette samarbeidet samsvarer med intensjonen til lover og læreplanverk for den norske skolen som vektlegger nettopp betydningen av et godt foreldresamarbeid, og det fremheves at foreldresamarbeidet skal sees på som en ressurs for å styrke læringsmiljø og læringsresultat (Opplæringsloven, 2020, 1998; Nordahl, 2015; Drugli & Nordahl, 2016). I arbeid med både sakkyndig vurdering og utvikling av enkeltvedtak skal elever og foresatte erfare å bli hørt om deres synspunkter. Informantene bekreftet at de hadde vært med på hele den spesialpedagogiske saksgangen i samsvar med de offentlige føringene til Utdanningsdirektoratet (2014).

Alle informantene hadde hatt hyppig kontaktform med skolen og de hadde opplevelsen av å ha tilgjengelige lærere også utenom ordinær skoletid. I samarbeid om elever med spesielle behov er et nært samarbeid mellom skole og hjem helt avgjørende, og særlig dersom det er ulike atferdsvansker involvert, noe som også understrekes av Reid et al., (2007). Informantene satt alle igjen med en opplevelse av å være positivt involvert i hjem-skolesamarbeidet. De mente at skolen ønsket deres erfaringer og kunnskap om ASF, noe som underbygges som sentralt i andre studier (Karlsen, 2002, 2003).

Informantene hadde vært med på målarbeid i elevens IOP og de kunne gi innspill og ønsker



for det faglige opplegget rundt eleven. De fikk også delta i evalueringsarbeidet rundt eget barn. Effekten av foresattes involvering i skolen i denne studien er godt dokumentert, (Hattie, 2009, Nordahl, 2015; Drugli & Nordahl, 2016), også når det gjelder samarbeid rundt ASF (Iovannone, et al., 2003; Simpson et.al, 2003). Involvering av foresatte, er ifølge Simpson et.al (2003) helt nødvendig i arbeidet rundt elevens ASF for å utvikle gode resultat, og de understreker skolens evne til nettopp å involvere foresatte.

Ifølge Nordahl (2015) kan samarbeid mellom hjem og skole deles inn i tre nivå. Informantenes opplevelse av å bli involvert i samarbeidet kan tyde på at samarbeidet de refererer til har hatt preg av det sterkeste nivået, nemlig medvirkning og medbestemmelse. Gjennom et språk som begge parter forstår, og når begge parter opplever å ha reell medvirkning i samarbeidet, oppnås det som Drugli & Nordahl, (2016), nevner som kommunikativ makt mellom partene. Kommunikativ makt preges av likeverdighet og er det som preger nasjonale føringer for hjem-skolesamarbeidet.

Informantene følte at de hadde reell innflytelse på skolens IOP og evalueringsarbeid. Utarbeidelsen av IOP kan graderes til å være ensidig lærerdominert eller ensidig elevdominert, og Hausstätter, (2012b) understreker at en optimal løsning på arbeidet med IOP er både hjem og skole aktive. Dette innebærer at begge parter utvikler målene i felleskap, noe som mine informanter hadde god erfaring med.

Informantene fortalte videre at skolen signaliserte at selv om de var kompetent på området så hadde de ikke alle fasitsvar på ASF og den enkeltes elevs utfordringer, og på bakgrunn av det inviterte foresatte til medvirkning og kunnskapsdeling. Dette bidro, til slik jeg ser det, at informantene følte seg verdsatt og ønsket som samarbeidspartner. Dette underbygges hos Drugli & Nordahl (2016) som mener dette er en faktor som påvirker samarbeidet positivt, samtidig som at skolekulturen oppfattes som åpent. En annen faktor som kan påvirke samarbeidet er skolens evne til å forstå de ulike barrierer som foresatte bringer med seg inn i samarbeidet Hattie (2009). Informantene kom til den videregående skolen med usikkerhet og blandet erfaring, og de opplevde at videregående skole viste forståelse for deres sårbarhet. Informantene i dette prosjektet ønsket et nært samarbeid med skolen og de ønsket å være inkludert. Man skal likevel etterstrebe en sunn balansegang i samarbeidet mellom skole og hjem.

Det er skolen som profesjonell aktør som skal være pådriver i samarbeidet og det skal ikke overlates for mye ansvar over på foresatte. Studier bekrefter at det å ha et barn med ASF innebærer en emosjonell belastning og det er tidkrevende dersom skolen forventer for mye fra hjemmet (Karlsen, 2002; Devita-Raeburn, 2016). Informantene fortalte at deres skole hadde satt ting i system og dermed ble hverdagen rundt eleven med ASF mer forutsigbart og mindre konfliktfylt enn det hadde vært før oppstart på videregående skole. Det kan virke som om de nevnte skolene i denne undersøkelsen har klart å balansere involveringen av foresatte med egen rolle som positiv faglig autoritet på ASF.

### **5.1.1 Foreldresamarbeidet i lys av skolelivskvalitet**

En forutsetning for å sikre god tilpasset opplæring er at det lyttes til elevens stemme (Tangen, 2012; Nordahl, 2010). For elever som har spesielle behov, må elevens stemme sees i en utvidet betydning, der de har en narrator som formidler deres opplevelse (Tangen, 2012). I min undersøkelse har fire av informantene hatt rolle som narrator eller formidler av elevens stemme. Informantene har i sitt møte med den videregående skolen opplevd at de kunne formidle ting på vegne av sine barn og at dette ble verdsatt av skolen. De har fått bidra med innspill for den opplæringen som skulle gis. Informantene har hatt formelle og uformelle dialoger med skolen, og kontaktformen beskrives som hyppig. Denne formen for kontakt kan oppfattes som det Tangen (2012) beskriver som ulike lytteposter etter elevens stemme. I den utvidet betydningen av å søke elevens stemme handler det om i hvilken grad og hvordan eleven blir synlig (Tangen, 2012). En måte å lete etter elevens stemme er gjennom å være lydhør overfor elevens interessefelt. Undervisningsopplegget om «Monster Truck» kan være et eksempel på betydningen av å rette opplæringen inn mot det som eleven gløder for og dermed gi eleven følelse av å ha påvirkningsmuligheter. En annen måte å søke elevens stemme på er gjennom observasjon av atferd. Negativ atferd hos eleven kan være et tegn på at eleven ikke forstår eller er utilpass (Sponheim, 2003), og dette viser verdien av at skolen drøfter problemstillinger med foresatte for å finne nye strategier i sitt undervisningsopplegg. Atferd kan dermed sees på som et uttrykk for elevens stemme. Funnene i denne studien viser betydningen av at elevens stemme blir tatt på alvor.

Verdien av å lytte etter elevens stemme i undervisning og tilrettelegging understrekes også hos Ryan & Deci, (2020). I deres selvbestemmelsesteori vil opplevelsen av å bli lyttet til og muligheten til å ha beslutningsmulighet i eget liv, sees på som en form for autonomistøtte. Den ene informanten, A1, opplevde å få bestemme selv hvilken organisering som passet han

best. Informantene opplevde å få både oppmerksomhet og mulighet til å bli hørt på vegne av seg selv og egne barn, og dermed tolker jeg at de hadde samarbeid med skoler som klarte å gi autonomistøtte. Elevens stemme ble formidlet gjennom det nære samarbeidet mellom foresatte og skolen, og dette ble oppfattet som en viktig bidragsyter for god skolelivskvalitet.

