



Mastergradsavhandling

Sentrale vilkår for ei oppleving av fellesskap på skulen – ei intervjuundersøking blant pedagogar og føresette til elevar med autismespekterdiagnosar (ASD).

Key conditions for a sense of community at school – an interview survey of teachers and parents of children with Autism Spectrum Disorders (ASD).

Hanne Irene Handeland Remme

Mastergrad i spesialpedagogikk, Sogndal

Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Emnekode: MASPED3-303

Rettleiar: Liv Inger Engevik

14.05.2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Samandrag

Bakgrunn: Å kjenne tilhøyre og ei oppleving av fellesskap er av stor avgjersle for alle elevar på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Barn med autismespekterdiagnosar (ASD) som gjerne har vanskar knytt til både sosial interaksjon og ekspressivt og reseptivt språk (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 151), og i tillegg til eventuelle sensoriske og eksekutive vanskar kan oppleve eit sosialt fellesskap som vanskeleg å navigere. Fagfeltet er relativt nytt, og det er difor eit stort behov for å undersøke kva for nokre sentrale vilkår som kan legge føringar for arbeidet kring denne elevgruppa i ordinære klasserom. Tilpassa opplæring og eit tett skule-heim-samarbeid har vist seg som sentrale satsingsområde kring barn med særskilde behov generelt (Webster-Stratton, 2018, s. 450).

Problemstilling: «Kva erfarer pedagogar og føresette til elevar med autismespekterdiagnosar (ASD) som sentrale vilkår for ei oppleving fellesskap på skulen?»

Metode: Ein kvalitativ studie med empiriske data frå seks informantar, tre pedagogar med arbeidserfaring innan autismespekterdiagnosar og tre føresette til andre barn med same diagnose. Dei individuelle, semistrukturerte intervjuar var gjennomført via Zoom grunna covid-19-restriksjonar, og støtta seg til to ulike intervjuguidar. Analysen er gjennomført etter den stegvis-deduktive-induktive metoden sine føringar og retningslinjer (Tjora, 2021), og har resultert i utvikling av tre nye konsept.

Resultat: Gjennom analysen vart resultatata synleggjort ved hjelp av dei tre konsept *fellesskapsorientert samarbeid, sosial kvalitet og sosialt tilpassa opplæring*. Gjennom samtalar mellom pedagog, dei føresette og eleven, må ein forsøke å finne ut kva som er *høg sosial kvalitet* for det enkelte barnet. Når ein veit kva som skal til for å oppleve *høg sosial kvalitet* (når eleven sjølv opplever tilstrekkeleg samvere saman med andre, og er tilfreds med relasjonane til vaksne og andre barn), må ein fine pedagogiske løysingar som kan sikre naudsynnte tilpassingar og ynskja utvikling. Desse løysingane for å sikre god sosial kvalitet er *sosialt tilpassa opplæring* (som t.d. undervisning i mindre grupper, eige rom til avslapping på skulen). Prosessen med å uttrykke og diskutere ynskjer og behov, og å finne godt tilpassa løysingar, utgjer det *fellesskapsorienterte samarbeidet* (konkretisert gjennom t.d. å setje ord på utfordrande situasjonar eller vanskelege tema).

Abstract

Background: An experience of community is of great importance for all students in school (Utdanningsdirektoratet, 2019). Children with autism spectrum diagnoses (ASD) often have difficulties related to social interaction, in addition to expressive and receptive language (Øzerk & Øzerk, 2020, p. 151). In addition, any sensory and executive difficulties may cause the social community at school as difficult to navigate. The field of research is relatively new, and there is therefore a great need to investigate potential key conditions that might help improve and direct the work surrounding this group of students in ordinary classrooms. Adapted education and a good collaboration school-home has proven to be a key focus area for children with special needs in general (Webster-Stratton, 2018, p. 450).

Problem statement: "What does educators and parents of students with autism spectrum disorders (ASD) experience as key conditions for an experience of community at school?"

Research method: A qualitative study with empirical data created from individual interviews of six informants; three educators with work experience related to autism spectrum disorders and three parents of children with the same diagnosis. The individual, semi-structured interviews were conducted via Zoom due to covid-19 restrictions, and were based on two different interview guides. The analysis has been carried out accordingly to the Stegivs-deduktiv-induktiv (SDI) method's guidelines (Tjora, 2021), and has resulted in the development of three new concepts.

Results: Through the analysis, the results were visualized using the three following concepts: *community-oriented cooperation*, *social quality* and *socially adapted education*. Through conversations between the educator(s), the parents and the child, one must try to find out what is considered high social quality for the individual child. When one knows what it takes to experience high social quality (occurs when the child experiences sufficient social interaction, and is content with his or her relations to teachers and other children), one must find good pedagogical solutions that can ensure necessary adaptations and desired development. These solutions to ensure good social quality makes the socially adapted education (such as teaching in small groups, own rooms for relaxation at school). The process of expressing and discussing wishes and needs, and finding well-adapted solutions, constitutes the community-oriented collaboration (concretized through, in example, voicing and discussing challenging situations or difficult topics openly).

«Det er en million ting jeg ønsker å lære når jeg blir eldre! Det må være utallige andre med autisme som har det samme ønsket, den samme holdningen. Men problemet vårt er at vi ikke er i stand til å lære oss ting helt på egen hånd. For å kunne lære sånn som andre mennesker gjør, trenger vi mer tid og andre strategier og tilnærminger. Og de som hjelper oss med å lære, de trenger faktisk enda mer tålmodighet enn vi selv gjør. De må forstå hvor oppsatt vi er på å lære, selv om vi utenfra sett ikke fremstår som ivrige elever. Men det er vi. Vi ønsker å vokse, vi også.»

- Naoki Higashida, *Hvorfor hopper jeg: den indre stemmen til en 13 år gammel autistisk gutt* (s. 151)

Føreord

«Men vil dei vere saman med andre, då?» har eg høyrte mange gonger. Tankane og diskusjonane kring personar med autisme og det å ha ein plass i det sosiale er mangesidig. Sjølv om dei fleste ikkje ser på personar med autisme som usosiale lengre, har eg likevel i mange ulike situasjonar og samtalar møtt heva augebryn og eit forbausa blick då eg har fortalt om barn og ungdom med autismspekterdiagnosar som trives godt saman i eit sosialt fellesskap med andre. Eg vonar denne oppgåva kan bidra til å opne augo kring fellesskap for elevar med autismspekterdiagnosar. Sosialt fellesskap er for alle!

Arbeid med denne oppgåva har vidare utvida horisontane mine innan denne spesialpedagogiske kroken som heiter *autismspekterdiagnosar*. Takk til informantane mine som har gitt av seg sjølv og sin kvardag, utan dykk hadde ikkje masteroppgåva vore slik som den er. Takk til rettleiaren min, Liv Inger Engevik, for eit stort engasjement. Du har heia meg fram, lagt press på meg når eg trong det, og gitt meg alt eg trong for å klare å gjennomføre. Til sambuaren min Øyvind, venene mine, familien min heime og kollegane mine på jobb: takk for opne øyrer då eg har hatt behov for å fortelje om oppturar og nedturar. De har vore tolmodige i bøtter og spann, og dette hadde ikkje gått utan støtta de har gitt meg.

L, Y og T: Takk for alt de har lært meg dei siste fem åra. Dette er for dykk.

Innholdsliste

Samandrag	II
Abstract	III
Føreord	V
1.0 Innleiing	9
1.1 Val av tema og problemstilling	9
1.2 Oppbygging og strukturering av oppgåva	10
2.0 Autismespekterdiagnosar	11
2.1 Språk og kommunikasjon.....	11
2.2 Sosial interaksjon	12
2.2.1 Teori om sinnet	12
2.2.2 Leik og samhandling.....	13
2.3 Åtferd	14
2.4 Andre vanskeområder.....	14
2.4.1 Sensoriske vanskar	15
2.4.2 Eksekutive vanskar	16
2.4.3 Generalisering	16
2.4.4 Komorbiditet	17
2.5 Sosial kompetanse	17
2.6 Sosiale forteljingar	18
3.0 Skulen som fellesskap	19
3.2 Idealet om ein inkluderande skule	19
3.1 Fellesskapande undervisning	20
3.3 Tilpassa opplæring	21
3.4 Forteljingar om ein ekskluderande skule	22
4.0 Relasjonsarbeid i skulen	23
4.1 Ni faktorar som formar gode relasjonar.....	24
4.2 Sosial coaching.....	25

5.0 Samarbeid med heimen	25
5.1 Kva er dei føresette sitt ansvar, og kva er læraren sitt ansvar?	25
5.2 Kva påverkar samarbeidet mellom heim og skule?	26
5.3 Skule-heim-samarbeid om elevar med ASD.....	27
6.0 Overordna teoriar og modellar	28
6.1 Sosiokulturelle perspektiv på læring.....	28
6.2 Toleransevindauget	29
7.0 Forskingsmetode	31
7.1 Samfunnsvitskap.....	31
7.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	31
7.1.2 Før-forståing.....	32
7.1.3 Kvalitativ forskingsmetode	33
7.2 Tematisering	34
7.2.1 Litteratursøk.....	35
7.3 Planlegging	35
7.3.1 Semistrukturerte intervju	35
7.3.2 Utval av informantar	36
7.3.3 Utvikling av intervjuguide	37
7.3.4 Etske omsyn	38
7.4 Intervjuing.....	39
7.4.1 Intervju via zoom.....	39
7.4.2 Transkribering	40
7.5 Analysering (SDI-modellen).....	40
7.5.1 Koding med empirinære kodar	41
7.5.2 Kodegruppering	42
7.5.3 Konseptutvikling.....	43
7.6 Verifisering	43
7.6.1 Validitet	44
7.6.2 Metodekritikk.....	45
7.7 Rapportering	46
8.0 Presentasjon av resultat.....	48
8.1 Barnet sin sosiale kvardag	48

8.1.1 Fellesskap på skulen.....	50
8.2 Personale på skulen	51
8.3 Innhold i opplæringa.....	52
8.3.1 Tilpassa opplæring	54
8.4 I møte med kvarandre.....	55
8.4.1 Haldningar	57
9.0 Diskusjon.....	58
9.1 Fellesskapsorientert samarbeid.....	58
9.1.1 Oppsummering	61
9.2 Sosial kvalitet	62
9.2.2 Oppsummering	65
9.3 Sosialt tilpassa opplæring.....	65
9.3.1 Oppsummering	69
9.4 Avsluttande refleksjonar.....	70
9.4.1 Sentrale vilkår for oppleving av fellesskap	70
10.0 Vegen vidare.....	72
10.1 Svakheiter ved studien.....	72
10.2 Forslag til vidare forskning.....	72
11.0 Litteraturliste.....	74
12.0 Vedlegg	79
12.1 Vurdering frå Norsk Senter for forskningsdata (NSD).....	79
12.2 Informasjonsskriv (føresette).....	81
12.3 Informasjonsskriv (pedagog)	83
12.4 Intervjuguide (føresette).....	87
12.5 Intervjuguide (pedagog)	90
12.6 Oversikt over kodegrupper og kodar	93

1.0 Innleiing

I dette kapitlet vert det gjort greie for val av tema og problemstilling, i tillegg til problemstillinga si tilknytning til fagfeltet.

1.1 Val av tema og problemstilling

Sosiale læringsaktivitetar skal ha stor plass i skulen, og har fått særleg fokus etter innføringa av den nye læreplanen hausten 2020. Oppgåver basert på samhandling og samarbeid gir gode føresetnadar for sosial læring, og læremiljø som er prega av tillit og inkludering bidrar til å auke dei faglege prestasjonane (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22). Fellesskapande undervisning har som mål å nettopp fremje oppleving av fellesskap, tilhøyre og meistring for alle elevar. Vidare skal undervisningsforma utvikle eit inkluderande fellesskap som fremjar helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2019). Nordahl (2018) fann at barn med særskilde behov for tilrettelegging ofte får eit tilbod som er ekskluderande fordi innhaldet i og organiseringa av dei spesialpedagogiske tenestene føregår utanfor det sosiale fellesskapet (s. 215). Opplevinga av å vere inkludert er subjektiv, og det er svært ulikt frå elev til elev i forhold til kva tilpassingar som er naudsynte for inkluderinga (Olsen, 2020, s. 13).

Barn med ein autismespekterdiagnose strevar ofte med sosiale relasjonar til andre. Vanska kan kome til syne gjennom eksempelvis mindre initiativ til samhandling, mindre deltaking i samhandling (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525) eller språk i sosial kontekst. Det er store variasjonar i gruppa, der somme treng omfattande støtte frå vaksne i samspel med andre barn (Martinsen, 2016, s. 27). Barn innan autismespekteret opplever også ofte vanskar knytt til sensorisk stimuli, og kan ha behov for mindre eller større tilpassingar for å ha overskot til å ta del i eit klassefellesskap (Statped, 2021).

Forsking viser at barn har betre læringsutbyte, sjølvregulering, trivsel, relasjonar til medelevar og lærarar når skulen og dei føresette har eit godt samarbeid. Vidare gir eit godt skule-heimsamarbeid læraren betre føresetnadar for å forstå barnet sine behov og fungering, og kan då gi ein høgare kvalitet på den tilpasse opplæringa (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). I tillegg ser ein at gode samarbeid mellom skule og heim kan lette på arbeidet med å utvikle utviklingsplanar som er godt tilpassa barnets behov (Webster-Stratton, 2018, s. 451). Elevar med sakkunnig vurdering og behov individuell opplæringsplan (IOP), skal etter Opplæringslova (2019) få eit tilpassa opplæringstilbod som er utabeida i samarbeid med eleven og heimen så langt det let seg gjere. Vidare skal det leggast stor

vekt på deira synspunkt (§5-4). Samarbeidet med heimen skal ha eleven i fokus, og ha mål om å utvikle positive læringsmiljø og læring (Opplæringslova, 2015, §20-1).

På bakgrunn av dette, i tillegg til mine erfaringar frå fag- og praksisfeltet gjennom pedagogisk og miljøterapeutisk arbeid med barn og ungdom med autismspekterdiagnosar (ASD), har det vore valt å fokusere på både pedagogar og føresette til barn med ASD sine refleksjonar kring barna sine sosiale kvardagar på skulen. Når pedagogar og føresette møtast, er det interessant å sjå etter kva dei to gruppene opplever som sentralt for barnet sin skulekvardag. Oppgåva skal forsøke å gi svar på følgande problemstilling:

«Kva erfarer pedagogar og føresette til elevar med autismspekterdiagnosar (ASD) som sentrale vilkår for ei oppleving fellesskap på skulen?»

1.2 Oppbygging og strukturering av oppgåva

Oppgåva tek fyrst føre seg sentrale trekk ved autismspekterdiagnosen. Det vert vidare gjort greie for fellesskap på skulen, relasjonsarbeid i skulen, samarbeid mellom skule og heim, samt sentrale teoriar for oppgåva. Vidare vert dei forskingsmetodiske vala som har vore gjort i samband med datainnsamlinga skildra. Presentasjon av resultatata frå datainnsamlinga vert presentert før resultatata vert diskutert i lys av den teoretiske forankringa presentert i dei føregåande kapitla.

2.0 Autismespekterdiagnosar

I dette kapitlet vert det gjort greie for sentrale trekk ved autismespekterdiagnosen.

Autismespekterdiagnosar får på norsk forkortinga ASF eller ASD. Diagnosen vert definert som ei gjennomgripande nevrobiologisk utviklingsforstyrning, og den vil ramme alle livsområder. Dei konkrete vanskane varierer ut frå funksjonsnivå og alder (Martinsen, 2016, s. 14). Barn med autismespekterdiagnosar vert som regel observert med vanskar knytt til tre utviklingsområder: *språk og kommunikasjon, sosialt samspel og åtferd* (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 145).

2.1 Språk og kommunikasjon

Språkleg kommunikasjon er blant dei viktigaste dugleikane som menneske utviklar frå fødsel. Med språkleg kommunikasjon siktar ein mellom anna til bruk av kroppsspråk, augekontakt, å kunne tilpasse språket til rett situasjon (pragmatisk bruk), å bruke ulike uttrykk, frasar og intonasjon. Altså vil språkeleg kommunikasjon seie å ta i bruk høveleg tale i ulike situasjonar (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 145). Fleire undersøkingar viser at kring 50% av barn med ASD er ikkje-verbale eller manglar eit funksjonelt verbalspråk (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 148).

Vansken med språk og kommunikasjon kjem til uttrykk tidleg i barnets alder, og er ein vanske barnet tek med seg i vaksenlivet. Sjølv om vansken er vedvarande, kan personen endre kommunikative dugleikar undervegs i oppveksten (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Vanska er tydeleg i både ekspressive (uttrykkande) og reseptive (forståingsrelaterte) språkdugleikar (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 151). Det er store variasjonar i språkkompetanse, der somme har eit vanleg vokabular og kan uttrykke seg, medan somme ikkje har eit verbalt språk. Meir spesifikt er det gjerne språk i sosial kontekst som er utfordrande, då ein konkret og bokstaveleg språkforståing kan skape hinder i samtale. Fleirtydige ord, ord brukt i overført tyding og ord med uklår referanse kan vere vanskeleg å forstå (Martinsen, 2016, s. 27). Difor kan det for mange personar innan autismespekteret er det nyttig med hjelpemiddel i kommunikasjon; til dømes bileter, skisser eller video (Martinsen, 2016, s. 109).

På grunn av vanskar knytt til språk i ulike former, har barn med ASD ofte vanskar med implisitt læring. Særleg implisitt læring retta mot kommunikative dugleikar vert vanskeleg. Læring må vere eksplisitt og klart formidla, og ein må formulere tydelege mål for kva som skal lærast (Martinsen, 2016, s. 66).

2.2 Sosial interaksjon

Vanskar med sosial interaksjon kan ofte oppdagast gjennom at barnet sjeldnare enn normalt tek initiativ til samspel, i tillegg til at barnet er mindre delaktig i samspelet han eller ho er ein del av (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Tidlegare vart det å vere skilt frå andre menneske, og å ikkje vere ein del av eit fellesskap sett på som eit grunnleggande trekk i autismediagnosen. Ein vart snart klar over at dette ikkje spegla realiteten, då det finnes mange personar med ASD som er utprega sosiale (Martinsen, 2016, s. 16).

2.2.1 Teori om sinnet

Teori om sinnet, eller *Theory of mind* handlar om barnet sine evner til å sette seg inn i andre menneske sine kjensler, tankar, behov og ynskjer, og er ei evne dei fleste barn utviklar i ein alder av 3-5 år. Teorien vart utvikla av psykologiprofessoren Simon Baron-Cohen. Barn innan autismespekteret viser ofte ei forseinka utvikling av theory of mind (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 530).

Sinnlesing handlar mellom anna om *abstrakt sosial resonnering*: evner som til dømes å kunne planlegge interaksjonar og å kunne føresjå moglegheiter, handlingar og hendingar. Ein må ha evne til empati, og å kunne sette seg inn i andre sine perspektiv (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 164). Baron-Cohen lyfta fram fire kognitive mekanismar:

1. Mekanismen for intensjonsdetektor: å kunne tolke andre sine augesignal for å observere og oppdage andre sine mål og intensjonar.
2. Mekanismen for augeretningsdetektor: å fange opp, fange opp retninga av og å tolke blikket til andre.
3. Mekanismen for felles merksemd (sjå under).
4. Mekanismen for teori om sinnet: mellom anna evna til å forestille seg, draume om, tru på og rettleie seg sjølv.

Den fjerde mekanismen (teori om sinnet) utgjer saman med dei tre føregåande det som vert nemnt som sinnlesing (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 165).