## 5.2 Relasjoner

Alle informantene snakket varmt om sine primærrelasjoner som de hadde møtt i den videregående skolen. Det ble brukt ord som unik, fantastisk, varm og beskrivelser som Mor Theresa. Å få etablert en relasjon som ble oppfattet som alliert og lagspiller bidro til å lette samarbeidet for foresatte. Informantene fortalte at de etter oppstart på samarbeidet med videregående skole kunne senke skuldrene, og de satt igjen med følelse av at både elev og dem selv ble sett og ivaretatt av skolen. Informantene fortalte at det var stabile team rundt eleven og at dette var særlig viktig for å møte elever med ASF.

Informantene beskrev at de hadde tillitt til skolen og at de ble møtt med forståelse og bekreftelse fra hele teamet som deltok i arbeidet rundt eleven. Tillit beskrives som bærebjelken i relasjoner (Spurkeland, 2005). Lærerne i min undersøkelse utviste relasjonskompetanse som ble et fundament for hvordan relasjon til foresatte og elev utviklet seg, noe som samsvarer med argumentasjonen til Drugli & Nordahl (2014).

Mine funn viser at informantene hadde opplevelse av å bli møtt av anerkjennende holdning fra sin skole. I Schibbyes (2002) teori om anerkjennelse står forståelse, åpenhet, bekreftelse og selvrefleksjon som essensielle begreper. Funnene viser at informantene har fått være eksperter på sine egne opplevelser og at de er møtt med bekreftelse på hva som er viktig for dem og deres barn. Ryan & Deci, (2020) løfter også frem at opplevelse av respekt og lytting kan gi følelse av tilhørighet og det å passe inn i et miljø. Jeg tolker dette dithen at mine informanter opplevde å være på lag med skolen, og at begge parter «dro lasset» sammen til elevens beste, slik som Ryan & Deci, (2000) beskriver det.

I møtet med den videregående skolen fikk informantene følelse av å bli tatt på alvor. De fikk en primærkontakt som også tok ansvar for fremdrift i ansvarsgruppa. Relasjonen til primærkontakten ble beskrevet som tillitsfull og de stolte på at ting ble gjort til elevens beste. Dette synliggjør behovet for at noen har ansvar for koordinering av det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med spesielle behov, noe også Martinsen & Tellevik (2012) vektlegger. I dagens mediebilde er det blitt en mobilisering for å ansette miljøterapeuter i

skolen som kan ha koordineringsansvar for elever med sammensatte behov. Om det er behov for miljøterapeuter til dette arbeidet eller om det er spesialpedagoger som er naturlig å bruke, skal ikke denne oppgaven drøfte. Det som mine funn viser, er at koordinering er et viktig element i arbeidet rundt elever med ASF og spesialpedagog har vært positiv pådriver i dette arbeidet.

Alle informantene nevner særlig sin «Mor Theresa» og at tilgjengelighet har hatt stor betydning for opplevelsen av å bli ivaretatt. I føringer for hjem-skolesamarbeidet og i litteratur fremheves betydningen av at et godt samarbeid (Kunnskapsløftet, 2006; Drugli & Nordahl, 2016). Å være tilgjengelig utover skolens arbeidstid kan være krevende for lærer. Funnene mine viser at ASF er en omfattende utviklingsforstyrrelse som påvirker alle livsområder hos eleven, i tillegg til familien, og dette understreker behovet for å ha noen som kan støtte familiens hverdag (Martinsen et.al, 2016). Samtidig blir læreryrket stadig mer krevende og lærer får oppgaver som knyttes til elevens sosiale og personlige utvikling (Nordahl, 2015). Hyppig kontaktform med familier som har koordineringsbehov kan oppleves som intenst og føre til slitasje hos lærer, noe om også Nordahl, (2015) beskriver. Tre av informantene fortalte at deres skole organiserte personalet inn i team og dette tror jeg kan være løsningen for å sikre stabilitet og unngå utbrenthet hos personalet.

Evalueringsrapporter om spesialundervisningen slår fast at store deler av spesialundervisningen bærer preg av å være overlatt til ufaglærte og tilfeldige vikarer. (Barneombudets fagrappport, 2017; Nordahl rapporten, 2018; NIFU, 2019). I tillegg er det påpekt at elevene mister spesialpedagogiske timer på grunn av fravær i personalgruppa. Mine informanter hadde andre erfaringer fra dette og fortale om betydningen av stabilitet i personalet med ansvar av opplæringen for sitt barn. Funnene indikerer at organisering av team rundt elever med ASF kan være en faktor for å motvirke sårbarhet ved fravær. En av kjernevanskene til ASF er svekkelse i sosial kommunikasjon og interaksjon med andre (Øzerk & Øzerk, 2013) og dette innebærer vansker med sosiale relasjoner, og det er dermed nødvendig med tid til relasjonsbygging. At eleven har stabilt personale og god struktur er et fundament i metodikken rundt ASF (Martinsen & Tellevik, 2012), og argument for nettopp å unngå bruk av vikarer for denne sårbare elevgruppen.

### 5.2.1 Relasjoner i lys av skolelivskvalitet

Betydningen av relasjoner er en gjenganger i litteratur om hjem-skolesamarbeid og i betydning av elev-lærerrelasjon. I teorien om skolelivskvalitet er relasjoner nedfelt som egen dimensjon og dette kan gi forståelse for forholdet mellom elev og lærer, og mellom skole og hjem (Tangen, 2012).

Funnene i denne studien viser at informantene opplevde å møte allierte i arbeidet rundt eleven på sin videregående skole. Informantene fortalte også at eleven følte seg ivaretatt og at de hadde noen i skolemiljøet som hadde fokus på deres beste. Betydningen av å ha en i miljøet som oppriktig bryr seg om eleven fremheves hos Tangen (2012), og hun kaller dette for opplærings- og arbeidsallianser. Mine funn tyder på at skolene i undersøkelsen klarte å gi opplevelse av en slik alliansebygging.

Beskrivelser fra informantene viser at både foresatte og elevene har fått ha reell mulighet til å påvirke og dermed bidra til kontroll på innholdet i skolen. Dette kan se ut til at de har fått opplevelsen av å være det som Tangen (2012) kaller for aktør og ikke brikke i eget liv. Fra kontrolldimensjonen i teorien om skolelivskvalitet kan vi forstå behovet hos oss mennesker til å kunne påvirke vår egen situasjon, og funn i undersøkelsen tyder på at informantene har hatt en ektefølt opplevelse av å ha påvirkningsmulighet i skolen. Det kan tolkes dithen at informantene har møtt holdninger i den videregående skolen som har gitt dem tro på egne muligheter. Informantene fortalte at skolen hadde signalisert tro på at deres kunnskap og bidrag som foresatt til sitt barn var betydningsfull, samtidig som det ble signalisert tro på elevens mulighet til mestring. Funnene viser at elevene har hatt solid fremgang i løpet av årene i videregående skole, både sosialt og faglig, og at dette har gitt positive ringvirkninger utover det som var forventet. Å signalisere tro på andre vil være en del av Banduras (1997) teori om hva som bidrar til selvstyrke. Mulighet til å kunne påvirke faktorer som berører eget liv fremheves også hos Ryan & Deci (2020) som forklarer at det psykologiske behovet for autonomi kan bli tilfredsstilt gjennom nettopp involvering og beslutningsmulighet.

Opplevelse av autonomi er særlig tydelig for elever med ASF som har et behov for kontroll over dagens gjøremål (Øzerk & Øzerk, 2013). Ut fra funnene i undersøkelsen kan det se ut til at skolen har lagt til rette for nettopp elevens behov for kontroll og struktur. I et godt samarbeid mellom skole og hjem vektlegges likeverdighet og at begge parter gir autonomi til den andre (Nordahl, 2015), og i denne undersøkelsen kan det tyde på at relasjonen i samarbeidet har vært preget av nettopp dette.

Funnene indikerer at elevene har opplevd læring som har vært overskridende og som bærer preg av å være transformativ (Illeris, 2004, 2012). I teorien om transformativ læring og fra drivkraftelementet finner vi forståelse for verdien av at lærere evner å skape motivasjon hos eleven. Motivasjon, følelser og vilje er ifølge Illeris, (2004) elementære faktorer i elevens læringsprosess. Mine funn indikerer at elevene har hatt et godt læringsmiljø med trygghet og tillit til sine relasjoner på skolen, og dette underbygger drivkraftselementet i læringsprosessen. Samtidig har elevene vært åpne for læring fordi deres interessefelt og hverdagssituasjoner har vært utgangspunktet i undervisningsmaterieell. Slik jeg tolker dette kan drivkraftselementet (Illeris, 2004) sees i sammenheng med relasjonsdimensjonen i skolelivskvalitet (Tangen, 2012).

### **5.3 Kompetanse**

Lærers samlede kompetanse har vært et sentralt funn for at tiden i videregående skole ble karakterisert som positiv av informantene. Tre av informantene opplevde at skolen hadde spisskompetanse på ASF og to av informantene mente skolen med fordel kunne hatt mer kursing om diagnosen. Imidlertid hadde alle fem opplevd svært god tilrettelegging rettet mot individuelle behov for struktur og oversikt. Jeg tolker dette slik at skolene som var involvert i undersøkelsen hadde forutsetning for å kunne gi god spesialpedagogisk oppfølging til elever med ASF.

Informantene fortalte at de opplevde skolen tok ansvar for elevens utvikling og at det var fokus på livsmestring for tiden etter videregående skole. De fortalte at sine primærkontakter i skolen var pådriver i koordineringen av ansvarsgruppene. ASF har komplekse vanskeområder og det er avgjørende at skolen har innsikt i problematikken (Øzerk & Øzerk 2013; Nyheim et.al, 2013; Bogdashina, 2003). Det fordres innsikt i både normal og avvikende utvikling innenfor alle områder og det påpekes at skolen må ha et utviklingsperspektiv i sitt arbeid med eleven (Martinsen & Tellevik, 2012). ASF innebærer omfattende krav til samarbeid og koordinering, og skolen skal være pådriver i dette arbeidet (Martinsen & Tellevik 2012). Mine funn kan tyde på at skolene som det refereres til fungerte som plattform i et helhetlig tilbud for eleven. Det er også min erfaring at skolen kan være inngangsport og møtearena for det tverrfaglige arbeidet som kreves i møte med ASF.

Elever med ASF har stort behov for struktur og visuelle oversikter som kan redusere deres stressnivå (Caldwell, 2013; Crosland & Dunlap, 2012). Funn i min studie viser at skolen har klart å møte utfordringer og behov hos elevene på en god måte. Beskrivelser fra informantene

vitner om pedagogiske opplegg som ble utarbeidet ut fra elevens interesseområder og hverdagsutfordringer, og som har hatt god struktur. Informantene fortalte at utfordringer på hjemmebane kunne bli tema i undervisningen, der skolen utarbeidet opplegg som bidro til at eleven utviklet bedre forståelse og konfliktnivået på hjemmebane ble redusert. Fikserte interesseområder er en av kjernevanskene innenfor ASF, og nettopp dette kan være et utgangspunkt for det pedagogiske opplegget i skolen fordi det kan gi motivasjon til eleven. Kalandadze et. al, (2016) gir råd om at undervisningsopplegg skal skreddersys til elever med ASF og at det skal tas utgangspunkt i elevens forutsetninger og fokusområder. Dersom elevene føler engasjement og mening for arbeidsoppgaven kan det påvirke egeninnsatsen som legges ned, noe som også Bandura (1997) beskriver. Det er avgjørende for eleven og møte læringsoppgaver som de har mulighet til å mestre, og denne mestringsfølelsen vil kunne gi indre motivasjon for arbeidsoppgaven (Ryan og Deci, 2020). Mine funn indikerer at lærere har hatt høy bevissthet om metoder som gagnar ASF, og som har vist å ha god effekt i opplæringa for denne elevgruppa (Hume et.al, 2012; Kaland, 2012; Crosland & Dunlap, 2012; Karlsen 2002, 2003). Informantene har nevnt særlig struktur og visuelt materiell. Dette kan indikere spor av metoder fra TEACCH, arbeidsplaner og sosiale historier uten at informantene har nevnt dette spesifikt. På den annen side er det ikke forventet at alle foresatte skal kunne navngi bestemte metoder og opplegg som nyttes i skolen. Informantene i undersøkelsen beskriver et personale med høy faglig kompetanse. Dette står helt klart i motsetning til evalueringsrapporter om spesialundervisningen som sier at en stor grad av spesialundervisningen gjennomføres av assistenter og lærere uten spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018).

Under lærerens samlede kompetanse fikk jeg også beskrivelser av det som informantene kalte en menneskelig kompetanse. Informantene vektla de egenskapene som de mente en lærer bør ha. Deres opplevelse fra skolen var et personale som gav varme og forståelse for både eleven og familien, samt viste ydmykhet overfor familiens situasjon. Informantene opplevde at personalet hadde «hjertet med seg» i jobben rundt elever med ASF. Dette er i tråd med det som Nordahl (2010) sier om at eleven har behov for lærere som viser at de oppriktig bryr seg om både faglig og sosial utvikling, og av Simpson et.al (2003) som viser til at lærerstøtte og positive holdninger hos lærere har stor betydning i arbeidet med ASF. Denne beskrivelsen av menneskelig kompetanse forstår jeg som samsvarende med Spurkelands (2005) begrep relasjonskompetanse. Det kan virke som om de lærerne det refereres til i denne studien har hatt både ferdigheter og kunnskap om kommunikasjon og kommunikativ makt. De har hatt

evne til å vise genuin interesse, empati og omsorg til elev og deres foresatte, og dette er elementer som vi finner igjen under definisjonen av relasjonskompetanse.

Omsorgsdimensjonen i relasjonskompetanse kan ifølge Spurkeland, (2005) ikke undervurderes. Begrepet anerkjennelse (Schibbyes, 2002) blir naturlig nevnt under lærers relasjonskompetanse (Nordahl & Drugli, 2014). Anerkjennelse blir beskrevet som en grunnleggende holdning og væremåte, og ikke noe man først og fremst gjør.

Relasjonskompetanse og anerkjennelse er slik det defineres noe som kan læres og utvikles. Noen lærere evner raskt å etablere en unik relasjon med elever og lærere. Kanskje er det slik at dette er ferdigheter som er tilegnet, men på den andre siden kan det være en del av lærerens personlighet og naturlige væremåte. Det kan være derfor noen lærere lykkes bedre enn andre i etableringen av kontakt med både elev og foresatte.