Vanskar med felles merksemd er ein av markørane for vanskar knytt til sosial interaksjon. Felles merksemd vil seie å kunne vere merksam på same objekt eller hending saman med andre (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Felles merksemd er ein dugleik som vert utvikla frå spedbarnsalder, der vaksne modellerer og viser til objekt for felles forståing. Seinare i utviklinga vil barn kunne dele

merksemd med andre barn. For barn med utviklingshemmingar kan denne dugleiken verte påverka, og særleg i ASD vert mangelfull evne til felles merksemd tematisert (Adamson, Bakeman, Deckner & Romski, 2009, s. 84). Forsking viser at personar med ASD gir vesentleg mindre merksemd til ansiktsuttrykk. Somme studiar har funne at personar med ASD tolkar ansiktsuttrykk stykkevis; på liknande måte som eit nevrotypisk barn tolkar objekt. Vidare er det svært vanleg for personar med ASD å ha vanskar med å halde augekontakt og felles merksemd, som begge er viktige element i kommunikasjon og samhandling med andre menneske (van der Wyk & Volkmar, 2017, s. 13). Andre element i kommunikasjon som ofte er vanskelege for barn innan autismspekteret å forstå er gestar, tonefall og kroppsspråk (Martinsen, 2016, s. 67). Ein israelsk studie fann at barn med ASD observerer sosiale interaksjonar på ein meir sær eigen måte enn barn utan same diagnose. I sosiale interaksjonar vil menneske som regel fokusere på andletet i avkoding av kroppsspråk for å tolke intensjonar, kjensler, m.m. Barn med ASD fokuserer ikkje i like stor grad på andletet når dei observerer sosiale interaksjonar, og går såleis glipp av viktige nyansar i interaksjonen, noko som kan bidra til vanskar i møter med andre menneske (Avni et al., 2019, s. 942).

I følge Baren-Cohen har kring 80% av barn med ASD spesifikke vanskar knytt til sinnlesing. Vanska kan vise seg gjennom sosialt samspel og kommunikasjon, til dømes rolleleik, lagidrett og lagarbeid. Vidare kan barnet til dømes ha vanskar med å forstå at personar med ulike erfaringar om ei hending enn seg sjølv, kanskje forstår den same hendinga på ein ulik måte, og at ein såleis kan handle ulikt og ha ulike forventingar (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 168). Sosialt samvere er viktig for at barn skal utvikle dugleikane sine knytt til sinnlesing.

2.2.2 Leik og samhandling

For personar med ASD kan det vere vanskeleg å delta i leik og samhandling med andre barn. Frå kontakt med vaksne opplever gjerne barnet mykje tolmod og hjelp til kommunikasjon, i tillegg til at den vaksne gjerne modellerer språk, forenkler reglar og generelt tilpassar seg barnet med ASD på ein annan måte enn nevrotypiske barn. I møte med klassekameratar kan barnet med ASD oppleve frustrasjon når han eller ho må dele leiker, vente på tur, akseptere endringar i aktiviteten eller å regulere sitt eige språk og handlingsmønster. På denne måten kan samhandling med jamnaldrande opplevast som ein stor påkjenning for begge leikepartnarane (Rocha, Rogers & Vivanti, 2017, s. 201).

Chang, Shih, Landa, Kaiser og Kasari (2018) gjennomførte ein intervensjonsstudie kring symbolsk leik og personar med ASD. Studien hadde primært mål om å studere barn med ASD sine evner til å delta i funksjonell og symbolsk leik i ulike situasjonar. Barna viste før intervensjonen dugleikar i funksjonell leik, og nokre få barn viste tendensar til symbolsk leik. Etter intervensjonen viste mange barn evne til

symbolsk leik, og fleire viste betre dugleikar i ekspressivt språk og evne til å generalisere dugleikane dei hadde tileigna seg (s. 1443). For barn generelt er leik ein heilt sentral del av kvardagen, og evner til å delta i leik gir auka læringsutbyte og motivasjon. Avanserte former for leik er assosiert med positiv utvikling av språklege og kognitive dugleikar. Samanlikna med andre barn i same alder, viser personar med ASD store ulikheitar i utvikling av leiken. Dei er ofte meir objekt-fokusert, og mindre engasjert i andre barn som leiker i nærleiken. Symbolsk leik er vist å vere særleg viktig for språkleg og sosial utvikling. Forsking viser til at denne forma for leik er ein utfordring for mange personar med ASD, då dei typisk meistrer betre funksjonell leik (s. 1436). Studien konkluderer med at personar med ASD har føresetnadar for å utvikle gode dugleikar til symbolsk leik, når ein jobbar systematisk med kvalifiserte vaksne (s. 1444).

2.3 Åtferd

Barn med ASD vert ofte observert med avgrensa interesser og repeterande åtferd. Graden av desse kvalitetane kan vere ganske ulike, og interesseområda varierer frå barn til barn. Somme barn er oppteke av sensoriske interesser som synet av spinnande hjul, oppstilling av objekt, mønster, lys eller liknande. Ein kan i somme tilfelle finne stereotypiske kroppslege rørsler i form av handbevegelsar, hopping eller gynging. Rutinebrot og endringar kan ofte opplevast som vanskeleg for personar med ASD (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526), og mange er difor oppteke av at ting skal vere likt (Martinsen, 2016, s. 28). Struktur og rutinar fører til auka sjølvstende for personar med autismspekterdiagnosar (Martinsen, 2016, s. 45).

For barn med ASD er sjølvstimulering vanleg, og forskning har funne ulike funksjonar ved sjølvstimuleringa, som populært også vert kalla *stimming*. Sjølvstimulering gir personen sensorisk input som stimulerer sentralnervesystemet, og ein trur at dette kan ha samanheng med eit biologisk behov for å aktivisere nevesystemet. Eksempel på sjølvstimulering er å blunke gjentatt med augo, å gå på tå, snurre, riste på hovudet, å lage lydar, å stille opp, snurre eller samle objekt (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 158). I kva grad barnet utøver repeterande åtferd er nokså ulikt. Hjå enkelte barn kan denne åtferda vere altoppslukande, medan det hjå enkelte barn tilsynelatande ikkje går like mykje utover dagleg fungering (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526).

2.4 Andre vanskeområder

Som skildra i kapittel 2.1 språk og kommunikasjon, 2.2 sosial interaksjon og 2.3 åtferd er det fleire områder personar med autismspekterdiagnosar kan oppleve utfordringar med. I tillegg til dei tre nemnte, er det somme vanskeområder som også er relevante å trekke fram.

2.4.1 Sensoriske vanskar

Mange barn med ASD opplever sanseintrykk på ein annan måte enn andre barn. Ein kan vere hypersensitiv (overfølsam) eller hyposensitiv (underfølsam) i ein eller fleire sansekanalar. Det er svært individuelt i kva grad ein er hyper- eller hyposensitiv, og kva sansekanalar ein er sansevar på. Det er vanleg å vere hypersensitiv i meir enn ein sans samtidig (Martinsen, 2016, s. 158).

1. *Hørse*: plagsame eller smertefulle reaksjonar på lydar, evne til å skilje ut informasjon.
2. *Syn*: ubehageleg oppleving av sterkt eller blinkande lys, ubehageleg oppleving av mønster, og evna til å tolke mange synsintrykk samtidig.
3. *Lukt*: overveldande oppleving av ulike lukter.
4. *Smak*: smaksnyansar vert opplevd sterkt, vanskar med å blande smakar, sterke preferansar.
5. *Berøring*: annleis respons på smerte, intens oppleving av ting som rører huda, ulik oppleving knytt til ulike tekstilar.

Sensoriske vanskar fører til frustrasjon for barnet og for omgivnadane, og kan vere ein hemmande faktor for sosial deltaking og læring. Det er difor viktig at personar rundt personen med ASD forstår at sensoriske vanskar er reelle vanskar (Sinclair, Oranje, Razak, Siegel & Schmid, 2017, s. 236; Statped, 2021). Ein kan ikkje trene bort sensorisk sensitivitet med hjelp av eksponering. Erfaring viser at sensitivitet i hovudsak er stabil fram til vaksen alder (Martinsen, 2016, s. 178).

Barn i omgivnadane som tar omsyn til sensoriske vanskar er meir mottakeleg for læring. I hovudsak skal omgivnadane leggjast til rette for barnet, slik at barnet ikkje skal måtte tilpasse seg det som er særleg vanskeleg. Kartlegging er sentralt, og dette bør skje mellom anna gjennom samtale med barnet og nære omsorgspersonar for å finne løysingar. Ein kan til dømes innføre mål om at barnet skal kunne gi beskjed når, eller at barnet skal lære strategiar for å takle sansevardomen når stimuli ikkje kan bli unngått. Eksempel på tilrettelegging kan vere å skjerme barnet frå støy, tilby bruk av headset med støydemping og eventuelt musikk, å dele klassa i mindre grupper, å unngå situasjonar med stor trengsel og å tilby barnet moglegheit til å trekke seg unna. Gode tilretteleggingar gjer at barnet unngår overbelastning, og kan såleis også unngå å kompensere med negativ åtferd (Statped, 2021).

2.4.2 Eksekutive vanskar

Ein person sine evner til problemløysing, planlegging, oppgåveløysing og åtferdsregulering kan saman omtalast som eksekutive funksjonar. Barn og unge med eksekutive vanskar strever med eksempelvis å tilpasse eiga åtferd, regulere kjensler, vente på tur, lese signal frå andre, ta andre sitt perspektiv og forstå andre sin åtferd (Kiep & Spek, 2017, s. 940). Eksekutive funksjonar kan også sjåast som *intrapersonell kognisjon*, altså kapasiteten til å kartlegge, forstå, overvake, evaluere og uttrykke indre prosessar, og integrere mål, dugleikar og motivasjon. Evna til å takle endringar, hemme upassande responsar og regulerting vert også trekt fram som eksekutive funksjonar (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 171).

Svekka eksekutive funksjonar er ikkje særigeit for autismespekteret, men vert også sett i diagnosane ADHD og utviklingshemming. Desse vanskane kan vere eit tillegg til å forklare kvifor kjernevanskane relatert til stereotyp og repeterande åtferd, og snevre interesser. Vidare kjem eksekutive vanskar til syne gjennom evna til å planlegge og gjennomføre komplekse handlingskjeder, og kan sjåast i samanheng med behovet for ein føreseieleg kvardag (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531).

Øzerk og Øzerk (2020) framhevar visuelle hjelpemiddel, bruk av tankekart, huskefunksjonar på mobiltelefon og «learning by doing» (å praktisere dugleikar i ulike kontekstar) som forslag til tiltak for barn med eksekutive vanskar (s. 174).

2.4.3 Generalisering

Evna til å generalisere kunnskap handlar om å kunne ta med seg effekten av trening og opplæring til nye situasjonar, fag, åtferder og tider, i tillegg til å halde ved like dei dugleikane ein allereie meistrar. Ein kan skilje mellom to ulike formar for generalisering: 1) *responsgeneralisering*. Denne forma for generalisering handlar om at barnet overfører effekten av treninga til nye typar åtferder. Til dømes kan barnet lære å spele basketball med andre barn i friminuttet. Seinare deltek barnet i andre aktivitetar med klassekameratane sine. 2) *stimulusgeneralisering*. Det vil seie å overføre det ein lærte i éi setting til ei ny setting som ikkje er heilt identisk. Til dømes kan ein jobbe med matching, altså å finne ting som høyrer saman, av ulike konkretar og bileter (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 217-218).

For eit ikkje-verbalt barn med ASD er det særleg viktig å jobbe med stimulusgeneralisering i form av å matche ord og bileter. Når barnet etter kvart lærer å matche ord og bileter, kan desse dugleikane seinare generaliserast til dømes til visuelt støtta kommunikasjon (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 219).

2.4.4 Komorbiditet

Komorbiditet er eit omgrep som skildrar eit nærvær av fleire diagnoser. Ein finn fleire tilstandar og diagnoser som ofte opptre saman med ein autismespekterdiagnose. Ein finn at så mange som over 70% har medisinske, utviklingsmessige eller psykiske tilleggsvanskar (Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014, s. 899). Det er påvist uvanleg høg komorbiditet i form av andre nevroutviklingsforstyringar og psykiske tilstandar. Kring 45% av har også ein utviklingshemming i tillegg til autismediagnosen. ADHD har vore rapportert hjå 28-44% av tilfella av ASD. Det har vore diskutert om ADHD er eit symptom av ASD eller om det er ein komorbiditet, men ein har funne symptom på både ASD og ADHD i stor nok grad til å stille separate diagnoser. Vidare er tics i form av tourettes syndrom ein tilstand som er hyppig rapportert. For personar som har både ASD og utviklingshemming, er epilepsi spesielt vanleg (Helverschou, Bakke & Steindal, 2018, s. 247). Insomnia og vanskar med søvn er svært vanleg, og er rapportert hjå 50-80% av personar med ASD (Lai et al., 2014, s. 898).

2.5 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handlar om å meistre eit samvere med andre, og å vere vellukka i å omgå andre menneske. For vaksne er det fort å ta sosial kompetanse for gitt, då det kjem som ein naturleg del av å delta i eit fellesskap. Barn skal lære å navigere eit komplekst nettverk av sosiale krav og normer, ulike etter kva situasjon dei finn seg i. Sosial kompetanse handlar om å lese og å nytte både verbal og non-verbal kommunikasjon, å ta initiativ, å regulere seg, og å starte og avslutte samhandling slik det passar seg i den gitte situasjonen. Eit barn viser god sosial kompetanse når han eller ho meistrar ei rekke sosiale dugleikar som er passande i ulike situasjonar (Lamer, 2014, s. 8-9). Sosial kompetanse kan skildrast gjennom fem dimensjonar: *empati* er viktig for å kunne etablere vennskap og relasjonar til andre, og er ein dugleik som stadig er i utvikling. *Samarbeid* handlar om å kunne delta og hjelpe kvarandre. *Sjølvhending* vil mellom anna seie å kunne delta aktivt i fellesskapet, og å seie nei til noko dersom ein ikkje ynskjer å vere med på det. *Sjølvkontroll* tyder i skulesamanheng å kunne vente på tur, inngå kompromiss og å kunne reagere på andre sin negative åtferd på ein hensiktsmessig måte. Å vere medviten om eigne kjensler er ein viktig del av sjølvkontrollen barna skal utvikle. Til slutt kjem *ansvar*, som dreier seg om å vise respekt og å utføre gitte oppgåver, å ta vare på eigendeler og å kommunisere med vaksne (Ogden, 2009, s. 244). Desse vert også skildra av Utdanningsdirektoratet (2016), og vert såleis også nytta i pedagogisk vurdering av eleven si sosiale kompetanse.

Samhandling med barn på eigen alder er like viktig som samhandling med vaksne for å utvikle god sosial kompetanse. Å vere saman med jamnaldrande gir moglegheiter til å øve på sosiale kodar og åtferder som ein ikkje får saman med dei vaksne. Kommunikasjon med menneske som har liknande

kognitive, språklege og motoriske dugleikar som seg sjølv, i tillegg til liknande interesser og emosjonelle reaksjonsmønster gir barna unike erfaringar og innsikt i deira egne og andre sine bidrag til interaksjonen. Denne øvinga på sosiale kodar og åtferder kan barna få til dømes gjennom leik med barn på eigen alder. Forsking viser at å vekse opp med søsken, og å gå i barnehagar av høg kvalitet, har positiv effekt på sosial og kommunikativ utvikling (Rocha et al., 2017, s. 201).

Frå tidleg sosial utvikling, ser ein at personar med ASD ofte viser meir interesse mot objekt og stimuli av egne sansar enn mot forsørgjaren sin. Dette kan føre til at barnet mistar moglegheiter til å lære av vaksne om korleis respondere i sosiale situasjonar, som kan påverke samspel med andre barn når dei vert eldre. Desse moglegheitene er særleg knytt til å tolke kjensler, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Sjølv om barnet kan lære seg sosiale kodar seinare i livet, er fleire forskarar samde i at dette kan fungere som eit hinder i barnet si sosiale utvikling (Rocha et al., 2017, s. 199-200).

2.6 Sosiale forteljingar

Sosiale forteljingar er eit vanleg pedagogisk opplegg for elevar med ASD. Ei sosial forteljing er ei kort forteljing som består av eit sett med setningar og gjerne med visuell støtte, og kan til dømes ha mål om å forklare ein situasjon som er vanskeleg for barnet å forstå (Kaland, 2015). Ei sosial forteljing kan også handle om spesifikke situasjonar som barnet tykkjer er vanskeleg å handtere, eller om spesifikke dugleikar som barnet treng å mestre. Ei slik forteljing skal ikkje vere kritisk eller påtrengande, og den skal tilpassast den enkelte. Føremålet med sosiale forteljingar er å fremje barnet sine sosiale dugleikar, i tillegg til å gi støtte i å registrere og forstå den sosiale verda og å gi kunnskap om korleis den heng saman (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 182).

Qi, Barton, Collier, Lin og Montoya (2018) gjennomførte ei systematisk oversikt over 22 single-case-studier kring effekten intervensjonar med bruk av sosiale forteljingar for barn innan autismespekteret, og fann store variasjonar mellom rapportert effekt (51-91%). I studien si konklusjon, vart det tematisert at bruk av sosiale forteljingar truleg har betre effekt for somme barn enn andre (s.31). Ein annan studie fann at systematisk bruk av sosiale forteljingar kunne gi barn innan autismespekteret auka evner innan teori om sinn/theory of mind (j.f. kapittel 2.2.1 *Teori om sinnet*). På den andre sida fann studien at barna ikkje viste merkbar endring i oppgåver som krevja eksekutive funksjonar. Dette kan ha samanheng med barnet si evne til å nytte dei korrekte strategiane i testsituasjon utan støtte, eller at intervensjonen tok utgangspunkt i feil strategi for barnet (Fisher & Happé, 2005, s. 767). Bruk av sosiale forteljingar vert likevel trekt fram som ei egna tilnærming for elevar innan autismespekteret, då Ozdemir (2008) fann at elevar med ASD viste tydelege positive

resultat knytt til åtferda som var målretta i arbeidet med sosiale forteljingar (s.1694). Resultat frå den same studien viste også indikasjon på at pedagogar ynskja å nytte sosiale forteljingar i klasseromma sine (s. 1695).

3.0 Skulen som fellesskap

I dette kapitlet vert det gjort greie for det fellesskapande oppdraget skulen har. Det vert også gjort greie for tilpassa opplæring og inkludering.

3.2 Idealet om ein inkluderande skule

Alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2019, §9A-2), og rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira (Opplæringslova, 2019, §9A-7). Skulen skal etablere ein inkluderande kultur, der elevane skal lære å respektere ulikskap, og forstå at alle har ein plass i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Inkludering vert av Haug, Nordahl og Hansen (2014) definert som eit omgrep som kan brytast ned til fire dimensjonar. For det fyste skal alle elevar vere ein del av ein klasse eller ei gruppe, slik at dei får ta del i det sosiale livet. Dette sikrar *fellesskapet*. For det andre skal elevane ha moglegheit til å vise engasjement i meningsfylt aktivitet, der ein får utbytte av og tilfører utbytte til fellesskapet. Dette sikrar *deltaking*. For det tredje skal alle elevar bli høyrte og få moglegheit til å påverke eigen opplæring. Dette sikrar *medverknad*. Sist skal alle elevar få opplæring som gagnar dei både fagleg og sosialt. Dette sikrar *utbytte* (s. 13).

Inkludering er ein ideologi, eit ynskje om å bringe alle menneske saman til eitt fellesskap, og det handlar om å verdsetje ulikskap. I skulesamanheng vil dette seie at absolutt alle skal ha ein plass i den ordinære undervisninga, uavhengig av eventuelle utfordringar eller behov for tilrettelegging. Alle elevar skal ha like moglegheiter for læring og utvikling innanfor det same lærefellesskapet (Uthus, 2017, s. 131-132). Olsen (2020) peikar på at omgrepet «fysisk plass» må reflekterast rundt for å finne tilpassingar som er til eleven sitt beste. Det vet mellom anna eksemplifisert at for ein elev med sterk sosial angst er ikkje det å vere til stades i ei gruppe på 25 elevar naudsynt det som bidreg positivt til at han eller ho kjenner seg sosialt eller fagleg inkludert. Vidare ser ein at inkludering er meir enn å vere fysisk inkludert. Det handlar i tillegg om å vere fagleg inkludert, altså å tilpasse opplæringa slik at alle kan ta del. Det kan også handle om sosial inkludering, som vert ivaretatt gjennom fokus på eit godt psykososialt miljø (s.13).