Mine funn viser et personale som har hatt mestringsperspektiv på sine elever, noe som også understrekes blant informantene. Effekten av å signalisere tro på elevens muligheter til å mestre er nedfelt i læreplanverk og i litteratur (LK20; Faldet & Nordahl, 2017; Nordahl et.al, 2018). Lave forventninger til elever med spesielle behov var en av konklusjonene i Nordahl-rapporten (2018) og dette står i motsetning til mine funn som viser at lærere har hatt tro på elevenes mulighet til både å lære og få innpass i varig tilrettelagt arbeid. Bandura (1997) vektlegger betydningen av at eleven har tro på seg selv, og at tro på egne muligheter henger sammen med arbeidsinnsatsen som legges ned hos eleven. Elever med ASF trenger ofte verbal overbevisning fra lærer for å finne både tro på seg selv og motivasjon. Jeg mener funn i min studie dokumenterer hvordan et personale som har tro på sine elever, bygger deres mestringsstro utover hva foresatte og elever selv forventet. Informantene fortalte at både de som foresatte og elevene hadde utviklet mer innsikt i egen tilværelse i løpet av tiden i videregående skole. I tillegg lærte eleven ferdigheter som bidro til bedre håndtering av eget liv, i form av strukturert materiell og jobbmuligheter.

### **5.3.1 Betydningen av kompetanse i skolelivskvalitet**

I arbeidsdimensjonen kan vi finne betydningen av at skolen har solid kompetanse for å møte elever med ASF. For elever med spesielle behov må man ofte finne læringsmateriell som er litt utenom ordinære skolefag, og vi kan finne målområder fra overordnet del av læreplanen. Funn i min studie viser at elevene har fått oppgaver og gjøremål i sin videregående skole som har gitt mening for dem. Informantene signaliserte at elevene fikk oppgaver som gav dem opplevelse av å holde på med noe ordentlig, slik som Tangen (2012) beskriver. Det er



avgjørende at eleven møter oppgaver som de har mulighet til å lykkes med, oppgaver som de mestrer, noe som også Ryan & Deci (2020) vektlegger. Det kan virke som om lærerne har klart å finne både relevante opplæringsmål, læremateriell til elevene og i tillegg vært fleksible i organiseringen av opplæringen. Informantene fortalte at elevene fikk en til en undervisning, samt deltakelse både i gruppe og i klasse. Bruk av fleksibel organisering i opplæringen har vist seg å ha god effekt på læringen for elever med ASF (Kalandadze et.al., 2016). Funn viser at det har vært fokus på at undervisningen skulle kvalifisere for tiden etter videregående skole.

ASF innebærer vansker som gir utfordringer med bl.a. tidsbegrepet, planlegging og egen organisering (Øzerk & Øzerk, 2013). Skolens bruk av egnede metoder og struktur vil være avgjørende for elevens utbytte av opplæringen (Karlsen, 2002), og informantene fortalte om god måloppnåelse i den videregående skolen. Bruk av strukturerte arbeidsplaner bidro til at eleven utviklet bedre selvstendighet og oversikt i egen hverdag, noe som også er dokumentert av McClannahan & Krantz (2008). Dette påvirket elevens opplevelse av kontroll og dermed redusert stressnivå i løpet av videregående opplæring.

## **5.4 Effekten av god skolelivskvalitet i spesialundervisningen**

Funn i denne studien indikerer at det kan finnes god kvalitet på den spesialundervisningen som gis i den videregående skolen for elever med ASF. Dette er en smal oppgave med få informanter, men det er likevel fem informanter som sitter med gode erfaringer fra spesialundervisningen i videregående skole. Informantene har fortalt at de i årene på videregående skole hadde lært mer enn det de selv hadde forventet. Foresatte har lært om selve diagnosen og elever har lært å automatisere ferdigheter som gav dem autonomi når de var ferdige med videregående opplæring. Funnene viser at når dimensjonene i skolelivskvalitet er til stede, oppnås positive beskrivelser fra spesialundervisningen. Informantene fortalte om en skoledag med tilrettelagte læringsoppgaver for eleven. Læringsmaterialet var rettet mot den enkelte elevs forutsetninger og behov. Eleven fikk være aktør i eget liv og hadde påvirkningsmulighet i forhold til tema og fokusområder i undervisningen. Både elev og foresatt ble anerkjent av skolen og gitt følelse av å bli ivaretatt. Dimensjonene i teorien om skolelivskvalitet kan være et bilde på hva som kjennetegner god spesialundervisning innenfor ASF.

De fire dimensjonene står i et gjensidig og dynamisk forhold til hverandre (Tangen, 2012), og dette synliggjorde informantene som gav beskrivelser som kan knyttes til alle fire

dimensjonene. Informantene vektla både en menneskelig og en faglig kompetanse. Dette innebærer at relasjonsdimensjonen ikke kan undervurderes i arbeidet rundt elever med ASF, fordi det fordrer stor grad av relasjonskompetanse og samarbeidsevne hos lærer. De øvrige dimensjonene, kontroll, arbeids- og tidsdimensjonen, kan knyttes til en fagkompetanse om ASF og er derfor avgjørende for tilretteleggingen rundt ASF. Slik jeg opplever dette må alle dimensjonene ivaretas før spesialundervisningen rundt elever med ASF oppleves som god.

Teorien om skolelivskvalitet kan også sees i et foreldreperspektiv, der dimensjonene gir forståelse for foresattes rolle og opplevelse i samarbeidet med skolen. Samarbeid mellom skole og hjem er helt avgjørende i arbeidet for elever med ASF (Simpson et.al., 2003). Informantene erfarte at skolen hadde balansert ivaretagelsen både av dem som foresatte og av eleven, og derfor ble beskrivelsen fra tiden i videregående skole uttrykt med positivitet. Mine funn understreker føringen som viser at skolens sentrale oppgave, sammen med foresatte, er å bidra til at elever opplever skolen som en arena for utvikling og læring (Nordahl, 2010).

## **5.5 Validitet, overførbarhet og begrensinger**

Validitet handler om i hvilken grad min problemstilling blir besvart (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom de valg jeg har gjort og gjennom drøftingen har jeg forsøkt å vise svar på problemstillingen. Jeg har synliggjort tre faktorer som ble fellesnevner i det som foresatte vektla for at spesialundervisning for elever med ASF skal karakteriseres som god. Funnene blir diskutert ved hjelp av andre studier og av teori om skolelivskvalitet.

Min forforståelse har vært preget av god kjennskap til skolemiljøet. I tillegg har jeg både hatt rolle som lærer og som mor i tidligere hjem-skolesamarbeid, og jeg gjenkjente derfor mye av det som ble fortalt. Min forforståelse har påvirket mitt valg av begrepsmessig rammeverk. Ved gjennomgang av teorien om skolelivskvalitet utviklet jeg raskt en fortrolighet med innholdet i teorien. Jeg er overrasket over hvor tett denne teorien og mine resultat ble samstemte, og analysen bærer preg av å være teorinær. Siden jeg har søkt etter positive elementer fra spesialundervisningen kan det være at jeg har oversett andre funn som ikke er nevnt i teorien om skolelivskvalitet. Jeg har imidlertid forsøkt å ha en åpen og induktiv holdning til informantene, og jeg har dermed fått nye innsikter i min forståelseshorisont. I min lytting av informantenes beskrivelser har jeg vært bevist på forstyrrelsen i det Egan (2002) kaller for medfølende lytting, men det kan være at jeg ikke har klart å ha stor nok analytisk avstand i min tolking (Paulgaard, 1997).

En annen utfordring er at jeg skulle fortolke utsagn som informantene hadde fortolket på vegne av andre (Gilje & Grimen, 1993). I fire av intervjuene har foresatte fungert som narrator på vegne av elevens stemme. Jeg har forsøkt å løfte frem meningen i det som informantene har fortalt og satt deres perspektiv i fokus gjennom henvisninger til teori og andre studier.

Jeg har bare hatt fem informanter og dette er en klar begrensning for prosjektet i forhold til generalisering. Identifisering av en tendens i et enkeltstudie, kan likevel ifølge Thagaard (2018) gi relevans til en større sammenheng, og jeg håper funnene kan ha overføringsverdi til andre tilknyttede skolemiljøet og samtidig bidra til økt innsikt i ASF. Det har vært fruktbart å undersøke hva som fungerer i spesialundervisningen og det har gitt momenter som kan være verdifullt å arbeide videre med, særlig innenfor problematikken rundt ASF. Studien kan være interessant for nyutdannede og utdanningsinstitusjoner. Funnene viser den komplekse rollen og utfordringer som lærere har, og det synliggjøres balansegangen mellom å ivareta eleven, foresatte og seg selv i krevende situasjoner. Studien kan fungere som en praksishistorie for studenter og viser samtidig betydningen av at spesialpedagogikk integreres mer i lærerutdanningen som eget fag. Skoleledere kan få innblikk i betydningen av å jobbe med systemet rundt spesialundervisning, og særlig organiseringen rundt ASF.

## 6 Avslutning

Spesialundervisning har vært og er fortsatt i forskningens søkelys både nasjonal og internasjonalt. Fokuset på fenomenet tenderer mot å ha en negativ tilnærming. Samlet gav Barneombudets fagrapport (2017), Nordahl rapporten (2018) og NIFU rapporten (2019) tre store evalueringsrapporter som gav forholdsvis lite positiv status på spesialundervisningen. Mine funn både bekrefter og motsier disse evalueringsrapportene. Funnene bekrefter det som etterlyses som elementært i det spesialpedagogiske feltet, samtidig som de er et motsvar på at det spesialpedagogiske arbeidet blir overlatt til personale uten spesialpedagogisk kompetanse.

### 6.1 Hovedfunn

Jeg har undersøkt positive erfaringer fra spesialundervisningen for elever med ASF i den videregående skolen. Målet har vært å identifisere faktorer som fremmer god spesialundervisning, samtidig gi et bidrag inn til de evalueringsrapporter som foreligger.

Masteroppgaven min tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

*«Hvilke fellesnevnerne beskriver foresatte på en god spesialundervisning i den videregående skolen for elever med autismspekterforstyrrelser?»*

Innledningsvis nevnte jeg St.melding 18 (2010-11) som skisserer tre forbedringsstrategier for å møte elever med spesielle behov. Tidlig innsats og realistiske mål skal sikre både egeninnsats og motivasjon hos eleven. Videre synliggjøres behovet for spisskompetanse rundt elever med spesielle behov og at det bygges lag rundt lærere som skal ivareta elevgruppa. Som et tredje forbedringspunkt nevnes behovet for samarbeid og koordinering, og her understrekes det at foresatte ikke skal belastes med å koordinere et helhetlig tilbud til eget barn. Samlet med evalueringsrapportene viser dette at fenomenet spesialundervisning stadig er i fokus og endring.

Jeg har søkt elevstemmen for å undersøke hva som kjennetegner en god spesialundervisning, og har jeg brukt en fortellerstemme via fire foresatte og en elev. Jeg har møtt fem tydelige stemmer, med tydelige meninger. Undersøkelsen dokumenterer tre sentrale funn og indikerer at spesialundervisningen kan gi transformativ læring for elever med ASF.

Første funn viser betydningen av et sterkt og godt foreldresamarbeid rundt elever med ASF. Funnene viser at de berørte skolene har hatt god evne til samarbeid og tatt koordineringsansvar med å være pådriver for et helhetlig opplegg rundt eleven. Foresatte er

de som kjenner eleven aller best og deres involvering i skolens arbeid er ikke bare en ressurs, men også en avgjørende faktor i et godt pedagogisk arbeid (Martinsen et.al, 2016).

Andre funn underbygger verdien av en sterk relasjon mellom elev og lærer, og mellom foresatte og lærer. Trygge relasjoner er fundamentet i samarbeidet når skolehverdagen blir utfordrende (Nordahl, 2015), og en nær relasjon mellom elev og lærer er en forutsetning for elevens utvikling og læring. Funnene viser spor av skoler som har hatt god relasjonskompetanse og bevissthet om både definisjonsmakt og ulike barrierer i et samarbeid.

Tredje funn viser betydningen av at skoler har kompetanse nær eleven, nettopp for å kunne møte ulike behov og forutsetninger. Dette synliggjøres gjennom beskrivelser om høy måloppnåelse hos elever gjennom årene på videregående. Beskrivelsene viser at elevene har blitt mer velfungerende, blitt en bedre utgave av seg selv og som har lært å bruke humor i hverdagen. Her dokumenteres læringseffekten fra tiden i videregående opplæring og gir forståelse av en utvikling som har endret eleven både sosialt og faglig, lik Illeris (2004, 2012) forståelse av transformasjon. Funnene viser også at det relasjonelle aspektet vektlegges betydningsfylt i tillegg til metodekompetanse rundt spesielle behov og ASF. Mine funn viser gjenklang fra andre studier og litteratur som beskriver at arbeidet med ulike ASF er kompleks og krever mye av nettverket rundt eleven (King et.al. 2011; Simpson et.al, 2003; Devita-Raeburn, 2016; Martinsen & Tellevik, 2011). Funnene viser at spesialundervisning faktisk virker når faktorer som foreldresamarbeid, relasjonsbygging og kompetanse er sterkt til stede i skolen.

Integrering i klasse ble det savnede perspektivet i kapitlet om funn. Informantene var tydelig på at integreringstanken ikke var avgjørende for om deres erfaringer fra spesialundervisningen ble betegnet som positiv. Derimot ble fokuset på elevens beste det førende for tiden i videregående skole. Informantene uttrykte at integreringen var sekundært i forhold til elevens individuelle behov og læringsutbytte. Elevens opplevelse av å mestre skoledagen var oppfattet som mer betydningsfullt enn integrering i ordinær klasse.

## 6.2 Forslag til videre forskning

Det er sammenheng mellom tilpasset opplæring og skolelivskvalitet da dette innebærer forståelse for elevens behov. Innsikt i elevens opplevelse av skolelivet kan gi flere svar på hva som er viktig å vektlegge i opplæringen og dette fordrer at man lytter til elevens stemme (Tangen, 2012). I god pedagogisk ånd har jeg tatt utgangspunkt i en praksis som fungerer for å finne svar på min problemstilling, og dette tror jeg kan være veien å gå i videre undersøkelser. Jeg har fått oppleve elevstemmen via foresatte og har dermed ikke fått innsikt i skolens vektlegginger når det gjelder spesialundervisning. Det kunne vært nyttig å undersøke innsiden til disse skolene eller andre skoler som erfarer positiv spesialundervisning. Det er også potensiale til å gjøre en lignende studie med en utvidet informantgruppe, som potensielt kunne inkludert flere perspektiver og stemmer. Underveis i analysen har jeg fått se spor av systemarbeid og ledelse, uten at dette har kommet skikkelig frem hos informantene. Dette kan være implikasjoner til videre forskning.