Ei undersøking frå 2012 hadde mål om å finne ut korleis pedagogar definerer inkludering av elevar med ASD i forhold til inkludering av barn utan vanskar eller med andre typar vanskar. Undersøkinga fann at eleven med ASD må verte oppfatta som ein likestilt klassekamerat av medelevane sine for at inkluderinga skal vere fullverdig. Vidare var det einsemd blant informantane om at inkludering har positiv effekt på barnet med ASD sin motivasjon og sosiale dugleikar (Sansosti & Sansosti, 2012, s. 924). Faglærarar og spesialpedagogar har saman ansvar for å legge til rette for eit inkluderande læringsmiljø for elevar med særskilde behov. Eit slikt samarbeid kan vert skildra som eit profesjonelt partnerskap mellom to eller fleire pedagogar som deler ansvar og ressursar (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017, s. 99). Eit godt samarbeid mellom faglærar og spesialpedagog vert etter Da Fonte og Barton-Arwood (2017) kjenneteikna av øyremerka tid til å samarbeid, vilje til å lære av kvarandre (s. 100), og god kommunikasjon (s. 102).

Barn med særskilde behov skal ha moglegheit til å vekse opp saman med barn på deira alder, og dei skal ha moglegheit til å delta på dei same arenaane som alle andre barn deltek i. Kring denne gruppa er stikkord som normalisering, integrering og inkludering svært sentrale omgrep, særleg etter at fellesskulen vart eit faktum på 90-talet. Ordet *integrering* føreset at det finst eller fantes ein segregering, noko spesialskulane vart kritisert for. Ein kan skilje mellom fysisk og sosial integrering, der den sosiale integreringa inneber hyppig sosial interaksjon mellom barn med og utan eksempelvis utviklingshemming. Fysisk integrering handlar om at personen med utviklingshemming fysisk oppheld seg same stad som den ordinære elevgruppa, og er ein føresetnad for sosial integrering. Ein kombinasjon av desse er målet og grunnlaget for fellesskulen. Omgrepet inkludering vart tatt i bruk for å markere eit skifte i perspektiv, der ein legg vekt på miljøet rundt elevgruppa som ein heilskap, ikkje enkelteleven som «skal integrerast» (Wendelborg, 2017, s. 110-112).

3.1 Fellesskapande undervisning

Å oppleve fellesskap og å kjenne seg inkludert er viktig for elevane si utvikling, læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2019). Etter innføringa av den nye læreplanen i 2020, har praksisen *fellesskapande undervisning* fått stor plass i norske skular. Fellesskapande undervisning har mål om å fremje oppleving av fellesskap, tilhøyrslø og meistring hjå alle elvar. Overordna del av læreplanen skildrar at skulen skal utvikle eit inkluderande fellesskap som fremjar helse, trivsel og læring for alle. Dette er eit grunnleggjande behov, og er viktig for alle barn i alle aldrar. Eit overordna mål er å etablere ei «vi-kjensle», og eit miljø der elevane står opp for kvarandre. Eit sentralt tiltak i arbeidet med å fremje fellesskapande undervisning, er å etablere eit relasjonelt ansvar og sosial støtte på tvers av vennegjengar i klassa og på skulen. Involverte vaksne som har fokus på varm klasseleiing er

ein viktig faktor i dette arbeidet. Eleven er den viktigaste ressursen i dette arbeidet, og undervisninga kan gjerne fokusere på eleven sine styrker og interesser. Samarbeid skal vere ein sentral arbeidsmetode; gjennom samarbeid får elevane sosial, emosjonell og fagleg utvikling gjennom lytting, argumentering og respekt for andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Stortingsmelding 28 (2015-2016) la grunnlaget for det som vart fagfornyninga i skulen og dei nye læreplanane som 1.-9. trinn tok i bruk hausten 2020. I stortingsmeldinga vert det tydeleg skildra at sosial læring skal spele ei stor rolle i skulekvardagen. Oppgåver basert på samhandling og samarbeid gir gode grunnlag for den sosiale læringa, og danninga som no skal spele ei endå større rolle i den norske skulen. Elevar med god sosial kompetanse bidrar betre til eit positivt læringsmiljø, og eit læreremiljø prega av tillit og inkludering bidrar til å auke elevane sine faglege prestasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22).

3.3 Tilpassa opplæring

Alle opplæring i skulen skal tilpassast enkelteleven sine evner og føresetnadar (Opplæringslova, 2019, s. § 1-3). Nordahl og Overland (2015) skildrar tilpassa opplæring som eit prinsipp som bør ligge til grunn for all opplæring, og som skal gi alle barn og unge dei same rettane og moglegheitene, uansett evner og føresetnadar (s. 20). Tilpassingar kan omfatte ulike læringsmetodar, organiseringar, val for innhald, det fysiske skulemiljøet, sosialpedagogiske program eller andre lærestrategiar. Kva som er god tilpassing er i stor grad situasjonsavhengig, og må vurderast ut frå kvar læringa skal skje (NOU 2009:18, 2009, s. 58). Det er viktig å poengtere at somme elevar har behov for tilpassingar og eventuelt spesialpedagogiske vedtak innan somme områder, men ikkje andre (NOU 2009:18, 2009, s. 64).

Føresette som opplever at barnet deira ikkje har tilstrekkeleg utbyte av den ordinære opplæringa, kan krevje av skulen at dei gjer naudsynte undersøkingar for å kartlegge om eleven har behov for tilrettelagt undervisning, og eventuelt kva form for tilrettelegging som er aktuelt. Dersom det vert gjort vurdering om at eleven har behov for ei sakkyndig vurdering og at han eller ho har behov for spesialpedagogisk undervisning, har føresette rett til å gjere seg kjend med vurderinga før det vert gjort vedtak. Tilbod om spesialpedagogisk undervisning skal så langt det let seg gjere utarbeidast i samarbeid med eleven og dei føresette: det skal leggast stor vekt på deira syn (Opplæringslova, 2019, §5-4). Den individuelle opplæringsplanen (IOP) er ein arbeidsreiskap for læraren for å sikre at opplæringstilbodet står i samsvar med enkeltvedtaket. Den skildrar kva som skal lærast og korleis det skal lærast gjennom mål, innhald, arbeidsmetodar, vurderingsformer og organisering. Mål knytt til

fagleg kompetanse skal reflektere heilskapen i læreplanverket. IOP-en kan også innehalde mål knytt til sosial kompetanse, og for somme elevar vert det då aktuelt å utarbeide eigne mål knytt til sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Ettersom elevar i grunnskulen er svært ulike, må innhaldet i opplæringa tilpassast kvar enkelt for at ein skal få lik kvalitet (NOU 2009:18, 2009, s. 17). Retten til tilpassa opplæring og krav om å få opplæring i samsvar med eigne føresetnadar gjeld også for elevar med utviklingshemming. For denne gruppa inkluderer prosessen ei tilpassing til eleven si kognitive og adaptive fungering, og å ta omsyn til eventuelle helsemessige utfordringar. Ein bør vektlegge deltaking og sosial samhandling i eit støttande miljø, og organisere aktivitetar som eleven kan og vil meistre. Det kan vere særleg aktuelt å ta omsyn til organisatorisk tilrettelegging som til dømes konkretar eller visualiserte planlar og undervisningsopplegg (Engevik et al., 2019, s. 403).

Elevar med ASD kan ha behov for mykje eller lite tilpassing. Det er viktig at skulen ser eleven individuelt, gir tilpassingar der det er behov for det, og at skulen som heilheit utviklar ein inkluderande kultur for eleven. For dei fleste elevane er det avgjerande med eit læringsmiljø som er prega av struktur, føreseielegheit og oversikt. For mange vil det vere aktuelt med eit eige rom eller område på skulen der eleven kan skjermast dersom eleven har behov for å trekke seg litt tilbake. God tilrettelegging handlar mellom anna om tydeleg klasseleiing, konkret kommunikasjon, visuell forsterking av beskjedar og visualisering av timeplan. Inkluderande undervisning kan i denne samanhengen til dømes handle om undervisning om same tema, men med ulike mål (Statped, 2020a).

3.4 Forteljingar om ein ekskluderande skule

I overordna del av læreplanen vert det stadfesta at skulen har både eit danningsoppdrag og eit utdanningsoppdrag. Desse oppdraga er avhengige av kvarandre, og skal ruste eleven med evner til å forstå seg sjølv, andre og verda kring seg, og å ta gode val. Opplæringa skal vidare leggje til rette for deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2018). Barneombodet sin fagrapport frå 2017 fann i si undersøking teikn til at mange barn som mottar spesialpedagogiske tenester i skulen ikkje får eit forsvarleg utbyte av tiltaka, at dei har eit dårlegare psykososialt miljø enn andre elevar, og at dei ikkje opplever å medverknad i skulekvardagen (Barneombudet, 2017, s. 7). Korleis skuledagen til barn med nedsett funksjonsevne vert organisert, varierer i stor grad. I nærskulen ser ein at somme elevar ikkje har særleg tilhørse i ein klasse, somme er meir eller mindre formelt involvert i ein klasse, medan somme er i ein klasse store deler av dagen. Det er vanskeleg å finne samheng i kven

som havnar kvar, men tre faktorar har betydning for organiseringa: type og grad av funksjonshemming og størrelsen til kommunen. Store kommunar har gjerne organisering av spesialskular og tilbod, medan mindre kommunar gir ansvar for organisering og tilbod til den lokale skulen. Kor mykje ein elev er involvert i ein klasse minkar når eleven vert eldre, og om ein spissformulerer denne tendensen kan ein seie at minkinga direkte påverkar eleven med funksjonshemming sine moglegheiter for å vere ein del av fellesskapet med barn på same alder (Kermit, Kittelsaa & Ytterhus, 2015, s. 18). Nordahl (2018) fann at barn med særskilde behov for tilrettelegging får eit tilbod som er ekskluderande fordi innhaldet i og organiseringa av dei spesialpedagogiske tenestene føregår utanfor det sosiale fellesskapet. Tilleggsvis fann dei ein tendens til at barn som mottar spesialpedagogiske tenester møter låge forventningar til deira kognitive og faglege evner (s. 215).

Barneombudet får årlege meldingar frå elevar og føresette om mangelfull spesialundervisning, og støttar såleis opp den situasjonen Nordahlsrapporten skildrar. Ungdom har fortalt historier om pedagogar og assistentar som ikkje har tiltru til evnene deira, og som bryt ned sjølvtillita deira (Barneombudet, 2017, s. 4). Fleire elevar som får spesialundervisning opplever at dei vert urettferdig handsama, ikkje vert tatt seriøst og dei saknar at læraren bryr seg om dei. Dei opplever mykje bruk av vikarar og ufaglært personale, og møter ofte vaksne dei ikkje kjenner. Elevane er oppteke av relasjonen dei har til læraren, og dei skildrar den gode læraren som nokon som bryr seg litt ekstra, er til stades og interesserer seg for eleven si tid på og utanfor skulen (s. 22). Dei møter lærarar med lita tru på at dei kan utvikle seg, og lærarar som ikkje gir dei oppgåver å strekke seg etter. Ein elev fortalte at fleire lærarar har kalla han for «dum» (s. 26). Etter å ha høyrte desse erfaringane har Barneombudet uttrykka bekymring for at det ikkje er føresetnadar for eit likeverdig opplæringstilbod, med mangelfull organisering og kompetanse (s. 30), i tillegg til at retten til eit godt psykososialt miljø på skulen vert brutt av enkelte vaksne i skulen (s. 41).

4.0 Relasjonsarbeid i skulen

I dette kapitlet vert det gjort greie for korleis ein kan jobbe med relasjonar mellom elev-lærar og elev-elev.

Menneske treng å kjenne tryggleik og tilknytning til andre. For at elevane skal vekse og trivast må læraren skape ei kjensle av tilhøyrse i klassa, både mellom seg og enkelteleven, og mellom elevane. Læraren må sitje på god relasjonskompetanse for å oppnå dette. Faktorar som pålitelegheit, tydelegheit, å vere føreseieleg, humor og konflikthandtering er viktige for gode relasjonar (Fallmyr, 2020, s. 37). Relasjonar mellom lærar og elev og mellom elevane er den faktoren som har mest å seie

for eit godt læremiljø. Ein føresetnad for god relasjon mellom lærar og elev er at læraren kjenner til og anerkjenner dei sterke sidene til kvar enkelt elev, og som ikkje låser seg fast i ein oppfatning av eleven. Vidare har ein funne at elevar som opplever støtte frå læraren sin er meir positiv til skulen generelt (Grindheim & Källsmyr, 2012, s. 82).

4.1 Ni faktorar som formar gode relasjonar

Fallmyr (2020) Skildrar ni eigenskapar som formar gode relasjonar i skulen. Dei tre fyrste eigenskapane hamnar under kategorien struktur og krav. *Pålitelegheit* omfattar mellom anna i kva grad eleven opplever at læraren er til å stole på, unngår å såre eller krenke og har realistiske forventningar til seg. *Tydelegheit* handlar om å vere konsekvent, å halde reglar og å motivere elevane til å nå mål. Ein tydeleg lærar har klare struktur og grenser. Å vere *føreseieleg* vil seie å vere tolmogig, ha kontroll over kjensler og å vere spontan når det passar seg (s. 39)

Den andre kategorien handlar om godkjenning og støtte. *Openheit og involvering* er viktig for at eleven skal oppleve at læraren kjenner og bryr seg om han. Ein involvert lærar avklarar forventningar, innrømmer feil, og etablerer gjensidige felles verdiar og forventningar. *Godkjenning* gjer at eleven opplever genuin interesse frå læraren sin. Ein godkjennande lærar stadfestar kjenslene og fortel kva ho likar med elevane, er positiv og viser at ho set pris på alle elevane i gruppa. Vidare er *humoristisk sans og evne til å skape positive kjensler* ein viktig faktor i å generere trivsel på skulen. Målet med dette er å fremje kjensla av å vere med i eit fellesskap som gir samhald, verdigheit, takksemd og gjensidig beundring (Fallmyr, 2020, s. 40).

Den tredje og siste kategorien er empati og medvit over kjensler. *Konflikthandtering* handlar om å ha ei haldning til konflikter om at dei er ein naturleg del av utviklinga. Ein handterer konflikter med kontroll, undersøking og nyfikenheit, ikkje med å vike unna, køyre over eller å vise for sterke reaksjonar. Vidare finn ein at *handtering av kjensler* omfattar ei haldning til at kjensler er signal som skal stadfestast og bli forstått, ikkje kontrollerast eller fjernast. Lærar og elev kan saman undersøkje kjenslemønsteret til eleven for å finne ut kva som ligg under. Den siste faktoren som formar god relasjon er *empati*. Ein empatisk lærar prøver å forstå eleven sine handlingar på ein måte som ikkje dømmar på førehand, men som baserer seg på eleven sine erfaringar, forventningar, verdiar, kjensler og tenkesett. Desse utgjer til saman eleven si referanseramme, som læraren må tolke og sjå situasjonar ut i frå (Fallmyr, 2020, s. 41).

4.2 Sosial coaching

Coaching vert skildra av Webster-Stratton (2018) som ein arbeidsreiskap for å støtte barns læringsrelaterte samspel med andre barn og vaksne. Å *coache* vil seie å bruke skildrande kommentering for å understreke konkrete dugleikar i til dømes ein aktivitet, samarbeid, sjølvregulering eller likandne (s. 107). I korte trekk kan ein jobbe med sosial coaching gjennom å vere ein god rollemodell (modellering), ta del i leik, rose barnet i positivt samspel med andre, samt å gi hjelp til å forstå ulike situasjonar (s. 144).

Desse skildrande kommentarane innanfor sosial coaching kan til dømes vere: «*Ingen årsak. Så hyggeleg du er som seier 'tusen takk'*» som respons til at barnet takkar for noko. Gjennom dette eksempelet modellerer og roser den vaksne dei sosiale dugleikane til barnet. Eit anna eksempel kan vere: «*eg ser at du treng meir leire. Eg vil gjerne vere ein god ven, så du kan godt få litt av min*». Gjennom denne kommentaren modellerer den vaksne hjelpsamheit og deling, samt at han eller ho forstår barnet sitt perspektiv (s.122). Sosial coaching handlar altså om å styrke barnet sine sosiale dugleikar, med særleg vekt på å danne venskap og legge til rette for kommunikasjon (s. 120).

5.0 Samarbeid med heimen

Samarbeid med heimen er ein viktig ressurs i barnet si opplæring. Samarbeidet skal ha eleven i fokus, og målet skal vere utvikling av gode læringsmiljø og å skape læring (Opplæringslova, 2015, §20-1).

I opplæringslova finn ein at opplæringa skal opne dører mot verda og framtida i samarbeid med heimen (Opplæringslova, 2019, §1-1). Kommunen har plikt til å sørge for samarbeid med foreldre (Opplæringslova, 2015, §13-3d) Det er dei føresette som har hovudansvar for barnet si oppdraging, medan skulen har hovudansvar for barnet si opplæring. Føresette har kunnskap om barnet som skulen kan nytte for eleven si læring, danning og utvikling (Utdanningsdirektoratet, udatert, kap 3.3). Forsking viser at føresette som har eit godt samarbeid med, og ein aktiv rolle i skulen gir betre føresetnadar for læring, sjølvregulering og trivsel, og mindre åtferdsproblematikk og fråvere (NOU 2019:23, 2019, s. 227).

5.1 Kva er dei føresette sitt ansvar, og kva er læraren sitt ansvar?

Ein finn eit asymmetrisk forhold mellom lærar og føresett. Læraren har ei profesjonell rolle, med pedagogisk utdanning og erfaring, innsikt i lovverk og læreplanar, og han eller ho representerer skulen som ein kommunal, og dermed offentleg, organisasjon. Den føresette har rolle som

privatperson, og er sjeldan på skulen, har generelt lite innsikt i korleis skulekvardagen fungerer i praksis, og veit lite om korleis barnet agerer i skulekvardagen. Dei kjenner derimot barnet sitt på ein måte ingen andre kan kjenne barnet. I samarbeidet mellom skule og heim, har læraren eit større ansvar for å bygge ein positiv relasjon til dei føresette. Med utgangspunkt i eleven sine behov, må skule og heim etablere eit godt samarbeid (Samnøy, 2015, s. 12-15).

Å etablere ein positiv kontakt med heimen er særleg viktig for barn som har ekstra utfordringar, uavhengig av kva utfordringa har rot i. I slike situasjonar vil det vere aktuelt å kontakte heimen allereie før skulestart, for å ynskje både barn og føresatt velkommen til eit nytt skuleår. Ved å ta initiativ så fort som mogleg, inviterer læraren til ein god relasjon som seinare kan gi grunnlag for positiv problemløysing. Ein kan også dra nytte av å etablere miljø for positive meldingar om eleven si måloppnåing eller bidrag til elevgruppa, slik at dei føresette opplever kontakten med skulen som positiv (Webster-Stratton, 2018, s. 450). Heimen si haldning mot skulen er av stor betydning for eleven sin skulekvardag. Eleven sine egne haldningar mot skulen, i tillegg til engasjement og innsats vert påverka av dette. Ulike meiningar om kva skulen skal, kan og bør tilby kan vere grunnlag for friksjon i samarbeidet med heimen. Det er viktig at skulen etablerer tydelege forventningar til heimen, og at det vert klart skildra kva skulen sine arbeidsoppgåver inneber, og kva som vert forventa av dei føresette. Det er eit gjensidig ansvar å syte for ein positivt tinga dialog (Utdanningsdirektoratet, udatert, kap 3.3).

5.2 Kva påverkar samarbeidet mellom heim og skule?

Skulekultur er ein sentral faktor som påverkar samarbeidet med heimen. Skulekulturen vert utvikla over tid gjennom felles verdiar, normer og tradisjonar på den enkelte skule. Kvalitetar som leiing, arbeidsmiljø og samarbeid mellom tilsette har innverknad på kvaliteten i alle relasjonar i skulen, også mellom lærar og elevar, og lærar og føresette. Skulekulturen dannar rammer for korleis kvar enkelt lærar på skulen vil utøve samarbeid med dei føresette. Ein skulekultur som er prega av positivitet og støtte vil føre til at heimen kjenner ei oppleving av å bli respektert og tatt på alvor (Drugli & Nordahl, 2016, s. 11-12).