I lys av funnet om samarbeid kunne det vært spennende å se nærmere på koordineringen rundt elever med ASF, og satt fokus på hvem som skal ha og hvem som tar ansvar for koordineringsarbeidet. Min erfaring fra den videregående skole er at koordineringsansvaret ofte overlates til skolen, og dermed kunne det vært nyttig og undersøkt kommunens strategi i arbeidet. Det kunne også vært behov å se nærmere på samarbeidsrutinene som skolen har med bolig/avlastning når eleven ikke lengre bor hjemme, for å se om dette kan bidra til videre utvikling av livsferdigheter hos eleven. Jeg finner det interessant å undersøke i hvor stor grad blir og vil bolig/avlastning involveres i skolens arbeid. Min erfaring er at det ofte er et tungrodd samarbeid, der taushetsplikt blir brukt som unnskyldning for lite samarbeid kontra at instansene samarbeider for elevens beste.

Når det gjelder kompetanse og relasjonsbygging, kunne det vært interessant å undersøke skoleeiers og skoleleders vektlegging av organiseringen rundt elever med spesielle behov. Min undersøkelse har vært rettet mot ordinære skoler, men den sier ikke noe om de involverte skolene har hatt status som forsterket skole for ASF.

Gillerstedt Mogen hadde i sin masteroppgave (2012) fokus på at alternative opplæringsarenaer gav trivsel og bedre integrering av elever med ASF. Hun konkluderte med at baser på skoler og alternative skolesteder kunne være veien å gå for denne elevgruppa. Inkludering ble i min studie et savnet perspektiv. Å se hvordan eleven selv definerer og ordsetter inkludering gjennom skolelivskvalitet kunne vært en spennende innfallsvinkel.

## Referanseliste

- American Psychiatric Association (APA) (2000): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.Rev.) Washington, DC.
- Antonovsky, A. (1987/2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. (A.Sjøbu, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1987).
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W., & Jakhelln, R. (2020). "Det er et kjemperart system!" – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 20 sider.  
<https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Autismeforeningen (2020, 16.november) Hentet fra  
<https://autismeforeningen.no/informasjonsmaterieill/autismespekteret-intro/>
- Bae, B. (1996): Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: Bae, B. Det interessante og det alminnelige. En artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement. (2013). *Frihet og likeverd. Om mennesker med utviklingshemming* (Meld.St.45 (2012-2013)). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Det uferdige? – om et uferdig praksisfelt og en uferdig innstilling fra en ekspertgruppe. *Spesialpedagogikk*, 83 (05), 4-11. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/11/14/Spesialpedagogikk52018.pdf>
- Bogdashina, O. (2003/2008). *Persepsjon hos personer med autisme og asperger-syndrom*. (E. Ekevik, Oves.). Oslo: Spiss Forlag. (Opprinnelig utgitt 2003).
- Braun V. & Clarke V. Thematic analysis. I: APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: *Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. American Psychological Association; 2012:57-71. doi:10.1037/13620-004

- Caldwell, P: (2013). *Intensiv og tilpasset kommunikasjon. Å bruke intensiv interaksjon for å komme i kontakt med mennesker med utviklingshemming og autismspektertilstander*. Oslo: Spiss forlag.
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. *Behavior Modification*. 2012;36(3): 251 –269. doi: <https://doi.org/10.1177/0145445512442682>
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications Inc.
- Dahl, U. (2018): Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen. *Spesialpedagogikk*, 83 (6), 7-15. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/11/14/Spesialpedagogikk62018.pdf>
- Damsgaard, H. & Opsahl, M. (2016): Det smarteste var ikke å være smart- evnerike elevers skolelivskvalitet. *Spesialpedagogikk*, 81 (6), 41-53. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202016.pdf>
- Davies, L. (2013). *Increasing Parent Involvement in School*. Hentet fra <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip22.html>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2016, april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Den norske legeforening (2019, 20.mars). Gjennomgripende Utviklingsforstyrrelser. Hentet fra: <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsatt-etter-inndeling-i-icd-10/gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>
- Devita-Raeburn, E. (2016). The controversy over autism's most common therapy. *Spectrum*, 1-10. Hentet fra <https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/controversy-autisms-common-therapy/>



- Drugli, M.B. og Nordahl, T (2014). Dyrk lærernes relasjonskompetanse. *Psykologisk.no*  
hentet fra: <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2016): *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>. Utdanningsdirektoratet. [Lesedato: 10.01.2021]
- Duvold, K. & Sponheim, E. (2002). Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I B.Gjærum & B.Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd: Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. (2.utg., s. 263-285). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Egan, G. (2002). *Den kompetente vejleder*. København: Rådet for Uddannelse- og Ervervsvejledning.
- Faldet, A-C. & Nordahl, T. (2017). Lærerens vurdering av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia* 2, 41-53. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>
- Flyvbjerg B. Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*. 2006; 12 (2): 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Folkehelseinstituttet. (2020, 21.september). Autisme. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/autisme---faktaark/>
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandling i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Gadamer, H.G, (1959). Om forståelsens sirkel. I: Jordheim H, red. *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Garrels, V. & Halvorsen, M. (2015). Vil ikke eller kan ikke? Om eksekutive vansker og kognitiv overbelastning hos elever med autismespekterforstyrrelser. *Spesialpedagogikk*, 80 (26), 36-43.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202015.pdf>

- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective Healthcare Organisation*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gilje, N. (2019). «*Hermeneutikk som metode*». Oslo: Samlaget.
- Gilje, N. og Grimen H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, R. (2010). Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, K. og Erdal, B. (2018) *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 266-276.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Padeia 2*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Hausstätter, R.S. (2012b). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I R.S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 127-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helse Norge. (2021, 10.januar). Autisme. Hentet fra <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/>
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m (LOV -2011-06-24-30). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>
- Hilsen, M., (2019). Personer med autisme har styrkeområder som må brukes. *Sykepleien*. Hentet fra: <https://sykepleien.no/2019/03/personer-med-autisme-har-styrkeomrader-som-ma-brukes>
- Hume, K., Plavnick, J., & Odom, S. (2012). *Promoting Task Accuracy and Independence in Students with Autism Across Educational Setting Through the Use of Individual Work*

*Systems*. J Autism Dev Disord (2012) 42:2084–2099 DOI 10.1007/s10803-012-1457-4

Højberg, H. (2013). Hermeneutik. I Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3.utg., s. 289-324). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79-89. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344603262315>

Illeris, K. (2012). Læring. Oslo: Gyldendal Akademiske

Innlandet Revisjon IKS (2009). *Enkeltvedtak om spesialundervisning- får elevene det de har krav på?* (Rapport nr 10). Hentet fra: [https://www.nkrf.no/filarkiv/File/Alle\\_rapporter\\_i\\_pdf/Innlandet\\_revisjon\\_IKS/Nordre-Land\\_kommune\\_Enkeltvedtak\\_om\\_spesialundervisning.pdf](https://www.nkrf.no/filarkiv/File/Alle_rapporter_i_pdf/Innlandet_revisjon_IKS/Nordre-Land_kommune_Enkeltvedtak_om_spesialundervisning.pdf)

Iovannone, R., Dunlap, G, Huber, H., & Kincaid, D., (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165. Hentet fra [10.1177/10883576030180030301](https://doi.org/10.1177/10883576030180030301)

Jensen, H. & Juul, J. (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.

Kaland, N. (2012). Effekten av tiltak med sosiale historier overfor barn med autisme og Aspergers syndrom. *Spesialpedagogikk*, 77 (4), 42-54. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%205%202012.pdf>

Kaland, N. (2020). Autism og theory of mind. *Psykologi i kommunen*, (2). Hentet fra: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/autisme-og-theory-of-mind/19.141>

Kalandadze, T., Norbury, C., Nærland, T. & Næss, K-A. B. (2016). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, 22(2). 99-117. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362361316668652>

- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av aksjonsforskning*. Rapport nr. 24 1992. Oslo: Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Karlsen, A. (2002). Tidlig og intensiv opplæring, basert på anvendt atferdsanalyse. *Diskriminanten*, 3, (3-14). Hentet fra:  
<https://nta.atferd.no/journalissue.aspx?IdDocument=222>
- Karlsen, A. (2003). Opplæring av barn med autisme. *Pedagogikk.no*. Hentet fra:  
<http://www.pedagogikk.no/Opplaring%20av%20barn%20med%20autisme.pdf>
- King, G., Zwaigenbaum, L., Bates, A., Baxter, D. & Rosenbaum, P. (2011). *Parent views of the positive contributions of elementary and high school-aged children with autism spectrum disorders and Down syndrome*. doi:10.1111/j.1365-2214.2011.01312.x
- Kleven, T.A., Hjordemaal, F. & Tveit, K., (Red). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 24. juni). *Beholder retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/holder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Ot.prp. nr. 55 (2008-2009): Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-55-2008-2009-/id552999/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 24. juni). *Beholder retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/holder-retten-til-spesialundervisning/id2661681/>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale S. & Brinkmann S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Leegaard, M. (2019) Kvaliteten på kvalitativ forskning. *Sykepleien*. Hentet fra: Sykepleien Forskning 2019 14(53932) (e-53932) DOI: <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2019.53932>
- Lindboe, A. (2017). «Uten mål og mening». (Barneombudets fagrappport 2017). Hentet fra <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A. & Robertson, C. (2017). 'Here I come again': the cost of success for higher education students diagnosed with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 683-697. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1396502>
- Martinsen, H. og Tellevik, J.M (2012). Autisme- en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utgave, s. 485-501). Oslo: Cappelen Damm Akademiske Forlag.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K.& Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD). Utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Maxwell, J. A. (2013). Applied social research methods series: Vol. 41. Qualitative research design: An interactive approach, 3. Los Angeles: Sage; 2013.
- McClannahan, L.E., & Krantz, P. J., (2008). *Aktivitetsplaner for barn med autisme. Trening av selvstendig atferd*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Melby-Lervåg, M (2017, 21.august). Spesialundervisning virker ikke»- stemmer det egentlig? [Blogginlegg]. Hentet fra <http://laeringsbloggen.com/spesialundervisning-virker-ikke-stemmer-det-egentlig/>

- Melby-Lervåg, M. & Wie, O. (2018, 27.april). Nordahl-utvalget: Lite forskningsbasert rapport leder oss på feil veier i opplæring for barn og unge. [Blogginlegg]. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/nordahl-utvalget-lite-forskningsbasert-rapport-leder-oss-pa-feil-veier-i-opplaring-for-barn-og-unge/>
- Mezirow, J. (2006). An overview over transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts*. London, England: Routledge.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Mogen, G. C-H. (2012). *Skolelivskvalitet i et foreldreperspektiv*. (Masteroppgave). Høgskolen i Østfold. Hentet fra <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148235/Mogen1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilssen, VL. (2012). *Analyse i kvalitative studier- den skrivende forskeren*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning. I Haug, P (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (2017a). (Kap. 16, s. 350-367). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDEFELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

- Nordisk institutt for innovasjon, forskning og utdanning: NIFU, (2019). « ...respekten for forskjellen...», Oslo. Hentet fra: <https://www.nifu.no/publications/1744729/>
- Norsk senter for forskningsdata, NSD (september- 2020). *Lag en datahåndteringsplan*.  
Hentet fra: <https://www.nsd.no/lag-en-datahandteringsplan>
- Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo. Cappelen.
- Nyheim, M., Tangvold, K., Beghdadi, M., & Kaland, N. (2013). *Sosiale historier som metode*. Oslo. Kommuneforlaget.
- Opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Opplæringslova (2010). Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova (FOR-2010-07-07-1081). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2010-07-07-1081>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV- 1998-07-17-16). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Owren, T. & Stenhammer, T., (2013). Når ordinære omgivelser hindrer og hemmer: Sensoriske vansker hos personer med autismespekterdiagnoser. *Steinkjelleren*. Hentet fra: [http://steinkjelleren.no/resources/Owren\\_og\\_Stenhammer\\_2013\\_Nar\\_ordinare\\_omgivelser.pdf](http://steinkjelleren.no/resources/Owren_og_Stenhammer_2013_Nar_ordinare_omgivelser.pdf)
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utefra eller begge deler? I C. Wadel, OL. Fuglestad, TH. Aase, E. Fossåskaret (Red.), *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget
- Pedersen, Å (2006). *Skolen som forvaltningsorgan. En innføring i skolens rettslige rammer*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

- Pettersen, M. H., (2012). *Samarbeid mellom hjem og skole - en studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismespekteret opplever samarbeidet med skolen.* (Masteroppgave). Universitetet i Nordland, Bodø. Hentet fra [https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/141763/Pettersen\\_HM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/141763/Pettersen_HM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Postholm, MB. (2010) *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier.* 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Reid, M.J., Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problemsolving curriculum by offering parent training to families of moderate-to-high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 605-620.
- Reinertsen, S. (2012). *Nasjonal tilstandsrapport om arbeids -og aktivitetssituasjonen blant personer med psykisk utviklingshemming* (NAKU Rapport). Hentet fra [https://naku.no/sites/default/files/NAKU\\_Tilstandsrapport\\_netts\\_Vii.pdf](https://naku.no/sites/default/files/NAKU_Tilstandsrapport_netts_Vii.pdf)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(April 2020) 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L., (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)
- Schibbye, A-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., ; Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Top Lang Disorders*, 23(2), 116-133.
- Sosialdepartementet. (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne.* (Meld. St. 40 (2002-2003)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>



Sponheim, E. (1998). Autisme: Ny viten- nye mestringsstrategier. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild, (Red.), *Mestring som mulighet*. (s. 221-230). Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Svendsen, H., (2013). *Barn med autisme i skolen- en kvalitativ studie av lærer-elevrelasjonens betydning for psykisk helse*. (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger. Hentet fra [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185836/Svendsen\\_Hanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185836/Svendsen_Hanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo. Abstrakt forlag.