Å etablere eit tillitsfullt og positivt forhold til heimen er ein heilt sentral del av arbeidskvardagen til læraren, og di større behov eleven har for tilrettelegging, di viktigare vert kvaliteten på samarbeidet. I profesjonell relasjonsbygging må ein tilpasse seg den andre parten, og legge bort eventuelle fordommar. Å vise interesse, merksemd og aktiv lytting er ein føresetnad for å vise respekt til den andre parten, og denne respekten er viktig for den føresette å oppleve frå læraren (Samnøy, 2015, s.

51). Læraren si kompetanse kring skule-heim-samarbeid kan vere avgjerande for korleis kontakten med dei føresette utartar seg. Ein lærar med god kompetanse, får ei oppleving av å meistre oppgåva, og vil såleis ha betre føresetnader for å etablere eit tettare og betre samarbeid, og vil vidare vere meir aktiv i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 13). Relasjonskompetanse er altså eit nøkkelomgrep i samanheng med skule-heim-samarbeid.

5.3 Skule-heim-samarbeid om elevar med ASD

Det har vore gjort lite forskning på korleis ein best mogleg kan forbetre samarbeidet mellom skulen og føresette for barn med autismespekterdiagnosar (Azad, Marcus, Sheridan & Mandell, 2018, s. 460). Gode samarbeid mellom pedagogar og føresette er avgjerande for eleven sin sosiale kompetanse og faglege utvikling (Sheridan et al., 2017, s. 46). Ein amerikansk studie publisert i 2016 såg etter samsvar mellom pedagogar og føresette sine bekymringar for barnet med ASD, og om desse bekymringane vart diskutert då dei hadde moglegheit for det. Det vart funne at pedagogar og føresette stort sett delte dei primære og sekundære bekymringane kring barnet, men at berre 13% av deltakarane diskuterte desse bekymringane med kvarandre. 49% av deltakarane rapporterte at dei diskuterte bekymringar som ikkje var rapportert som primære eller sekundære bekymringar for nokon av partane (Azad & Mandell, 2016, s. 438). Denne studien viser altså tendensar til at problemstillingane føresette og pedagogisk personale diskuterer, er dei elementa i skulekvardagen som gjerne fungerer godt. Problemstillingar som vert opplevd som vanskeleg eller problematisk vert opplevd som vanskeleg å diskutere i dette utvalet.

Intervensjonsstudien *Partners in school* hadde mål om å forbetre kommunikasjonen mellom heim og skule. Deltakarane var føresette og pedagogar som samarbeida kring eitt barn med autismespekterdiagnose. Intervensjonen tok utgangspunkt i at dyadane sine felles bekymringar for barnet skulle danne grunnlag for samarbeidet. Både skule og heim øvde på den aktuelle åtferda, og hadde minimum ein «check-in» i veka for å eventuelt justere fokus for arbeidet med åtferda (Azad et al., 2018, s. 466-470). Etter intervensjonen rapporterte føresette ei markant nedgang i førekomst av bekymringsåtferda, i tillegg til nedgang i hyperaktiv åtferd og vanskar med å følgje beskjedar eller kommandoar. Pedagogar rapporterte også ein markant nedgang i førekomst av bekymringsåtferd. Studien fann indikasjonar på at tett samarbeid om åtferd gir positivt utfall for eleven både heime og på skulen. Ein fann særleg positivt utfall for heimane; berre minimal støtte frå skulen har stor påverknad til familiar som har vanskelege forhold heime, t.d. låg inntekt eller å vere åleine om oppfostringa av barnet (Azad et al., 2018, s. 478-481). Ei nyare undersøking om same intervensjon såg nærare på innføring av nye intervensjonar heime og på skulen. Ein veit at autismediagnosen

medfører eit sterkt behov for likskap. Å implementere evidensbasert praksis både heime og på skulen kan bidra til å redusere stress for desse barna, og hjelpe dei med å lære og generalisere nye dugleikar (Azad et al., 2018, s. 460-461; Azad, Minton, Mandell & Landa, 2020, s. 1). Å jobbe med evidensbaserte strategiar kan vere utfordrande å innføre både på skulen og heime. Strategiane er ofte komplekse og består gjerne av fleire trinn. Vidare har forskning funne at somme føresette er meir villige til å gjennomføre prosjekt enn andre. Føresette med høgare utdanning er ofte meir involvert i barnets utdanning, og har vist større engasjement mot evidensbaserte strategiar. Den føresette sin relasjon til pedagogen kan også påverke samarbeid om strategiar, då det vart funne tendensar til betre samarbeid i takt med relasjonen mellom heim og skule. Relasjonar karakterisert av støtte, tillit, tilgjengelegheit, gjensidige forventningar og kommunikasjon vart dratt fram som faktorar som støttar samarbeidet. Pedagogar har vektlagt moglegheit for å drøfte bekymringar med heimen tyngre enn ein generelt god relasjon (Azad et al., 2020, s. 9-10). Skule-heim-samarbeid om korleis ein handterer ulike situasjonar og åtferd kan altså gi gode føresetnadar for utvikling for eleven. Samarbeidet må vere støttande, positivt og gjerne hyppig.

6.0 Overordna teoriar og modellar

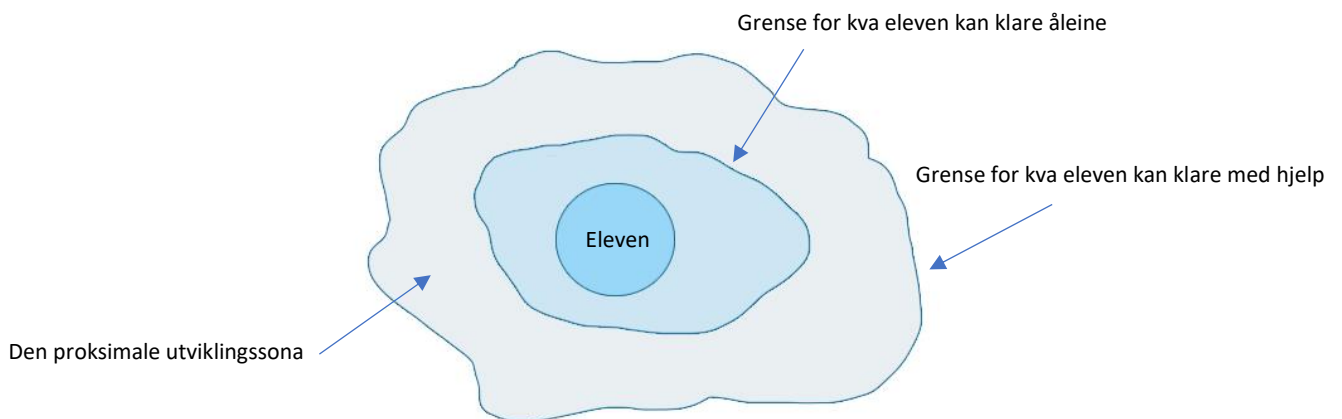
I dette kapitlet vert det gitt ei kortfatta skildring av to overordna og sentrale teoretiske perspektiv for oppgåva.

6.1 Sosiokulturelle perspektiv på læring

Læring er ein prosess som føl alle barn og vaksne på dagleg basis gjennom heile livet. På eitt eller anna tidspunkt skal alt lærast, både implisitt og eksplisitt. Den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky (Imsen, 2014, s. 187-188) vektlegg sosialt samspel og kultur, og at læring skjer gjennom utvikling over tid. I motsetning til andre populære læringsteoriar, t.d. behavioristiske eller kognitive, hevda Vygotsky at utvikling måtte skje gjennom multiple utviklingsprinsipp, og ikkje eitt åleine. Utvikling har resultat i det biologiske og sosiale. All intellektuell utvikling og tenking har rot i sosial aktivitet, og talespråket er ein sentral reiskap i sosialiseringa. Språket gjer det mogleg å reflektere, og er difor grunnlaget for sjølvrefleksjon og medvit.

I Vygotsky sin teori om læring finn ein den proksimale utviklingssona. Modellen for læring føreslår at utvikling er ein prosess går frå det sosiale til det individuelle: Barnet lærer gjennom å fyrst gjere noko saman med nokon andre som kan meir enn seg sjølv, og deretter kan barnet gjennomføre aktiviteten åleine. Den som kan meir, t.d. ein vaksen eller ein medelev, kallar ein for ein medierande hjelpar.

Progresjon er sentralt i den proksimale utviklingssona; undervisninga skal leggje fram materiell som er litt vanskeleg, altså som gjer at eleven alltid må strekke seg litt. Dette området mellom kva eleven klarar på eiga hand, og kva han klarar med hjelp frå ein som kan meir, er kjerna til den proksimale utviklingssona. På denne måten vert strategiar for oppgåveløysing overført frå den medierende hjelparen til den som lærar (Vygotskij, 1978, s. 85-86). Den proksimale utviklingssona er illustrert i figur 1.

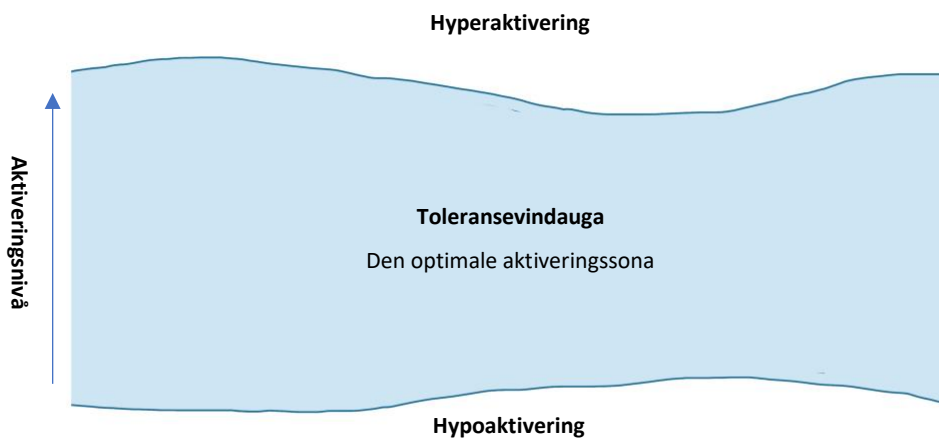


Figur 1: «Den proksimale utviklingssonen». Frå: *Elevens verden* (s. 192). Frå Imsen (2014). Oslo: Universitetsforlaget

6.2 Toleransevindauget

Toleransevindauget er ein modell som refererer til spennet av aktivering som er optimalt for eit individ. Med aktivering meinast det den mentale tilstanden til individet, som ideelt held seg «midt på treet», ikkje for høgt og ikkje for lågt. Dersom ein er over toleransevindauget, er ein i hyperaktivert tilstand. I denne tilstanden kan ein oppleve høgare hjartrate, respirasjon og muskeltonus. Dersom ein er under toleransevindauget er ein i hypoaktivert tilstand, og kan då oppleve redusert hjartrate, respirasjon og muskeltonus. Kva som skal til for å sende individet ut av toleransevindauget og inn i hyper- eller hypoaktivert tilstand varierer frå person til person, og kan også variere ut i frå dagsform og sosiale omgjevnadar. Kor breitt eller smalt eit individ sitt toleransevindauge er, vil også i stor grad variere. Ein kan til dømes verte påverka av erfaringar og emosjonell tilstand, og faktorar som temperament spelar også inn. Det optimale er å halde seg innanfor toleransevindauget, då det er i denne tilstanden ein har best føresetnadar for læring og merksemd på situasjonar og relasjonar. (Braarud & Nordanger, 2014).

Skulen er ein nøkkelarena, då vanskar knytt til sjølvregulering ofte vert meir synleg der på grunn av alle relasjonane som skal forvaltast i tillegg til alle forventningane som skal møtast. Ein finn at individet ofte har eit større toleransevindaug i samvere med ein person dei er trygge på. Bredda og fleksibiliteten på toleransevindauget vert forma frå det tidlege samspele med primære omsorgsgjevarar, og omgrepet har tett tilknytning til *regulering*. I spedbarnsfase og tidleg barndom får ein hjelp av vaksne til regulering av behov (t.d. mat, trøst, bleieskift, o.l.), og barnet lærer langsamt strategiar for å regulere seg sjølv. (Braarud & Nordanger, 2014).



Figur 2: «toleransevinduet». Frå «Regulering som nøkkelbegrep og toleranse-vinduet som modell i en ny traume psykologi». Braarud, H. C. & Nordanger, D. Ø. (2014). Tidsskrift for Norsk psykologforening, 51(7), 530-536.

7.0 Forskingsmetode

I dette kapitlet vert det gjort greie for aktuell vitskapsteoretisk bakgrunn, samt detaljert skildring av metodiske val kring den empiriske innsamlinga som saman med innhaldet i teorikapitla gir grunnlaget for diskusjonskapitlet.

7.1 Samfunnsvitskap

Samfunnsvitskapen handlar om menneske i ulike typar samfunn, både som einingar og som ein heilskap. Den omfattar folk sin sosiale bakgrunn, deira meiningar og handlingar, relasjonar til kvarandre og til det større samfunnet dei inngår i (Grønmo, 2016, s. 18). Dette forskingsprosjektet har som mål å få innsikt i pedagogar sine samarbeidsrutinar med heimen for optimalisere barn med ASD sine føresetnadar for å ta del i det sosiale fellesskapet på skulen. På bakgrunn av intensjonen med prosjektet, vil det krevje innsikt i relasjonar mellom skule og heim, og haldningar til sosial opplæring for den aktuelle elevgruppa. Ein ser altså at prosjektet har heimel i samfunnsvitskapen som skildra av Grønmo (2016).

7.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

To ulike tilnærmingar til studiar tar utgangspunkt i aktøren (informanten) si eiga forståing av eigne handlingar, og framhevar at handlinga si meining må tolkast i lys av aktøren sine intensjonar. Den fyrste tilnærminga, *fenomenologiske studiar*, fokuserer særleg på analyse av handlingar og opplevingar i kvardagslivet til informantane. Røynda slik informanten oppfattar den er grunnlaget for analysen. Ein fenomenologisk analyse vektlegg å forstå handlingar ut frå informanten sine eigne tankar og synspunkt. I slike studiar er det viktig at forskaren unngår å la eigne meiningar, fordommar og/eller personlege erfaringar blir for dominerande.

Den andre tilnærminga, *hermeneutiske studiar*, fokuserer også på å forstå meininga med handlingar i samheng med informanten sine intensjonar. Ulikskapen ligg i fokuset på kvardagslivet til informanten, noko den hermeneutiske tilnærminga ikkje fokuserer på i like stor grad som den fenomenologiske tilnærminga. Hermeneutikk sett isolert tyder fortolkingslære, og har mål om å oppnå forståing gjennom eit breiare grunnlag og i lys av ein større samheng. Ein hermeneutisk studie er difor meir oppteke av forskaren si tolking av informanten sine synspunkt, enn informanten si tolking av seg sjølv. Sjølv om innsikt i sistnemnte er viktig for å oppnå forståing, er fokuset på at innsikta når gjennom eit samspel mellom både forskaren og informanten si tolking. Det er særleg to forskjellar som er særleg viktig når ein skal skilje mellom den fenomenologiske og den hermeneutiske tilnærminga. Hermeneutikken legg større vekt på forskaren si for-forståing, altså via tidlegare

forsking, erfaringar eller teoretiske referanserammer. Den andre legg hermeneutikken større vekt på forskaren si heilskapsforståing: handlingar vert tolka gjennom konteksten aktøren trer inn i, og forskaren si tolking av situasjonen handlinga skjer i. Dette samspelet mellom for-forståing, delforståing og heilskapsforståing vert gjerne kalla den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s. 392-394).

For denne studien vert det relevant å sjå etter ei heilskapleg forståing av samspelet mellom komponentane i problemstillinga: autismspekterdiagnosar, sosialt fellesskap og heim-skule-samarbeid. Den tek utgangspunkt i eksisterande kunnskap om desse tre komponentane, altså for-forståing, og tar sikte på å finne ei heilskapleg tolking av dei eksisterande samarbeida som informantane skildrar. Mi subjektive tolking av situasjonen basert på for-kunnskap i lag med informantane sine tolkingar av eiga kvardag vert viktig for å belyse problemstillinga på den måten den er tiltenkt. Altså finn ein at den hermeneutiske tilnærminga eignar seg best for problemstillinga denne studien baserer seg på.

7.1.2 Før-forståing

Ein hermeneutisk analyse er meir tolkande enn ein fenomenologisk analyse, grunngitt i vektlegginga av forskaren si før-forståing spelar ei stor rolle. Hermeneutikken anerkjenner at analysen vert gjort på bakgrunn av forskaren sin allereie eksisterande forståing (før-forståinga) saman med den nye forståinga som vert etablert undervegs i sjølve studien. Før-forståinga kan ha rot i forskaren sine erfaringar og vurderingar, resultat frå tidlegare forsking, faglege omgrep eller teoretiske referanserammer. Forskaren kan utnytte denne før-forståinga til å danne eit grunnlag for sin forståing av informantane og deira handlingar. Vidare vektlegger hermeneutikken ein heilskapleg forståing, der informanten og deira handlingar utgjør ein del av ein større heilskap. Når ein vekslar mellom før-forståing og heilskapleg forståing, jobbar ein i det ein gjerne kallar den hermeneutiske sirkelen (Grønmo, 2016, s. 393).

Oppveksten i ein familie der døra alltid stod open for dei som måtte ha behov for eit stove-skifte, lærte meg og min 5 år yngre bror å vereause, forståande og inkluderande med dei me skulle møte på vår veg. Gjennom grunnskulen møtte eg fleire med-elevar med ulike diagnosar og behov for tilrettelegging, noko dei vaksne alltid var oppteke av å sjå på som ein ressurs og eit positivt tilskot til klassemiljøet. Etter praksisforhold ved ulike skular på grunnskulelærerutdanninga mi vart eg introdusert for arbeid med den same elevgruppa. Ved ein heldig tilfeldigheit fekk eg sumarjobb på ein avlastingsbustad for barn og ungdom med ulike utviklingshemmingar, som resulterte i eit treårig tilsettingsforhold på sida av pedagogisk utdanning. Då eg starta i læraryrket vart eg introdusert for

meir pedagogisk arbeid kring elevar med særskilde behov, og har etter dette aldri sett meg tilbake. Vidare har eg gjennom mitt spesialpedagogiske utdanningsløp møtt mange måtar å strukturere arbeid med elevar med ASD, mellom anna gjennom eit praksisopphald i ein klasse med kun personar med ASD i Athens, Georgia (USA).

Det er med bakgrunn i dette openbart at mi før-forståing for arbeid med elevar med ASD er omfattande, og som bør trekkast fram i intensjon om transparens i oppgåva. Ein kan nemne både positive og negative sider ved ekstensiv erfaring, til tross for ei høvesvis kort tid i arbeidslivet. For det fyrste ser ein at tida på avlastingsbustaden har gitt eit særleg forståingsgrunnlag for kvardagen saman med eit barn med ASD, med alle oppturar og nedturar dette tek med seg. Sjølv om denne erfaringa også kan gi ei i overkant nær haldning til eksempelvis kommunikasjon frå skulen om eventuelle endringar i timeplanar og aktivitetar, då ein har opplevd ei forseinka effekt av dette på ettermiddagen, vert likevel styrken av erfaringane vurdert på ein slik måte at det styrker evna for å forstå dei føresette i utvalet sine forteljingar frå kvardagen. For det andre har ansvar kring elevar med ASD i skulen gitt ei særleg oppleving av å kunne relatere meg til forteljingane frå særleg det pedagogiske utvalet, og i somme tilfelle la min eigen før-kunnskap skugge for relevante oppfølgingsspørsmål og avklaringar som eg tek som for gitt. På den andre sida har min pedagogiske bakgrunn også vore med å kunne stille gode og relevante spørsmål, i tillegg til å vite kva som kan opplevast viktig for ein pedagog, og har såleis i stor grad hatt del i utforming av intervjuguide. Til sist er det klart at eit personleg engasjement og ynskje om å gjere rett ved elevane er med på å påverke mi tolking av data som har vore samla inn. Evne til å halde seg objektiv vert endå viktigare for forskarar med omfattande arbeidsbakgrunn om emnet, og noko ein må ha med seg og vere medviten om heile vegen og i alt arbeid med avhandlinga.

7.1.3 Kvalitativ forskingsmetode

Medan kvantitative tilnærmingar kartlegg *at* noko skjer, avdekkjer kvalitative tilnærmingar *kvifor* det skjer. Den kvalitative forskingsmetoden kan på fleire måtar strekke til på enkelte områder som den kvantitative ikkje kan. Kvantitative metodar kan ha ulemper som å i overkant forenkle den komplekse menneskelege naturen, eller å konkret skildre subjektive komponentar i informanten sin kvardag. Desse to ulempene i kvantitativ forskingsmetode er nettopp styrkane til den kvalitative metoden, då den eignar seg særleg godt når ein har mål om kontekstuell forståing, i tillegg til å få innsikt i feltarbeid og informantane si forståing av eksempelvis eigen arbeidskvardag. Den er oppteke av tankane individet har om ulike fenomen, situert og kontekstuell forståing, og sosiale mønster (Krumsvik, 2014, s. 113-117).

På bakgrunn av dette finn ein av den kvalitative tilnærminga eignar seg særleg godt til dette prosjektet. Problemstillinga «*Kva erfarer pedagogar og føresette til elevar med autismespekterdiagnosar (ASD) som sentrale vilkår for ei oppleving fellesskap på skulen?*» føreset eit djupdykk i eit mindre utval informantar sine kvardagar, der ein har moglegheit til å samle inn omfattande informasjon om tankar og erfaringar. Ei formulering av typen «*I kva grad meiner føresette at bruk av tid på samarbeid rundt sosialt fellesskap er naudsynt samanlikna med pedagogar?*» kunne peikt mot ei kvantitativ tilnærming til temaet, der målet hadde vore kartlegging av mange informantar for å generere statistikk. Den valte formuleringa av problemstilling (fyrstnemnte) siktar derimot på å hente inn omfattande informasjon frå færre informantar, altså ei kvalitativ tilnærming.

Eit kvalitativt forskingsintervju tar sikte på å forstå verda sett frå intervjupersonen si side. Det er eit mål å avdekke personen sine erfaringar og opplevingar av verda (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Med bakgrunn i denne definisjonen har forskingsintervju blitt valt som metode for å belyse problemstillinga til dette forskingsprosjektet. Vidare finn ein at Kvale og Brinkmann (2015) skildrar sju fasar i ei intervjuundersøking: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Dei to fyrste fasane handlar om å finne ut kva ein skal undersøke og korleis ein skal gjennomføre prosjektet. Intervjuet, den tredje fasen, skal gjennomførast på bakgrunn av planlegginga, og ein skal då allereie ha drøfta moglege utfordringar og etiske problemstillingar. Transkribering handlar om å overføre tale til tekst, og å klargjere empirien for analyse. Vidare skal forskaren analysere materialet med bakgrunn i ein bestemt metode, vurdere funna si generaliseringsmoglegheit, reliabilitet og validitet. Ti slutt skal forskinga formidlast gjennom eit leseleg produkt (s. 137). Planlegginga av dette forskingsprosjektet har tatt utgangspunkt i dei sju fasane av intervjuundersøkingar skildra ovanfor. Difor vert resten av kapitlet om forskingsmetode strukturert i store trekk etter denne prosessen med datainnsamling.

7.2 Tematisering

Tematisering av ei intervjuundersøking viser til arbeid med og formulering av problemstilling og eventuelle forskingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Arbeid med problemstillinga til denne oppgåva starta allereie hausten 2019, då me gjennom forskingsmetodisk undervisning vart sett i gang med arbeid med masteravhandlinga. Problemstillinga for oppgåva har hatt ein lang veg via individuelle arbeidsøktar, samarbeid med faglærarar, medstudentar, kollegar og rettleiar. Ein annan viktig del av tematiseringa var å skrive store deler av kapitlet om teori for å få eit breitt grunnlag å gjennomføre resten av planlegginga på. For ei intervjuundersøking er det sentralt å utvikle ei

omgrepsmessig og teoretisk forståing av fenomenene som skal undersøkast, slik at ein kan skape grunnlag for tilføyning av ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141).

7.2.1 Litteratursøk

Ein viktig del av tematisering og vidare inn i planlegging av studien har vore søk etter litteratur. Eg har i stor grad nytta biblioteket til Høgskulen på Vestlandet (Sogndal), der eg har 1) vandra i hyllene etter aktuelle titlar, 2) fått hjelp av personalet og 3) sett etter artiklar skriven av høgskulen sitt personale som kunne vere aktuelle å ta i bruk. Eg har også nytta søkefunksjonen i Oria for å finne bøker, og har fått tilsendt titlar frå andre campus. Vidare har eg nytta Oria til å finne fram til aktuell nyare forskning. Eksempel på brukte søkjeord er: *autisme/autism, sosial kompetanse/social skills, skole hjem samarbeid/parent-teacher eller sensoriske vansker/sensory processing*. Ein annan metode som har vore nytta for å finne relevante forskingsartiklar har vore å leite i fagfelleverderte tidsskrift som *Autism Research* og *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*. I tillegg har eg nytta kjeldelistene til artiklar og bøker eg har nytta for å kome vidare til andre aktuelle kjelder. Det har vore gjort eit val om å inkludere mykje internasjonal forskning i litteraturlista til oppgåva.

7.3 Planlegging

Planlegginga av ei intervjuundersøking handlar etter Kvale og Brinkmann (2015) sine 7 stadium for intervjuundersøkinga om å ta omsyn til alle dei 7 fasane, å planlegge mot å hente kunnskapen ein treng, samt å ta omsyn til etiske standpunkt.

7.3.1 Semistrukturerte intervju

Det semistrukturerte intervjuet baserer seg på å følgje opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål, å kunne følgje opp uføresette element i intervjuet, og gir rom for å spontant formulerte spørsmål om situasjonen tilseier det. Ein intervjuguide designa for semistrukturerte intervju er ei skisse over tema, og forslag til spørsmål. Denne intervjuguiden tillèt endringar i rekkefølge av spørsmål, og gir rom for at somme spørsmål får meir tid enn andre (Krumsvik, 2014, s. 125).

Når fokuset for studien handlar i store trekk om ulike måtar å organisere kvardag og samarbeid på, er det naturleg med store variasjonar mellom informantane. Tilleggsvis er det stor ulikskap mellom kva som opptek informantane, og det er då, for dette prosjektet, særleg interessant å få grep om kva informantane opplever som viktig for eigen kvardag. Moglegheita til å kunne variere tidsbruk på ulike områder i intervjuet, samt å kunne følgje opp enkelte forteljingar, erfaringar og tankar er avgjerande for å kunne kaste ljós over problemstillinga på best mogleg måte. Særleg viktig har det vore å gi

informantane spelerom til å fortelje sine historier og erfaringar. På den andre sida skal ein kunne føreta ei form for samanlikning, og då må ein også ha eit lite knippe spørsmål som vert gitt til alle. På bakgrunn av desse måla for datamaterialet, vart det semistrukturerte intervjuet vurdert som den best eigna metoden for å gjennomføre intervju på.

7.3.2 Utval av informantar

Til denne studien har det blitt nytta eit strategisk utval for å komme i kontakt med potensielle informantar. I kvalitative studiar basert på eit strategisk utval kan gjerne utveljing av informantar skje undervegs i studien. Dei strategiske eller teoretiske vurderingane som er grunnlaget for utveljing vert gjerne vidareutvikla undervegs i prosessen. Utveljinga skjer etter framgangsmåtane som etter kvart viser seg å vere den mest hensiktsmessige ut frå problemstillinga. På denne måten er utveljing av informantar svært fleksibel i kvalitative studiar, og den kan gjerne vere kombinert av ulike teknikkar (Grønmo, 2016, s. 113).

Denne studien skal sjå etter sentrale vilkår for barn med autismspekterdiagnosar si oppleving av tilhøyre på skulen. For å kunne belyse komponenten «på kva måte kan ein [...]», er det hensiktsmessig med informasjon frå fleire informantar. Det har vore vurdert at det er relevant med informasjon frå fleire pedagogar og føresette sine meiningar og opplevingar av og om samarbeidet, og for å få eit breitt nok analysegrunnlag har studien sett mål om totalt seks informantar: tre pedagogar og tre føresette. Studien kunne gjerne inkludert fleire informantar frå begge parti, men for å sikre at dataa vert handsama nøyaktig nok innanfor den tidsramma som er sett, vart totalt seks informantar vurdert som eit breitt nok datagrunnlag til å belyse problemstillinga. Samstundes vert det hevda (Thagaard, 2018, s. 59) at det på eit gitt tidspunkt oppstår eit *metningspunkt* der informantar ikkje bringer ny informasjon til problemstillinga.

Til denne studien var målet å kome i kontakt med informantar som har barn eller underviser/har undervist barn med autismspekterdiagnose/-ar i grunnskulealder som er innskrivne i kommunal skule. For pedagogane vart det ikkje sett kriterium til ei bestemt utdanning, men at dei skal ha pedagogisk erfaring med elevar med ASD i løpet av dei siste fem åra. Dei måtte ikkje naudsynt vere kontaktlærar, men det var sentralt at dei har ansvar for den daglege kontakten og det overordna samarbeidet med heimen.

Rekruttering av informantane skjedde gjennom Facebook. I dei opne gruppene «Spesialpedagogisk forum» og «Autismeforeldre i Norge» vart det gitt kortfatta informasjon om studien i tillegg til kontaktinformasjon, slik at interesserte kunne melde seg villig til å ta del. Resten av kontakten med

informantane føregjekk via e-post før gjennomføring av intervjuet. På denne måten kom eg i kontakt med 5 av 6 informantar. Intervjua innanfor foreldre-utvalet vart avtalt å berre eit par dagar, medan intervjua til pedagog-utvalet tok noko lengre tid. 2 av 3 pedagogar kontakta meg via Facebook-innlegget. Denne måten å rekruttere informantar på, vert skildra i Grønmo (2016) som utveljing ved sjølvseleksjon: utvalet vert etablert på grunnlag at informantane sjølv melder seg frivillig til å vere med (s.116). Den siste pedagogen i utvalet kom eg i kontakt med via ein kollega som møter mange elevar med særskilde behov frå ulike skular. Denne kollegaen fekk tilsendt same informasjon som stod i Facebook-innlegget, og spørsmål om å sende dette vidare til nokon ho trudde kunne vere interessert i ta del i studien. Eit par dagar seinare fekk eg til svar at eg kunne sende informasjonsskriv til den personen som vart P3 i utvalet. Dette kan sjåast som ei form for snøballutveljing; ei form for utveljing der ein spør aktørane i studien om å føreslå ein ny informant (Grønmo, 2016, s. 117). Refleksjonar kring rekruttering av informantar til denne studien er å finne i kapittel 7.6.2 *metodekritikk*.

7.3.3 Utvikling av intervjuguide

Ein av dei mest sentrale delane i planleggingsprosessen var utarbeid av intervjuguide. Dette har skjedd i mange omgangar, og i tett samarbeid med rettleiar. Det har vore utarbeida to ulike intervjuguidar: ein for pedagogane og ein for dei føresette. Mange spørsmål er nokså like, men er tilpassa til dei to ulike perspektiva.

Intervjuaren sin kunnskap og interesse for temaet og menneskeleg interaksjon, og evne til å tolke umiddelbart kva eit svar tyder er avgjerande for eit godt intervju. Det er mange gode måtar å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål, og ulike formuleringar kan generere ganske ulike formar for svar. Spørsmål som «kan for forklare», «kva gjorde du?», «kva opplevde du?», «Kva føler du om dette?» og «Kva meiner du om det som skjedde?» er eksempel på ulike formuleringar. Dersom ein har lite variasjon i formulering av spørsmål kan ein få intervju som i stor grad gir same svarstil, noko som kan gi til dømes eit i overkant emosjonelt eller omgrepstungt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-171).

Spørsmåla i intervjuguidane til denne studien er i stor grad formulert for å stimulere til refleksjon, eksempelvis «kva tenkjer du om..», «kva legg du i...» og «korleis opplever du..». Det tok mange rundar med revidering i samarbeid med rettleiar før me landa på dei ferdige intervjuguidane. Intervjuguidane er å finne i vedlegg 12.4 og 12.5.

7.3.4 Ethiske omsyn

Befring (2014) skildrar fem sentrale hovudpunkt innan forskningsetikken. Fyrst er det viktig at forskaren gjennomfører forskingsprosjektet med validitet og kvalitet; å vere vitenskapelig ærleg. Dette kan mellom anna handle om å ikkje drive plagiat og fusk med forskingsdata (s. 67).

Det andre hovudpunktet syner til informert og fritt samtykke til deltaking (s. 68). Etter at potensielle informantar kontakta meg for å ta del i forskingsprosjektet, fekk dei tilsendt eit informasjonsskriv som har vore utforma i samarbeid med rettleiar, og godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD) (sjå vedlegg 12.1). Dei sendte i etterkant underskrift på samtykkeerklæringa i informasjonsskrivet. Informasjonsskriva er lagt ved i vedlegg 12.2 og 12.3. Det vert gjort merksam på at problemstilling og oppgåvetittel har i etterkant av datainnsamling vore endra til å passe datamaterialet som vart samla inn for å betre skildre oppgåva. Det er ikkje uvanleg at problemstillingar endrar seg undervegs i prosjektet, då ein stadig søker mot å oppnå ei betre kopling mellom teori og empiri. Formuleringa av problemstillinga vert då betre forankra i tidlegare forskning, og betre retta mot nye undersøkingar (Grønmo, 2016, s. 83).

Det vart repetert i intervjusituasjon at informanten hadde høve til å trekke seg frå studien utan grunngjeving når som helst i etterkant av intervjuet. For pedagogane vart det også mint på om teieplikt, og at det ikkje måtte forteljast identifiserande faktorar om barn dei har jobba med. Vidare fekk informantane tilbod om å få tilsendt intervjuet, og det vart poengtert for informantane at dei når som helst kan be om innsyn i datamaterialet. Dette var gjort for å legge til rette for at informantane kan nytte si innsynsrett.

Det tredje hovudpunktet omhandlar *konfidensialitet* og *anonymisering*, og at datamaterialet ikkje skal innehalde identifiserande faktorar (s. 68). All handsaming av datamateriale og opplysningar har vore gjort etter HVL sine retningslinjer, etter godkjenning frå NSD, og vert planlagt sletta etter prosjektet er formelt avslutta. Innanfor konfidensialitet og anonymisering, vert det også aktuelt å drøfte framgangsmåte i transkribering. Dette kan lesast i kapittel 7.4.2 *Transkribering*.

Det fjerde hovudpunktet trekk fram omsyn til barn og utsette grupper. Dersom ein skal forske på barn, må ein ha særleg kunnskap om barn for å kunne tilpasse metode og innhald for den aktuelle aldersgruppa. I forskning på utsette grupper, skal informert samtykke leggast særleg vekt på. Vidare skal forskarar som samlar informasjon om personlege eigenskapar vere varsam med å opprette inndelingar og termar som kan opplevast stigmatiserande (s. 69). Etersom eg i denne studien ikkje har vore i direkte kontakt med barna, har det vore opp til pedagogane og dei føresette å velje ut kva

informasjon dei har ynskja å dele med meg. Det vart poengtert i alle intervju både før og etterpå at informantane stod fritt til å få fjerna informasjon frå transkriberinga. Dette kunne dei gjere anten etter intervjuet, eller via e-post heilt fram til innleveringsdato for oppgåva. Vidare vart det gjort mykje arbeid i førekant av datainnsamling med å samle kunnskap om emna, både for å kunne stille best mogleg spørsmål (J.f. kapittel 7.2 *Tematisering*), men også for å kunne tilpasse meg intervjuet på best mogleg måte. Analysen til denne oppgåva har vore gjort innanfor SDI-metoden sine rammer (sjå kapittel 7.5 *Analysering*), og det transkriberte materialet vart omarbeidd induktivt i fyrste omgang gjennom empirinær koding. I denne prosessen vert det vektlagt kva som vert sagt, og har såleis lagt godt til rette for å kunne formidle informasjonen frå informantane på ein konstruktiv måte. Til slutt vart også noko av teksten frå kapittel 8.0 *Presentasjon av resultat* sendt til informant for gjennomlesing og godkjenning.

Det siste hovudpunktet innan forskningsetikken skildra av Befring (2014) er forholdet mellom student og rettleiar (s. 70). Gjennom arbeidet med prosjektet har det ikkje vore problemstillingar, konflikhtar eller andre forhold som har påverka studien på ein negativ måte. Samarbeidet har heller vore svært positivt tinga, og har vore ein stor ressurs for oppgåva.

7.4 Intervjuing

Formålet med eit kvalitativt forskingsintervju er å forstå intervjupersonen sin kvardag sett ut frå hennar/hans perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42) I dette delkapitlet vert det gjort greie for korleis sjølve datainnsamlinga gjekk føre seg, og korleis datamaterialet vart bearbeida i etterkant.

7.4.1 Intervju via zoom

Frå starten av var planen å gjennomføre intervjua ansikt til ansikt, men grunna restriksjonar knytt til nærkontaktar og reise på grunn Covid-19, vart intervjua gjennomført via Zoom (programvare for video-samtalar over internett, liknande FaceTime og Skype). Det vart henta inn løyve frå Norsk senter for forskningsdata (NSD) til å gjennomføre intervjuet og ta opptak via zoom sin opptaks-funksjon.

Intervjua vart såleis gjennomført digitalt. Dette gav både positive og negative effektar. Dei positive opplevingane med digitale intervju har vore moglegheita for tilpassing: det var svært enkelt å finne tidspunkt som passa for både meg og informanten. Intervjua krevja ikkje reising eller organisering utanom å finne tidspunkt, noko som var praktisk i ein hektisk kvardag for begge partane. Vidare sat ikkje intervjua lenger geografiske lenker på datainnsamlinga, og i samarbeid med rettleiar vart det bestemt å utvide utvalet frå informantar i Bergen og omegn til heile Noreg.

Den mest negative sida med zoom-intervju var ein barriere i kommunikasjon mellom meg og informant. Ein mistar enkelte kommunikative signal når kommunikasjonen føregår via skjerm; kroppsspråket vert noko amputert, og *turtaking* kan til dømes då verte noko vanskelegare enn når ein held samtalen i same rom. Vidare vart samtalen somme gonger avbrott av familie, kollegar og husdyr, og sjølv om ein kjem tilbake der ein slapp, kan det likevel tenkjast at ein har mista noko data på denne måten. Til tross for dei negative sidene av å bruke zoom, fungerte det godt. Dei seks intervju har totalt utgjort 7,5 timar med intervjuopptak.

7.4.2 Transkribering

Å transkribere tyder å transformere, å skifte frå ein form til ein anna (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I dette tilfellet var transformeringa eit skifte frå lyd til tekst. Dette vart gjort med hjelp av programvara nVivo. Lydopptak via Zoom gav god lyd kvalitet, noko som gjorde prosessen noko lettare. Det var ein del variasjon i både min og informantane sine hastigheit i tale, og nokon nytta meir fyllord/-lydar (t.d. «ja, mhm, eeh, haha, veit du, liksom») enn andre. Det vart difor nytta mange ulike hastigheiter på lydopptaket for å kunne gjennomføre transkripsjonen på ein god måte. Lange pausar i intervjuet vart merka som [PAUSE] eller liknande. Dersom det var nemnt identifiserande faktorar som namn, stadsnamn, sjukehus, kommunar, skular, o.l., vart desse endra til eksempelvis [BARNET], [LÆRAR], [VEN], [SJUKEHUS], [KOMMUNE] for å halde datamaterialet anonymt. I dei tilfella der informanten ynskja å få sletta utdrag av intervjuet, vart det merka som [SLETTA ETTER INFORMANTEN SINE YNSKJER]. Alle intervju har vore transkribert til nynorsk målform til tross for ulikheiter i dialektar og informanten sitt eige skriftsspråk. Då det vart nytta engelske frasar og omgrep vart disse skrivne på engelsk for å ikkje miste innhaldet i informanten sine fråsegn. Ved å gjere alle intervju om til same målform vart det lagt til rette for enklare samanlikning i analyseprosessen, i tillegg til ein fordelaktig anonymisering av informantane.

Dette arbeidet var utvilsamt den delen av datainnsamlinga og -bearbeidinga som var aller mest tidkrevjande. Totalt vart det transkribert 64 472 ord fordelt på dei seks informantane.