Sønnesyn, M. (2015). *Hvordan blir en elev med autismspekterforstyrrelse inkludert i videregående skole?* (Masteroppgave). Høgskolen i Østfold. Hentet fra [https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2380238/15-01598-27%20Masteravhandling%20-%20Hvordan%20blir%20en%20elev%20med%20autismspekterforstyrrelse%20inkludert%20254040\\_1\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2380238/15-01598-27%20Masteravhandling%20-%20Hvordan%20blir%20en%20elev%20med%20autismspekterforstyrrelse%20inkludert%20254040_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling til dr.philos.-graden. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s.151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Tangen, R., Edvardsen, L., Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk – Forskningsutgave*, 72 (2) /4-14.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. 5.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A-D. (2013). Foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 78 (5), s. 6-17. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202013.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd.* (Meld. St. 030 (2004-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Utdanningsdirektoratet (2016, 24.juni). Lærer-elev relasjonen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 13.juni). Samarbeid mellom hjem- skole. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet (2021, 11.januar). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/elever-med-sarskilte-behov/veilederen-spesialundervisning/>

Verdens helseorganisasjon (2020). International classification of diseases 11th Revision: The global standard for diagnostic health information. Hentet fra: <https://icd.who.int/en>

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

# Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

## Melding

29.09.2020 09:36

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 559825 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 29.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.08.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Formålet er å se om jeg kan finne fellesnevnerne på god spesialundervisning i den videregående skolen. Foresatte/verger til elever i den videregående skolen som har autismespekterforstyrrelser vil bli intervjuet.

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte/verger til behandlingen av personopplysninger om dem og om personene de er foresatt/verge for. 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 foresatte kan trekke tilbake. Elevene med autismespekterforstyrrelser vil motta tilpasset informasjon om behandlingen.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger om personene som blir intervjuet vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger om tredjepersoner (elevene) vil være de foresattes/verges uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Det er utformet er tilpasset informasjonsskriv til tredjepersonene med autismespekterforstyrrelser. Student i samråd med prosjektansvarlig og foresatte/verge vil i hvert enkelt tilfelle vurdere hvordan informasjon om behandlingen kan gis på en hensiktsmessig måte.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

**«Finnes det solskinnshistorier innenfor spesialundervisninga?  
– om tilrettelegging for elever med autisme i den videregående skolen.»**

#### **Bakgrunn og formål:**

Jeg er masterstudent ved UiT Norges arktiske universitet på studiet Spesialpedagogikk. I min masteroppgave vil jeg undersøke om det kan finnes fellesnevnerer der spesialundervisninga faktisk har lyktes i den videregående skolen, og jeg retter fokus mot autismspekterforstyrrelser og foresattes erfaringer med tilretteleggingen og måloppnåelse i skolen. Jeg vil undersøke temaet gjennom individuelle intervju av foresatte/verge for elever innenfor autismspekteret og resultatet vil bli publisert i en masteroppgave.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Deltakere til studien er basert på et strategisk utvalg og jeg legger følgende inklusjonskriterier til grunn for deltakelse:

- Du er foresatt/verge til et barn innenfor autismspekteret som går eller har gått på videregående skole.
- Du har generelt en positiv erfaring med den spesialundervisningen som ble gitt.

Har du fått dette informasjonsskrivet og ønsker å delta, må du gjerne ta kontakt med meg.

#### **Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?**

Det vil bli gjennomført 3-5 individuelle intervju med foresatte, og hvert intervju tar ca 1 time. Intervjuet vil bli gjennomført enten via videomøte eller personlig møte på egnet sted. Det vil bli benyttet diktafon under intervjusamtalen. Alle personopplysningene behandles konfidensielt og blir anonymisert. Det er kun jeg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til de innspilte svarene på intervjuet, og vi har begge signert taushetserklæring via

universitetet i Tromsø. Du som deltaker i masterprosjektet vil ikke kunne bli gjenkjent i publiseringa av masteroppgaven.

### **Ditt personvern- hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?**

Opplysningen om deg vil bare bli brukt til det formål som skisseres i dette skrivet.

Forskningsdata skal lagres og arkiveres UiT-godkjente systemer. Etikkportalen ved UIT skal følges, samt retningslinjer for personvern i forskings- og studentprosjekt ved UIT

([https://uit.no/forskning/art?p\\_document\\_id=604029&dim=179056](https://uit.no/forskning/art?p_document_id=604029&dim=179056)).

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene under arbeidet. Når oppgaven er ferdigstilt, vil den bli publisert og er da et offentlig dokument. Din anonymitet vil imidlertid bli ivaretatt gjennom at du som informant kun blir nevnt som foresatt/verge 1, 2 eller 3 etc. Det vil ikke bli opplyst hvilken skole du har/hatt elev ved. Du vil heller ikke kunne bli gjenkjent gjennom beskrivelser i oppgaven. Utskrevet datamaterialet vil være anonymisert og lagres innelåst.

### **Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?**

Masterprosjektet skal etter planen være ferdig i høst 2021. Opptak og transkribering av intervju, samt utskrevet datamateriale, vil bli slettet og makulert med en gang oppgaven er godkjent og publisert.

### **Frivillig deltakelse:**

Det er gitt godkjenning av masterprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Det er frivillig å delta i masterstudien. Du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å begrunne dette nærmere. Du kan og be om retting, innsyn, sletting, begrensning og datakopi av oppgaven, samt klage inn til Datatilsynet. Dersom du vil delta i mitt prosjekt, er det ønskelig at du signerer samtykkeskjemaet og sendes til meg via post.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Inger-Ann Grimstad, student, [igr009@post.uit.no](mailto:igr009@post.uit.no) - 97 19 46 56

Yngve Antonsen, veileder/prosjektleder, [yngve.antonsen@uit.no](mailto:yngve.antonsen@uit.no) - 776 60 495

Joakim Bakkevold, personvernombud UiT, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no) - 776 46 322

NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) - 55 58 21 17

UiT Norges Arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

På forhånd tusen takk!

**Med vennlig hilsen:**

Inger-Ann Grimstad

Mastergradsstudent i Spesialpedagogikk

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informant

### Informasjon om undersøkelse:

**Den videregående skolen skal være god.**

Alle elever som går på videregående skole skal ha det bra.

Alle elever som går på videregående skole kan være med å gjøre skolen god.

Alle elever på videregående skole kan fortelle om hva som er bra og dumt ved skolen.

Alle elever kan bruke sin stemme til å fortelle om hva som er bra og hva som er dumt ved skolen.

Noen elever forteller til sin verge, mamma eller pappa om skolen.

Forskere er noen mennesker som undersøker ting.

Forskere er mennesker som vil undersøke om din skole er bra.

En forsker som heter Inger-Ann vil undersøke om elever på din skole har det bra.

Din verge, mamma eller pappa kan fortelle forskeren hvordan du har hatt det på videregående skole.

Forskeren vil spørre om du har hatt det bra, om du har trivdes, om du har lært noe, og om noe kan være lurt å gjøre annerledes.

Det er vanlig at forskere spør om ting.

Det er vanlig at elever, verger og foreldre forteller forskere om skolen.

Det er fint at forskere undersøker om du har hatt det bra på skolen.

Det er fint at forskere kan spørre din verge, mamma eller pappa om skolen din. Takk for at jeg kan få spørre dere om din skole 😊

Hilsen fra Inger-Ann