7.5 Analysering (SDI-modellen)

Den femte fasen i intervjuundersøkinga handlar om analyse av intervjuet, altså å dele intervjuet opp i mindre element. For denne avhandlinga har det blitt valt å ta i bruk Aksel Tjora sin stegvis deduktive-induktive analysemodell. Den tek utgangspunkt i å jobbe etappevis frå rådata til teoriar/konsept. Metoden er induktiv fordi den føreset arbeid nede frå det empiriske til opp til det teoretiske, men

også deduktiv fordi ein heile vegen sjekkar og tilbakekoplar frå det teoretiske til det empiriske. Denne tilbakekoplinga, også kalla ein iterativ prosess, er liknande den ein finn i grounded theory (GT) som teoretisk sampling. SDI-modellen har mykje til felles med GT, med vekt på induksjon og konseptutvikling (Tjora, 2021, s. 20-21). SDI forsøker på si side å redusere dei komplekse retningane innanfor GT, og er difor meir egna for mindre prosjekt der teoretisk sampling ikkje er realistisk (Tjora, 2018, s. 10). Dei ulike trinna i SDI-modellen er 1) generering av data, 2) bearbeiding av rådata, 3) koding med empirinære kodar, 4) gruppering av kodar, 5) utvikling av konsept, 6) diskusjon av konsept, og 7) teori. Trinn 1 og 2 er gjort greie for i delkapitlet *intervjuing*. Dette delkapitlet vil gjere greie for trinn 3-5. Vidare vert trinn 6 og 7 diskutert i delkapitlet *rapportering*.

7.5.1 Koding med empirinære kodar

I SDI-modellen er arbeid med empirinær koding svært viktig for å halde fast ved metoden sin induktive tilnærming. Målet med kode-prosessen er for det fyrste å ekstrahere essensen i materialet, for det andre å redusere volum av materiell, og for det tredje å legge til rette for idégenerering på bakgrunn av på grunnlag av detaljar i empirien. Empirinær koding innanfor SDI-modellen sine rammer vert kjenneteikna av kodar som ligg svært tett på empirien, der ein gjerne nyttar omgrepa allereie nemnt i empirien; såkalla innfødde omgrep. Kodane skal ivareta materialet, og vere nær utsegna frå (i dette tilfellet) intervjuobjekta. Kodane skal såleis ikkje skildre kva intervjuet handlar om, men kva som faktisk vert sagt. Når ein kodar eit datamateriale skal ein heile vegen nytte følgjande kodetest:

1) Kunne ein ha laga koden *før* kodinga?

- a) Ja – unødvendig koding. Lag ny kode.
- b) Nei – potensielt god empirinær koding. Gå vidare til neste spørsmål.

2) Kva fortel *berre* koden?

- a) Den tematiserer datasegmentet – unødvendig koding. Lag ny kode.
- b) Den speglar konkret innhald – god empirinær koding.

Kodetesten er bestått når ein får svarrekka 1b-2b (Tjora, 2021, s. 218-224). I starten var det vanskeleg å opprette kodar, og eg var særleg usikker på kor lange eller korte kodane kunne vere. Samarbeid med rettleiar gjorde jobben med koding enklare, og etter ei stund gjekk arbeidet enklare. Kodetesten som skildra i Tjora (2021) vart brukt heile vegen for å kvalitetssikre empirinær koding. Figur 3 viser tre eksempel frå datamaterialet tilhøyrande denne avhandlingar der testen gav ulike utslag for koden. Alle eksempla er henta frå det same intervjuet (F3).

	Eksempel 1	Eksempel 2	Eksempel 3
<i>Kode</i>	<i>Sosial kompetanse</i>	<i>Fokus på tolmod</i>	<i>Sosialt fellesskap kan og berre vere å vere til stades og observere.</i>
<i>Spørsmål 1</i>	Ja	Nei	Nei
<i>Spørsmål 2</i>	-	Koden tematiserer datasegmentet	Koden speglar konkret innhald
<i>Konklusjon</i>	Sletta kode	Sletta kode	God empirinær koding

Figur 3: eksempel på kodetesting.

Etter arbeid med koding på denne måten sat eg att med totalt 324 kodar frå dei 6 intervju.

Fullstendig oversikt over kodegrupper og undergrupper er oppført i kapittel 12.6.

7.5.2 Kodegruppering

Neste steg i SDI-modellen er å tematisk gruppere kodane ein utvikla i førre steg, der også denne prosessen skal gjennomførast induktivt. Praksisen er å gruppere kodar ein ser har ein innbyrdes tematisk samanheng, og luke ut dei kodane ser på som irrelevante i ei restgruppe (Tjora, 2018, s. 50). Denne prosessen er med på å koke ned datamaterialet til ei meir handterbar mengd.

Kodegruppering har blitt gjennomført i nVivo. Tjora (2018) skildrar nVivo som ein programvare mindre induktiv enn til dømes MaxQDA, då ein kodegrupperer rett i eit kodetre (s. 54). I arbeid med datamaterialet i kodegrupperingsprosessen, vart det oppretta tomme nodes i nVivo, for å gjere arbeidet så induktivt som mogleg. Ein tom node er ikkje kopla til eit spesifikt utdrag i teksten, og kan såleis bli namngitt kva som helst og romme det brukaren ynskjer. Handlingskjeden for dette arbeidet vart slik:

1. Opprette ein tom node, og gi den namn 1A, 1B, 1C, osv. Merk: kun arbeid med ein kode om gongen.
2. Finn kodane ein ynskjer å innlemme i kodegruppa.
3. Gi noden/kodegruppa nytt namn: t.d. 1A Personale på skulen.

Når ein har gjennomført kodegruppering, skal ein undervegs teste grupperinga ved å anten legge koden til ei eksisterande gruppe eller opprette ny gruppe. Målet med arbeidet er å få eit gruppe med kodegrupper der kvar gruppe har ein gjennomgåande tematisk samanheng og skil seg frå dei andre gruppene. I somme tilfelle må ein gå gjennom fleire omgangar med kodegruppering, dersom

kodegruppene er tematisk smale og/eller ein sit att med mange kodegrupper. Ein total på 3-5 kodegrupper er rekna som optimalt (Tjora, 2018, s. 51). Prosessen med kodegruppering av datamaterialet samla inn til denne studien gjekk føre seg i fleire rundar, og såg i grove trekk slik ut:

Fyrste kodegruppering	Andre kodegruppering	Tredje kodegruppering
1. Personale på skulen	1. Personale på skulen	1. Sosial kvardag (2, 3)
2. Fellesskap	2. Sosial kompetanse	2. Personale på skulen
3. Innhald i opplæringa	3. Fellesskap	3. Innhald i opplæringa (4, 5)
4. Sosial kompetanse	4. Innhald i opplæringa (3, 6)	4. Samarbeid (6, 7, 8)
5. Forventningar	5. Tilrettelegging	
6. Arbeidsmetodar	6. Organisering av samarbeidet (7, 8)	
7. Organisering av samarbeid	7. Innhaldet i kommunikasjon mellom heim og skule	
8. Kommunikasjon	8. Haldningar rundt barnet	
9. Tilrettelegging		
10. Haldningar		

Figur 4: eksempel på kodegruppering

Som supplement til tabellen over, er det viktig å poengtere at arbeidet med kodegruppering har vore ein kontinuerleg prosess, og at kodegruppene har vore vidare bearbeida også i etterkant.

7.5.3 Konseptutvikling

Det femte steget i SDI-modellen handlar om konseptutvikling; ein prosess der ein går over i det meir teoretiske. I samfunnsforskning har ein mål om å oppnå ei generalisering i ei eller annan form. I ein stegvis deduktiv-induktiv tilnærming til data har ein mål om konseptuell generalisering. Dette vil seie å utvikle og vise funn i form av typologiar, modellar, omgrep eller metaforar som i relasjon til tidlegare forskning kan underbygge større gyldigheit og moglegheiter for generalisering (Tjora, 2018, s. 71). Eit godt utvikla konsept skal ikkje måtte støtte seg til konkrete utsegn og sitat frå datamaterialet for å kunne bli forstått, men skal vere sjølvstendige på den måten at dei kan leve sine eigne liv uavhengig av dei konkrete studiane som fann dei, og er frigjort frå tid, stad og menneska i studien (s.77)

7.6 Verifisering

Kvalitet i forskingsintervju er avgjerande for kvaliteten på analysen, verifisering og rapportering av studien, altså dei tre siste av dei sju fasane i ei intervjuundersøking. For å oppnå god kvalitet i intervju, må forskaren handtere situasjonen med dyktigheit og ekspertise. Den som intervjuar må vite kva som vert intervju om, i tillegg til kvifor og korleis. Meininga med det som vert sagt bør tolkast, verifiserast og kommuniserast før intervjuet vert avslutta. Ein bør legge til rette for spontane,

innhaldsrike, spesifikke og relevante svar, og intervjupersonen bør ha vesentleg meir taletid enn den som intervjuar. Den som intervjuar bør vere god på menneskeleg interaksjon, og må vere i stand til å ta kjenne val på kva svar ein skal utdjupe og kva svar ein skal la ligge. Intervjuaren må vere mellom anna kunnskapsrik, strukturerande, tydeleg, venleg, open, kritisk og tolkande (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193-197).

7.6.1 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handlar om ein har undersøkt det ein hadde som intensjon å undersøke, eller i kvantitativ samanheng har målt det ein skulle måle. Grønmo (2016) skildrar tre typar validitet som er særleg vekta i kvalitative studiar: *kompetansevaliditet*, *kommunikativ validitet* og *pragmatisk validitet* (s. 254).

Når forskaren har høg kompetanse i forskingsmetode og feltet som vert studert, er det større moglegheiter for høg validitet. Kompetansen uttrykker erfaringane, føresetnadane og kvalifikasjonane til forskaren (Grønmo, 2016, s. 255). Kompetansevaliditet vert for det fyrste argumentert for særleg gjennom kapitlet om forskingsmetode, der eg viser til konkrete prosessar for innsamling av data basert på framgangsmåtar funne i faglitteraturen. For det andre vert det også gjort greie for bakgrunnskunnskap i kapitlet om teori og tidlegare forskning, som vart skriven og arbeida med i forkant av datainnsamlinga. For å kunne stille gode spørsmål, var det viktig for meg å danne eit så breitt kunnskapsgrunnlag som mogleg. Difor vart det skriven eit stort teoretisk kapittel i forkant av arbeid med forskingsmetode, som seinare har vore korta ned og tilpassa til empirien som vart produsert frå datainnsamlinga. Vidare vert det også gjort greie for personlege erfaringar frå arbeidslivet knytt til prosjektets tematikk.

Den andre validitetstypen som vert skildra innan kvalitativ forskning er kommunikativ validitet. Ein har høg kommunikativ validitet dersom det vert funne konsensus mellom forskaren og andre partar om i kva grad datamaterialet i tilstrekkeleg grad treff problemstillinga. Den bygger på drøfting og samtale for å avdekke eventuelle svakheiter i datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 255). Forskingsprosjektet har vore formelt presentert fire gongar over tid for faglærarar og medstudentar ved Høgskulen på Vestlandet, der eg har motteke tilbakemeldingar som har vore nyttig i vidare arbeid med prosjektet. Vidare har tett samarbeid med rettleiar vore avgjerande for utvikling av prosjektet.

Pragmatisk validitet viser til i kva grad ein studie dannar grunnlag for enkelte handlingar. Ein studie har høg pragmatisk validitet dersom den kan generere eit godt handlingsgrunnlag, til dømes forbetringar i ei bedrift. Det handlar om at studien skal nyttast til å utvikle ein spesiell handling eller

praksis (Grønmo, 2016, s. 257). Målet for denne studien er ikkje å betre ei så stor eining som ei heilt bedrift, men å tematisere ulike arbeidsmetodar og grunntankar som kan vere grunnlag for refleksjon og til inspirasjon for lesaren. For å styrke den pragmatiske validiteten vert drøftingar og konklusjonar grundig grunngjeve, slik at lesaren kan ta eit informert standpunkt til korleis han eller ho ynskjer å nytte fagstoffet i etterkant.

7.6.2 Metodekritikk

Intervjuforskning kan by på mange problemstillingar og utfordringar. Kvale og Brinkmann (2015) skildrar ei liste over kritiske innvendingar retta mot intervjukunnskap som vert produsert. Lista omfattar mellom anna at intervjukunnskap er *individualistisk*: kunnskapen fokuserer på individet og ser vekk frå korleis individet er ein del av eit samspel. Intervjukunnskap er *godtruande*: den bevarer ikkje ei kritisk haldning til det individet seier. Intervjukunnskap er *alingvistisk*: den ser bort frå språkvitskapelege oppfatningar av språket, til tross for at språket er mediet. Intervjukunnskapen er også legitimerande: den er oppteke av å legitimere seg sjølv, framføre å produsere ny vitskap (s. 325). Vidare har det vore skildra kritikk mot intervju som forskingsmetode, og somme meiner at intervju ikkje kan seiast å vere ein vitskapeleg metode då den er for personavhengig. Eit kvalitativt forskingsintervju er subjektivt, og kan såleis ikkje generere objektiv eller generaliserbar kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199).

Intervju har risiko for ledande spørsmål, og ein kan så risikere legge forventa svar inn i svaret til informanten. Dette kan i somme tilfelle vere ein styrke, då ein kan få bekrefta eller avkrefta noko det kan late til at informanten held tilbake. Det viktigaste er ikkje naudsynt å unngå ledande spørsmål, men å ha eit medvitent bruk av dei, slik at ein kan evaluere funna si validitet. I tråd med den hermeneutiske forskingstilnærminga må ein erkjenne effekten spørsmålet har, og gjere dei så tydelege at formålet med spørsmål kjem fram (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201-202).

Til denne studien vart rekruttering av 5/6 informantar gjort via Facebook. Det er fleire fordeler og ulemper ved valet om å gjere dette, og det er ingen tvil om at denne forma for rekruttering har gitt utslag i kva type informantar som har tatt del i studien. Ein kan enkelt tenkje seg at dei som strekk seg ut og ynskjer å ta del i ein studie har noko på hjartet. For dei føresette kan ein til dømes tenkje seg at dei interesserte anten har svært gode, eller svært dårlege erfaringar med samarbeid med skulen, og såleis ynskjer å formidle dette vidare til nokon som ynskjer å lytte. Ein annan tanke eg sat med i førekant av rekruttering var moglegheita for å møte føresette som kanskje er særleg ekstrovert, og dermed har betre føresetnad for eit tett samarbeid med skulen enn dei som er meir introvert og som kanskje ikkje tør å formidle krav og forventningar til skulen. For pedagogane, var eg

ganske sikker på at eg ville møte «eldsjel»-informantar, altså pedagogar som verkeleg brenn for arbeid med denne elevgruppa, og dermed mest sannsynleg oppleve stor grad av meistring til arbeidet. Vidare hadde eg også tankar om at eg ikkje ville møte pedagogar som opplever liten grad av meistring, og som opplever eit negativt samarbeid med heimane.

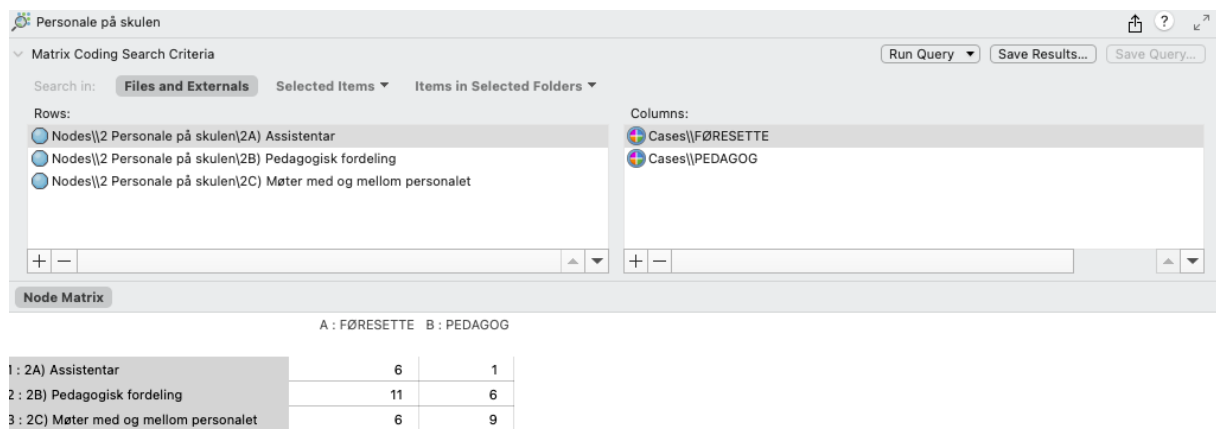
Til tross for desse tankane og refleksjonane kring utvalsmetode, såg eg fleire positive sider. Fyrst ser eg det som ein ressurs å møte ekstroverte informantar som ynskjer å fortelje og greie ut om sin eigen kvardag, og som gir av seg sjølv. Eg håpa på å finne føresette som både har positive og negative opplevingar frå skule-samarbeid, då begge perspektiv er relevante og viktige å lyfte fram. Vidare opplever eg som spesialpedagogisk tilsett sjølv at dei menneska som jobbar med barn med særskilde behov ofte er eldsjeler, og tenkjer at sjølv om ein brenn for arbeidsoppgåvene er ikkje dette eintydig med eit positivt tinga foreldresamarbeid. Det vart gjort poeng i å spørje informantane om å fortelje om både positive og negative samarbeid, eller periodar i samarbeidet, for å få fram ulike sider av saka.

7.7 Rapportering

Rapporteringa er den delen av intervjuprosessen der ein skal skriftleggjere og konkretisere innhaldet frå datainnsamlinga. Ein bør ha sluttrapporten i baktankane gjennom alt arbeid med intervjuundersøkinga, og tenke over korleis ein kan formidle alle stega til ein lesar. Skriveprosessen er fordelaktig sett på som ein ibuande del av forskingsmetoden, og ikkje som ein avsluttande element i prosessen. For å presentere funn frå ei intervjuundersøking, er det mest vanleg å nytte utvalte sitat. I Kvale og Brinkmann (2015) vert det skildra fleire retningslinjer for å velje ut dei beste sitata. Eksempelvis bør sitata relaterast til teksten, altså at lesaren forstår kvifor det aktuelle sitatet vart valt. Vidare bør det vere ein balanse mellom sitat og tekst, og sitata bør vere korte (s. 305-308).

For meg har det vore viktig å presentere eit så breitt innhald av datamaterialet som mogleg innanfor dei tematiske rammene som vart sett i arbeid med kodegruppering. Det har vore sentralt å vektlegge alle informantane i like stor grad, og utheve enkelte historier som var interessante for å belyse problemstillinga. Då innhaldet i kodegruppene var blanda av informantane, var det viktig å kunne sjå utsegn frå både foreldre og pedagoggruppa både separat og samla. For å kunne sjå på ulikskapar og likskapar mellom informantgruppene nytta eg funksjonen Matrix coding query i nVivo. På denne måten kunne eg sile ut utsegn om til dømes personale på skulen, og sjå kva som vart sagt frå dei ulike gruppene. I tillegg kunne eg sjå i kva grad dei like gruppene hadde nemnt tema; til dømes har

føresette i langt større grad snakka om *assistentar* og *pedagogisk fordeling*, medan pedagogane har i større grad fortalt om *møter med og mellom personalet*:



Figur 5: Eksempel på Matrix coding query i nVivo. Skjermdump.

Vidare har det i stor grad vore nytta sitat i presentasjon av empiri. Dette har vore gjort for å 1) gi djupare innsikt til lesaren, 2) vise til at informasjonen gitt i intervju vert korrekt attgjeve, og 3) for å bryte opp teksten og gjere den meir interessant å lese. Det har vore viktig for meg å nytte sitat frå alle informantane.

8.0 Presentasjon av resultat

Dette kapitlet presenterer resultatene fra analysen som er gjennomført. Utvalgte utsetninger fra informantene er presentert for å illustrere sentrale poeng. De er markert med «P» for pedagogar, eller «F» for foresetter, og er inkludert i teksten når de er vurdert til å være særlig relevante for innsikt i informanten sin egen hverdag, samt opplevelse av barnet sin skolehverdag.

For å strukturere kapitlet er kodegruppene nyttige som overskrifter. Dette er for å gi oversikt og samtidig for å holde på empiriske arbeidsmetoder som har gjennomgått arbeidet med dataene. I enkelte tilfeller har det vært vurdert som relevant å bruke undergrupper som deloverskrifter, når disse temaene står særlig i fokus. Kodeene fra intervjuene av både pedagogar og foresettere har vært lagt i samme kodetre, og gruppert inn i de samme kodegruppene. På denne måten får man en oversikt over 1) hva som er sagt, 2) hva gruppene har til felles, og 3) hva tema som er tematisert i størst grad i begge grupper sammen og separat. De ulike kodegruppene som strukturerer kapitlet er:

1. Barnet sin sosiale hverdag
2. Personale på skolen
3. Innhold i opplæringen
4. I møte med kvarandre

8.1 Barnet sin sosiale hverdag

Dette delkapitlet tar for seg informantene sine drøftinger omkring begrepet og fenomenet sosial kompetanse og hvordan barnet kan og bør håndtere det sosiale fellesskapet på skolen. I denne kodegruppen er det totalt 115 koder. Tilhørende undergrupper er *autisme og sosial hverdag* (30 koder), *hva er sosial kompetanse* (22 koder), *opplevelse av fellesskap* (46 koder) og *relasjonsarbeid* (14 koder).

«Dei har sosial kompetanse, men dei ser ikkje ut slik som me er vant med å tolke sosial kompetanse, men det betyr ikkje at det ikkje er sosial kompetanse» (F3)

Pedagogane vektlegger evne til å innordne seg skolen sin struktur og forventningar som viktige elementer i å definere begrepet sosial kompetanse. Eksempel som er nevnt er å kunne innordne seg i ei gruppe, å gjennomføre måltid på lik linje som nevrotypiske elevar. Ein skal lære dei sosiale kodene som er høveleg i forhold til alder, samt å kunne vente på tur, å kunne seie stopp, å delta i spel og lek og å kunne vere ein god ven. I tillegg er eigenomsorg nevnt, i form av å vere sjølvstendig i påkledning, toalettbesøk og handvask.

Føresette vektlegger som pedagogane evner til å setje grenser for seg sjølv og andre som ein viktig kvalitet for sosial kompetanse. Dette kan innebere til dømes å seie i frå dersom ein ikkje forstår, er sliten eller opplever noko som vanskeleg. For ein av dei føresette er det særleg viktig å tematisere forståing og menneskeverd for sitt barn, og lære barnet å vere tolmodig med menneska hen møter. Behov for rutinar og reglar i tillegg til evna til å tolke kommunikasjon bokstaveleg vert lyfta fram som personlege eigenskapane ein bør fokusere meir på, då desse eigenskapane gjerne er dei ein ynskjer at alle barn i skulen har. Vidare vert det trekt fram eit ynskje om å sjå det mange tenkjer på som problemåtferd som positive kvalitetar innanfor sosial kompetanse: til dømes kan rigiditeten gjere at dei er punktlege og pliktoppfyllande, som er positive kvalitetar sett i skulesamanheng. Vidare fortel informanten at det er vanskeleg for hennar barn å snakke usant, og dermed er ærlegdom ein sosial kompetanse dei vektlegg. Til slutt vert rigiditeten igjen sett i positivt lys gjennom at barnet alltid føl reglane som vert satt i klasserommet, og poengterer at tydelege reglar ikkje gir rom for tolking. Difor sett dei også det å vere pliktoppfyllande som ein viktig sosial kompetanse som barnet hennar meistrar (F3).

Evne til å lese ansikt og tonefall i samtale vert nemnt som kvalitetar eitt av barna strever med (F2). Andre vanskar som vert tematisert er bruk av ord som barnet eigentleg ikkje forstår, å delta i leik som utviklar seg fort og som ikkje er føreseieleg, og emosjonsregulering. Ein av pedagogane fortel om episodar i friminutt der barnet slår, sparkar og brukar stygge ord når han vert sint (P2).

Ein form for sosial kompetanse som dei to informantgruppene deler svært ulike syn på, handlar om at barnet skal halde augekontakt med samtalepartnar. Dette vert snakka om av totalt fire informantar, to i kvar gruppe. Pedagogane tykkjer begge det er sentralt for barnet å øve på å halde blikkontakt for å signalisere til samtalepartnar at «eg høyrer deg, eg ser deg, eg følger med» (P2, P3). Det vert poengtert at ein ikkje naudsynt treng halde augekontakt gjennom heile samtalen, men i starten (P2). Dei føresette er på den andre sida oppteke av at barna ikkje skal ha fokus på augekontakt (F1, F3), då det vert opplevd ubehageleg for barnet.

«Det er ingen grunn til at han skal sjå deg i augo. Du veit han har autisme, du veit at han ikkje er uhøfleg, du veit at han føler ubehag med det.» (F1)

8.1.1 Fellesskap på skulen

Av alle undergruppene som har vore oppretta i sorteringsprosessen er undergruppa *fellesskap på skulen* den som har flest kodar, der pedagogane har noko fleire koda utsegn (27 kodar) samanlikna med dei føresette (19 kodar).

Alle føresette i utvalet fortel at deira barn har ei oppleving fellesskap på skulen. Ein av informantane er oppteke av definisjon av fellesskap, og at det er mange måtar ein kan oppleve sosialt fellesskap på. Det kan til dømes handle om å berre vere til stades, å kjenne medelevane, å spele dataspel med dei på fritida. Ein annan føresett trekk fram at mange andre barn tykkjer det er godt å kome til sonen hennar, for han stiller ikkje krav til dei på den same måten som andre gjer.

*«Viss ein tenkjer sosialt fellesskap er å sitje inne i klassa med alle saman til ein kvar tid, så har ein utelukka så utruleg mykje som faktisk er sosialt fellesskap»
(F3).*

Pedagogane fortel om fleire kvalitetar som føresetnad for å kunne ta del i eit fellesskap. Det er ulikt i kva grad elevane har vist interesse av å ta del i fellesskapet, eksempelvis vert det fortalt av ingen medelevar vert med eleven med ASD heim, men at han heller ikkje er interessert. Same informant fortel om at eleven viser interesse i å vere saman med elevane på skulen, og at han gjerne sit parallelt og leiker med dei andre (P1). Ein annan informant frå pedagoggruppa fortel om nokre venerelasjonar mellom ein elev med ASD og nevrotypiske elevar, og er oppteke av at det skal vere hyggeleg å vere ilag med eleven (P2). Vidare vert korte avstandar trekt fram som ein viktig faktor, og at dersom eleven eksempelvis har grupperom og garderobeplass langt frå dei andre elevane vil ikkje eleven kjenne tilhøyrse.

«Når dei bygger nye skular og slikt, så vil eg at klasseromma skal ha dør inn til eit grupperom» (P3).

Tilleggsvis vert det nemnt at det er viktig for eleven å vere synleg i klasserommet, då dette gjer at resten av elevane reknar den/dei med i den totale elevgruppa. Det er også viktig at eleven får moglegheit til å ta del og svare på spørsmål, og ei oppleving av at hen også kan ta del i undervisninga; til dømes vart det fortalt som ein elev med ASD som var god i gangetabellen, som vart sett saman i arbeidspar med ein elev som var rekna som svak i matematikk. Dei to elevane samarbeida då om oppgåver, og fann ressurs i kvarandre (P1). På den andre sida fortel den same informanten ein annan elev som var veldig flink i engelsk, men som på ingen måte hadde interesse av å hjelpe dei andre.

Ei av dei føresette fortalte om kva som påverkar sonen hennar si kjensle av tilhøyr i klassa. Det hadde vore ein periode av skuleåret der sonen hadde fått oppretta eit eige «klasserom» på den digitale plattformen Showbie, slik at spesialpedagogen skulle kunne sende skuleoppgåvene hans direkte til han. Grunna ein feil i opprettinga av dette nye rommet, mista han tilgangen til klassa sitt «klasserom». Dette førte mellom anna til at han mista informasjon som gjekk ut til heile klassa, som til dømes vekeplanen, og førte til at guten opplevde at han mista tilhøyret til klassa si. Etter kvart då informanten fant ut av kva som hadde skjedd, kontakta ho kontaktlæraren for å høyre meir om saka. Då kom det fram at kontaktlærar ikkje visste noko om det som hadde skjedd. Barnet fekk tilgang til det «gamle» rommet, og hadde sagt til mor ein dag: «på onsdag skal me ha prøve i samfunnsfag! Og no når eg er med i femte klasse igjen så får eg sikkert lov å vere med» (F2).

Arbeid med elevrelasjonar har vore nemnt av særleg pedagogane i utvalet, og dei fortel om ulike måtar ein har løyst relasjonsbygginga i ulike klassar. Fysisk aktivitet vert nemnt av ein pedagog som ein god arena for elevar å bygge relasjonar, då det vert opplevd viktig for informanten at dei nevrotypiske elevane ser at eleven med ASD kan gjennomføre liknande aktivitetar som dei, eksempelvis å hoppe tau, sykle på tohjuls sykkel eller gå på ski (P3). Ein annan pedagog held årlege foredrag for eleven med ASD sine vener i klassa om autisme, og går gjerne spesifikt inn på utfordringane til eleven. Dette slik at det skal vere enklare for dei andre elevane å forstå eleven med ASD. Informanten legger vekt på at openheit kring diagnosen i klassa er viktig (P1).

«Det er ikkje naudsynt å gjere dei meir spesielle enn det dei er. Så alt som dei kan gjere som dei andre elevane og kan gjere, det må me lære dei tenkjer eg» (P3)

8.2 Personale på skulen

Denne kategorien rommar det informantane har fortalt knytt til situasjonar kring personale på skulen. I denne kodegruppa er det totalt 36 kodar. Tilhøyrande undergrupper er *pedagogisk fordeling* (16 kodar), *assistentar* (6 kodar) og *møter med og mellom personalet* (14 kodar).

«Det er ikkje spesialpedagogen sin, det er ikkje miljøterapeuten sin elev. Det er vår elev» (P1)

Det vert fortalt av alle pedagogane i utvalet om eit team av både pedagogar og assistentar kring elevar med ASD, men med ulike måtar å løyse ansvar på. Eksempelvis fortel ein pedagog at den som har flest timar saman med eleven i løpet av ei veke typisk har ansvar for å skrive IOP og ha kontakt med dei føresette (P3). Den same pedagogen vektlegger i stor grad samarbeid mellom pedagogar og

mellom pedagogar og assistentar for at arbeidet skal bli best mogleg. Informanten ynskjer gjerne timar med eleven der pedagog og assistent jobbar saman, slik at pedagogen kan rettleie assistenten i ulike arbeidsoppgåver.

Dei føresette fortel om ulike erfaringar med personale på skulen, og ein trekk fram at det har vore svært mykje utskifting i personale, til ein så ekstensiv grad at sonen hennar ikkje lenger orkar å lære seg namna til dei nye som kjem inn (F2). Ein annan føresett fortel også om ein del utskifting, men poengterer at dei er nøgd med skuletilbodet, og at dei kjenner seg trygg på å sende barnet sitt til skulen (F1). Pedagogane i utvalet har ikkje nemnt noko om utskifting av personale på skulen.

Ein av pedagogane fortalte om eit vanskeleg forhold til leiinga, der pedagogen opplever leiinga som negativt innstilt til pedagogen sin bruk av arbeidstid på samarbeid med heimen, som gjerne tok ein halv time i veka. Vidare opplever pedagogen at leiinga ikkje anerkjenner kor viktig foreldresamarbeidet er. Informanten har likevel valt å bruke tid på samarbeidet (P2). Dei resterande pedagogane i utvalet (P1, P3) kjenner seg ikkje att i den same problemstillinga, og ein av dei fortel om ein rektor som er svært positiv til samarbeid og har forståing for at det trengst å bruke ressursar på det (P3).

8.3 Innhald i opplæringa

Denne kategorien innlemmar informantar sine erfaringar med ulike målsettingar for barna, i tillegg til arbeidsmetodar, organisering av skulekvardagen og spesifikke og generelle tilretteleggingar. Denne kodegruppa har totalt 109 kodar. Undergruppene er *opplæringsmål* (18 kodar), *innspel til opplæringsmåla* (10 kodar), *organisering av skulekvardagen* (22 kodar), *gruppearbeid* (5 kodar), *motivasjon* (5 kodar) og *tilrettelegging* (49 kodar).

Det har vore sett fokus på barna sine sosiale målsettingar på skulen. Alle barna som har vore nemnt i utvalet har hatt IOP, der alle har hatt ulik grad av sosiale mål innbakt i IOP-en sin. Måla pedagogane gir eksempel i handlar til dømes om å uttrykke kjensler, tolke andre sine kjensler, å ta del i ulike aktivitetar og korleis ein skal gjennomføre måltid (P1, P2, P3). Dei sosiale måla har variert kvar veke (P2) eller månadleg (P1). Ein av informantane opplever det vanskeleg å få tilstrekkeleg tid til å jobbe med det sosiale, og at det faglege tek opp mykje av tida (P2).

«Eg tykkjer somme gonger det er vanskeleg å vite korleis ein skal balansere kor mykje tid ein skal bruke på det [sosiale] kontra kor mykje tid ein skal bruke på å klare å følge opp det faglege» (P2)

Ein av pedagogane i utvalet har erfart at foreldra ofte er mindre interessert i barnet sine faglege prestasjonar, men meir oppteke av det sosiale og at barnet har det bra (P1). Andre pedagogar fortel at føresette har fått innsyn i IOP-en til eleven i etterkant av skrivinga, og at dei føresette har fått moglegheit til å gi kommentarar og tilbakemeldingar (P2, P3). Dei føresette i utvalet har tilsvarande erfaring med utarbeiding av barnet sine arbeidsmål på skulen. Ei av dei føresette har over tid opplevd å få tilsendt IOP-en til barnet i januar månad for inneverande skuleår, og gir eksempel i mål frå tidlegare IOP som ho ikkje opplever som ein utfordring for barnet sitt (F2).

Organiseringa av nærvere i klassa har variert hjå dei ulike informantane. Dei føresette fortel at barna deira er i klasserommet kanskje 20 minutt per time, eller i enkelte fag (F1) til alle timar når barnet ikkje har oppfølging av spesialpedagogisk personale (F2). Den tredje informanten fortel om gradert skulenærvere; ei ordning som har vore utarbeida saman med skulen og PPT. Ordninga inneber at eleven ikkje må vere til stades på skulen i alle timar (F3). Eit anna barn har fast heimeskule ein dag i veka (F1). Ein av pedagogane fortel om ein elev som opplevde store vanskar knytt til lese- og skrivevegring, men som blomstra på leirskule, då krava vart sett til det eleven meistra (P1). Ein av dei føresette fortel om kroppsøvingfaget som særleg vanskeleg for barnet å ta del i, då det oppleves som uoversikteleg, kaotisk og høglytt: «det er absolutt alle vanskar putta i ein og same time».

Pedagogane fortel om ulike måtar å arbeide i klassa på. Ein informant er oppteke av at elevane skal ha gode opplevingar saman, og å gjere ting utanfor klasserommet som eksempelvis praktiske oppgåver eller turar (P2). Den same informanten vektlegger bruk av mindre grupper. Ein annan informant er oppteke av samarbeid med faglæraren i klasserommet, og stiller krav til at det kvar time skal skje noko som eleven med ASD kan vere med på (P3). Dette støttar P2 opp, og fortel at eleven med ASD gjerne får vere den fyrste til å svare på spørsmål dersom han rekk opp handa.

«I løpet av timen skal det skje noko i klasserommet som denne eleven kan delta i»

(P3)

8.3.1 Tilpassa opplæring

Om temaet tilrettelegging, fortel informantane om fleire ulike måtar barna får opplæring. Alle pedagogane fortel om bruk av sosiale forteljingar. Dei sosiale forteljingane skal innehalde kva eleven skal seie, og korleis han eller ho skal opptre (P1). Den er personleg til ein elev, og skal ikkje vere generell. Vidare skal den aldri innehalde kva ein ikkje skal gjere, men den skal tematisere korleis det er forventa at ein skal oppføre seg. Den skal også brukast «i fredstid» (P3). Den siste informanten opplever bruk av sosiale forteljingar vanskeleg dersom forteljinga handlar om situasjonar eleven ikkje har vore i (P2). Ei av foreldra fortel også om bruk av sosiale forteljingar heime (F3).

Fleire av barna nemnt av utvalet har i stor grad brukt store deler av skuledagane saman med klassa si, og det vert fortalt om stor variasjon i kva grad tilpassingar har vore opplevd hensiktsmessig for informantane. Dette finn ein særleg i datamaterialet frå dei føresette. Mellom anna fortel ei av dei føresette om at skulen ikkje klarte å legge godt nok til rette for hennar barn då barnet opplevde ein periode med mykje angst (F1).

Ein annan føresett fortel om eit vedtak avtalt med skulen om at barnet hennar skulle få tilgang til læreverv i form av digital lydbok, noko som hadde teke lang tid for å få gjennomført. I samband med heimeskule opplevde dei heime at barnet hadde stort behov for lesehjelp, samstundes som barnet gav uttrykk for at han ikkje ynskja hjelp av foreldra. Barnet starta å bruke iPad-funksjonen Siri til å lese høgt. Med hjelp frå PPT fekk barnet vedtak i juni månad om å få tilgang til lydbøker, men ordninga var ikkje på plass før i utgangen av november same år. Då fekk eleven tilgang til to bøker, men mangla andre læreverv som vart utgitt på andre forlag. Dette resulterte i at kontaktlærar bruke arbeidstid på å ta opptak av høgtlesing, slik at eleven kunne få teksten lest opp for seg.

«Då han mangla den siste boka så sat ho og las inn eit kapittel for han. Tok bilde av boka og las i kapitlet, og sendte sånn at han kunne lese eller få det opplest. Og så ser eg at dette er jo verkeleg ikkje hennar jobb å gjere. Eg slo det opp og boka kostar 99kr å kjøpe på lydbok» (F2)

Også den siste føresette (F3) har opplevd vanskar med å få tilpassa tiltak til sitt barn, og har opplevd det enklare å få tilrettelagte tiltak for barnets ADHD-diagnose enn for autisme-diagnosen. Behov for støydempende headset vart nemnt som eksempel, der informantane skildrar det som essensielt for barnet å få sitje med støydempende headset med musikk på øyra. Skulen hadde respondert med motvilje til ei slik ordning, og grunngav det i at det då vil vere andre elevar som også ynskjer å høyre på musikk i timen.

«Me lar ikkje vere å installere ein heis for nokon med rullestol fordi alle barna har lyst til å ta heisen. Sånn er det berre» (F3)

Særleg ein type tilrettelegging har alle føresette i utvalet vore oppteke av; barnets behov for å kunne trekke seg tilbake og kvile i løpet av skuledagen. Medan eitt barn har høve til å gå heim tidleg frå skulen etter behov (F3), har eitt barn eige rom (F1), og eitt barn har vedtak om eige rom, men har aldri fått det (F2). Sistnemnte barn hadde eit rom han kunne gå til i timane, men hadde ikkje høve til å disponere rommet i friminutta då behovet gjerne var størst. Pedagogane i utvalet har også fortalt om rom til disposisjon for eleven, der somme elevar har hatt eige rom på forsterka avdeling (P1), somme har hatt rom disponert enkelte skuleår (P2), og alle elevar har hatt disponibelt rom (P3).

Motivasjon vert tematisert av halvparten av utvalet, og dei føresette fortel om barn som vert ekstremt engasjert i det som skjer på skulen, og at undervisninga fangar interessa hans (F2). Vidare skildrar ein annan informant viktigeita av å ta tak i den læringa som barnet er motivert for, særleg i samband med sosial læring (F3). Ein av pedagogane fortel også om ein elev som vert svært interessert i fagstoffet som vert presentert i klassa, og der dei har utvida klasseromsundervisninga med ein tur til museum i heimebyen med relevante utstillingar (P2).

8.4 I møte med kvarandre

Denne kategorien handlar om samarbeidet mellom skulen og heimen. I denne kodegruppa er det totalt 67 kodar. Undergruppene er *kommunikasjonskanalar* (14 kodar), *gjensidig forståing* (10 kodar), *forventningar* (16 kodar), *når kvardagen vert utfordrande* (7 kodar) og *haldningar* (21 kodar).

Informantane fortel om mange ulike kanalar for kommunikasjon mellom skule og heim. Ein pedagog skildrar samarbeidet kring elevar med ASD som mykje tettare enn samarbeid kring nevrotypiske elevar (P1). Fysiske møter vert trekt fram som eit typisk forum for samarbeid, sjølv om det er noko variasjon i organiseringa av møta. Somme tek del på møter jamleg (F3), somme med ujamne mellomrom (F1, F2), eller etter behov (P3). I tillegg har ein kvardagsleg kontakt via levering (F1), vekeoppsummering på e-post (P2) eller dagleg loggføring i kontaktbøker (F1, P1). Kontakt over telefon og tekstmelding er også vanleg innan utvalet. Ein av dei føresette poengterer viktigeita av å ha skriftleg kontakt med skulen, for å kunne dokumentere kommunikasjon ved behov (F3). Ein av pedagogane er oppteke av å starte samarbeidet tidleg ved overtaking av ny elev, og ynskjer alltid å starte samarbeidet før skulen startar i august (P3).

Å ha forståing for og av kvarandre er noko som vert trekt fram av fleire informantar som viktig for eit godt samarbeid. Ei av dei føresette trekk fram skulen må ha forståing for kva autisme er, at det er eit spekter, i tillegg til kunnskap om sensoriske og eksekutive vanskar (F3). Ein av pedagogane er oppteke av å vise forståing for foreldra, og kor vanskeleg deira situasjon kan vere. Tilleggsvis er det viktig for informanten å lytte til foreldra (P3). Openheit vert også tematisert, og alle pedagogane i utvalet fortel kor viktig det er for dei at foreldra er opne om det som er vanskeleg heime.

«Viss eg ikkje veit kva som er vanskeleg kan eg ikkje hjelpe dykk» (P2)

Å kunne snakka saman om det som er vanskeleg er viktig for mange av informantane i utvalet. Ei av dei føresette fortel at skulen ofte fokuserer på at samarbeidsmøter skal vere skrytemøter der fokuset ligg på alt det barnet meistrar. Informanten poengterer at det er viktig å fokusere på det positive, men at ein også opnar for å diskutere det ein opplever ikkje fungerer (F2). Ein pedagog fortel at sjølve samarbeidet med foreldra om vanskelege problemstillingar ikkje er vanskeleg å gjennomføre, då foreldra har vore like fortvila over problemstillinga som personalet på skulen har vore. Begge partar har også vore like oppteke av å finne ei god løysing (P3). Ein annan pedagog fortel om erfaringar med behov for å minske noko informasjon gitt til heimen, angående barn med mange utfordringar av ulik natur og grad. Ein har då valt å ikkje gå i detalj i kontaktbok, men heller skrive «det har vore ein utfordrande dag», og så har foreldra til barnet moglegheit til å ta kontakt for meir informasjon dersom det er ynskje om det. Dette vart gjort for å ikkje tyngje kvardagen deira.

«Kor store og små ting skal ein fortelje?» (P1)

Pedagogane i utvalet er særleg oppteke av forventningsavklaringar, og behovet for å gjennomføre forventningsavklaringar med føresette dei samarbeider med. Pedagogane fortel om erfaringar med at føresette har både for låge (P1) og for høge (P3) forventningar til barnet si læring og utvikling. Vidare fortel ein av pedagogane at det er sentralt med tydelege forventningsavklaringar, og at pedagogar må bruke erfaringane ein har til å justere forventningane etter kva som er realistisk, men samtidig vere positivt innstilt til eleven (P3). Den siste pedagogen opplever det som viktig å diskutere handtering av ulike situasjonar, slik at barnet møter dei same reaksjonane heime og på skulen (P2). Ein annan pedagog poengterer på den andre sida at ein ikkje heile tida kan forvente at dei føresette skal gjere det likt heime som det vert gjort på skulen, då det kan vere vanskeleg å få til i kvardagen; at ein må ha forståing for kor vanskeleg det er for foreldra (P3).

Både føresette og pedagogar i utvalet er oppteke av ein open dialog mellom heim og skule, særleg når det angår å akseptere at alle kan gjere feil (F1, F3, P2). Ein pedagog skildrar det slik at ein ikkje skal prøve å vere den beste, og dei to foreldra som drøftar same tema er oppteke av å vere open om at alle kan gjere feil:

«Dei kjem til å gjere feil dei og, men det gjer me og heile vegen, så må me jo finne ei betre løysing» (F1)

8.4.1 Haldningar

For dei føresette er dette med skulen sine haldningar til barnet deira viktig. Den eine føresette uttrykker redsel for at skulen skal gi opp barnet hennar fordi han har diagnoser.

«Eg var redd for at dei skulle sei at han ikkje er læredyktig» (F1)

Informanten fortel vidare om at ho heller ynskjer at skulen skal ta seg tid til å bli kjent med barnet enn å stresse med det faglege, i alle fall i starten. Ein annan føresett uttrykker det same ynskje, og legg til at personalet på skulen må stille med eit opent sinn og vere nyfiken. Barnet må utvikle tillit til personalet på skulen, slik at det kan kommunisere om eigne behov. Skulen må vise empati, og vise at ein ynskjer å lytte og hjelpe.

«Me skal vere i dette med hjarte og sjel og alt, og på ein måte prøve å sette oss inn i barnet sin situasjon, og sette oss inn i korleis det barnet har det» (F3).

Pedagogane tematiserer det same temaet, og legg mellom anna fokus på at ein skal vise forståing for at barn innan autismespekteret er svært ulike og har ulike behov (P1). Vidare tematiserer fleire pedagogar (P1, P2) viktigheita av openheit med klassa, og oppfordrar føresette til å fortelje om sitt barn sin diagnose på foreldremøter og i klassar, og å vere open om at ting er utfordrande. Ein av pedagogane opplever at fordommar mot elevar med ASD oftare sit hjå foreldra enn hjå medelevane:

«Sjølv om din son har ein venn med ein autismespekterforstyrning eller ein annan [diagnose], så er det ein berikelse. Det er ikkje naudsynt noko negativt» (P1)

9.0 Diskusjon

I dette kapitlet vert resultata presentert i førre kapittel diskutert i lys av den allereie etablerte teorien som er presentert i kapitla autismespekterdiagnosar, skulen som fellesskap, relasjonsarbeid i skulen, samarbeid med heimen, samt overordna teoriar og modellar. Problemstillinga for oppgåva set føringa for diskusjonen saman med siste steg i SDI-modellen; konseptutvikling. Etter arbeid med datamaterialet innanfor SDI-metoden sine rammer, har det i siste steg vore utvikla tre aggregerte konsept: *sosial kvalitet*, *sosialt tilpassa opplæring*, og *fellesskapsorientert samarbeid*. Dette kapitlet vert strukturert etter konsept, og det vert gitt oppsummerande drøftingar til kvart konsept i forsøk på å gi svar på problemstillinga for oppgåva:

«Kva erfarer pedagogar og føresette til elevar med ASD som sentrale vilkår for ei oppleving fellesskap på skulen?»

9.1 Fellesskapsorientert samarbeid

Konseptet *fellesskapsorientert samarbeid* var utarbeida på bakgrunn av forteljningane til utvalet kring samarbeid mellom heim og skule, og personale på skulen.

Skulen har ansvar for å etablere eit godt samarbeid med heimen som har eleven sine behov i sentrum, og skal også bere hovudvekta i å legge til rette for ein positivt tinga relasjon (Samnøy, 2015, s. 15). Basert på utsegna frå utvalet til denne studien, er det store variasjonar i korleis dei føresette og pedagogane organiserer samarbeidet. I kor stor grad ein har behov for å gå i dialog vil naturlegvis variere svært mykje basert på eleven sine behov og eventuelle utfordringar som skulle oppstå til ulike tider. Kva type kommunikasjon som er høveleg vil naturlegvis også variere ut frå kva tema det er behov for å kommunisere om. Noko som har vore sentralt for særleg ein av informantane i utvalet er viktigheita av å vere i førekant, og gjerne invitere til samtale og samarbeid før skuleåret starta. På denne måten kan ein legge til rette for eit proaktivt samarbeid, og vise at ein veit om dei særskilde behova barnet har. Dette vert støtta av Webster-Stratton (2018, s. 450), som føreslår å kalle foreldra til barn med særskilde tilretteleggingsbehov inn til samtale før skulen startar etter sommarferien. Dette var noko som ein av pedagogane i utvalet trakk fram som ein viktig del av eige samarbeidspraksis. Eit slikt møte kan også tenkjast å hjelpe eleven med å vere førebudd på kva som møter han eller ho fyrste skuledag, og vere ein god måte å starte nytt skuleår på. Målet for eit slikt møte i førekant av skulestart kan vere å senke press eller uro for skulestart for både barnet, foreldra og pedagogen.

Vidare var forventningsavklaringar noko som stod sentralt særleg hjå pedagogane i utvalet. Det vart trekt fram som viktig mellom heim og skule, men også mellom pedagogane og det øvrige personalet på skulen. Informantane innan pedagogutvalet i denne studien fortalte om ulike samarbeid med andre tilsette på skulen, særleg samarbeid mellom seg sjølv og assistentar eller andre pedagogar. Det var til dømes opplevd som viktig å sette av tid til at pedagogar og assistentar kan jobbe i lag for å verte samkøyrte i arbeidsoppgåvene, slik at eleven møter like arbeidsmetodar frå alle vaksne. Dette har støtte i resultatane til Da Fonte og Barton-Arwood (2017), som fann at det er viktig at timelærar og spesialpedagog øymerker tid til å samarbeid for å få eit best mogleg resultat (s. 100). I tillegg var det nemnt som viktig at faglærar i klassa og spesialpedagogen som føl eleven med ASD å få tid til samarbeid, slik at ein kan samkøyrast om kva som skal skje i dei ulike timane. Dette var skildra som særleg viktig for elevar som ikkje brukar majoriteten av tida på skulen i klasserommet, og som kanskje er innom klasserommet opp til 20 minutt per skuletime. Vidare vart forventningsavklaringar mellom personalet, særleg nemnt som viktig i start av nytt skuleår, men også utover året dersom ein opplevde endringar i barnet sin situasjon heime eller på skulen. Somme pedagogar i utvalet var oppteke av at skulen må vise forståing for at situasjonen til ein familie med eit barn med autismespekterdiagnose somme gonger kan vere svært vanskeleg, og at ein ikkje kan forvente for mykje av foreldra med tanke på sosial aktivitet utanom skuletid. Ein kan tenkje seg at behovet for å vere i førekant med å stille krav til kvarandre i relasjonen faglærar – spesialpedagog er viktig på same grunnlag som å vere i førekant i skule-heim-relasjonen som diskutert over (Webster-Stratton, 2018, s. 450). Noko anna som vil vere viktig når ein skal etablere eit fellesskapsorientert samarbeid, er å avklare forventningar knytt til eleven si opplæring, og kva dugleikar ein ynskjer å rette fokus på. Etersom barn innan autismespekteret ofte har eit behov for struktur og stabilitet (Martinsen, 2016, s. 28), er det ein fordel at han eller ho møter like forventningar både heime og på skulen. Eleven sin IOP skal i den grad det let seg gjere leggje vekt på dei føresette og eleven sjølv sine ynskjer (Opplæringslova, 2019, §5-4). Då vert sosiale mål i IOP sentrale å drøfte med alle involverte. Utvalet i denne studien viste store ulikskapar i meining knytt til trening i å halde augekontakt, der føresette er i mot, medan pedagogane tykkjer det er viktig. For å unngå eventuelle gnissingar i samarbeidet, er slike problemstillingar og haldningar naturlegvis svært viktig å opne opp ein diskusjon om.

Eit fellesskapsorientert samarbeid skal leggje gode føresetnadar for, og støtte til ei auke av si eleven kjensle av fellesskap på skulen. Pedagogane i utvalet var oppteke av openheit kring barnet sin diagnose for å kunne leggje til rette for gode relasjonar mellom elevane, då dei opplevde openheit om vanskar som eit positivt trekk mot å kunne forklare ulike situasjonar for medelevane. Ein av pedagogane i utvalet poengterer at barn viser forståing for det meste, så lenge ein får ein forklaring på kvifor ting er som dei er. Fallmyr (2020) skildra openheit som ein viktig kvalitet i relasjonen for at

eleven skal oppleve at læreren kjenner og bryr seg om han/ho (s. 39). Dersom ein tek med seg denne faktoren for relasjonsbygging vidare til elev-elev-relasjonane, kan openheit om diagnose vere ein faktor som gir betre føresetnad for ein god relasjon mellom medelevarane i klassa. Dei føresette frå utvalet var også open for å informere klassa om barnets diagnose, så lenge barnet sjølv tykkja dette var greitt. Vidare vart det føreslått ulike måtar å gjennomføre dette på, alt frå å informere på foreldremøter til i klassa med eller utan eleven, eller å informere for eleven sine næraste vener i mindre grupper. Dersom ei slik openheit opplevast styrkande for eleven si tryggleik i klassen, kan ein sjå på det å informere medelevar som eit tiltak i fellesskapsorientert arbeid. Det bør skje i tett samarbeid med dei føresette, og med eleven sjølv, slik at ein gir ut den informasjonen som dei involverte tykkjer er greitt å fortelje vidare.

Tett samarbeid mellom skule og heim gir positivt utfall for barnet (Azad et al., 2018, s. 480), og som informantane har poengtert må ein dele utfordringar med kvarandre om ein skal kunne innføre tiltak som skal hjelpe barnet. Kanskje det viktigaste ein kan gjere for å legge til rette for eleven si oppleving av fellesskap på skulen er å faktisk føre dialog om det. Dersom ein gjer fellesskap til eit konkret samtaletema i møte med foreldra både med og utan eleven til stades, kan ein arbeide meir strukturert med fellesskap som eit mål. Pedagogane i utvalet er oppteke av at dei føresette dei samarbeider med må fortelje om det som er vanskeleg heime, slik at skulen kan vere med å støtte barnet og familien. På den ein sida er det aktuelt for pedagogen å vere særleg medviten på si rolle som kontaktperson for familien. Det asymmetriske forholdet mellom fagperson og privatperson gjer at pedagogen må vere særleg merksam på si rolle i samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 12).

Å vere i dialog om ting som partane opplever som utfordrande eller vanskelege, har vore viktig for samlege i utvalet. Likevel var det somme som opplevde at personalet på skulen hadde ein tendens til å styre møtetida i ein retning av skryt og positivititet, og såleis ikkje bruke tid på å snakke om dei elementa i skulekvardagen som ikkje fungerte like godt, og som treng forbetring. Denne opplevinga støttar funna gjort av Azad og Mandell (2016) knytt til at kun 13% av pedagogar og føresette diskuterer primære og sekundære bekymringar om barnet, til tross for at dei delte dei same bekymringane. Ein ser derimot ikkje samsvar hjå pedagoggruppa i utvalet, då samlege fortel at å diskutere og drøfte bekymringar og vanskelege situasjonar som svært viktig for samarbeidet kring eleven og eleven si utvikling. Ein finn større samsvar mellom utvalet i denne studien og studien av Azad et al. (2020, s. 10), der ein fann at heim-skule-relasjonar karakterisert av mellom anna støtte, tillit og klare forventningar hadde eit betre samarbeid. Særleg forståing og tillit var tematisert i utvalet frå denne studien, og vart nemnt som avgjerande samarbeid for både føresette og pedagogar. Som nemnt av informantane i studien er det for elevar innan autismespekteret heilt

essensielt å møte pedagogar som utøver forståing, som lyttar og som ynskjer å hjelpe. For å kunne legge til rette for ei god oppleving av fellesskap på skulen, må føresette og pedagogane setje seg saman og ha ein open dialog om kva barnet treng. Det er viktig at pedagogen syter for at heimen kjenner seg respektert og tatt på alvor (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12), og som ei av dei føresette i utvalet fortel, så treng dei føresette nokon som lyttar til det dei har å fortelje. Dersom barnet ynskjer og kan, bør han eller ho få ta del i dialogen og få rom for å uttrykke egne behov og ynskjer for skulekvardagen. Ved at eleven sjølv får ein arena for å uttrykkje egne ynskjer og behov, kan ein tenkje seg ei større oppleving av medverknad, som i følge rapportar vert for lite opplevd for elevar med spesialpedagogiske vedtak (Barneombudet, 2017, s. 7).

9.1.1 Oppsummering

Fellesskapsorientert samarbeid har eleven si kjensle av fellesskap i fokus. Samarbeidet kan og bør skje på fleire arenaer enn kun skule og heim. Samarbeid mellom personalet på skulen er også sentralt for å legge til rette for eleven si oppleving av fellesskap på skulen; eit godt koordinert team er viktig for ei vellukka inkludering og god tilrettelegging.

Skulen sin kommunikasjon med heimen skal ha eleven sine behov i sentrum. Då vert det særleg viktig at skulen og heimen fører ein open og ærleg dialog med kvarandre, slik at ein kan finne ut kva eleven treng til ulike tider. Dersom anten skulen eller heimen opplever vanskelege situasjonar som over tid vert opplevd problematisk for anten skulen, eleven eller heimen, må ein føre tett dialog for å kunne finne ei god løysing for alle. For å kunne føre open dialog må ein ha ein positiv tinga relasjon mellom skulen og føresette. Ein god relasjon mellom pedagogen/skulen og dei føresette kan vidare tenkjast å ha god effekt på eleven sin relasjon til pedagogen, og er såleis viktig for eleven sin generelle trivsel på skulen. Samarbeidet skal tematisere eleven si kjensle av fellesskap, og det bør konkret drøftast på til dømes samarbeidsmøter. På bakgrunn av dette er fellesskapsorientert samarbeid eitt sentralt vilkår for ei oppleving av sosialt fellesskap på skulen for elevar med ASD.

9.2 Sosial kvalitet

Konseptet *sosial kvalitet* er utarbeida på bakgrunn av resultatet knytt til informantane sine skildringar av omgrepet sosial kompetanse og barna sine tilnærmingar til dei sosiale aspekta av skulekvardagen.

I kva grad ein opplever samvere med andre som noko positivt, er openbart noko som varierer i svært stor grad mellom alle menneske, og kanskje særleg for dei innan autismespekteret. Med *sosial kvalitet* søkjer ein mot å tematisere kva som vert opplevd som tilfredstillande sosial interaksjon hjå den enkelte. Den vanlege oppfatninga om at menneska innan autismespekteret ikkje er sosiale vart avskriven av forskarar for lenge sidan (Martinsen, 2016, s. 16), og det bør ikkje snakkast om *om* dei er sosiale, men *korleis* dei er sosiale som tematisert av informantane i denne studien. Opplevinga av å vere sosial, og opplevinga av å vere del av eit sosialt fellesskap er svært individuelt, og i kva grad opplevinga er tilfredsstillande må vere opp til den enkelte å vurdere, gjerne i samråding med nære omsorgspersonar. Gjennom denne vurderinga kan ein ta stilling til i kva grad barnet opplever høg sosial kvalitet på skulen.

Det vart fortalt i utvalet om ein elev som gav uttrykk for å trivast godt i leik i nærleiken av medelevane sine, men som ikkje naudsynt leika direkte saman med dei andre i klassa. Som tematisert i studien til Chang et al. (2018) er leik saman med barn på same alder viktig for språkleg og kognitiv utvikling, (s. 1436), og at barn med autismespekterdiagnosar har føresetnadar for å tileigne seg dugleikar i «late som»-leik (symbolsk leik) dersom dei får god støtte (s. 1443) Gjennom til dømes bruk at sosiale forteljingar kan ein tematisere for eleven med autismespekterdiagnose kva som er forventta åtferd når ein skal vere saman med andre barn (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 182). Til dømes kan ein nytte ei sosial forteljing til å førebu eleven på å leike saman med andre elevar frå klassa. Ein annan måte å gi oppfølging og implisitt opplæring i leiksituasjonar, er sosial coaching. Då skal den vaksne fungere som ein kommentator for barnet, og samtidig skildre kva som er positiv og ynskja åtferd i aktiviteten (Webster-Stratton, 2018, s. 107). Til dømes kan læraren gi kommentarar som «no såg eg at du delte leika di med leikekameraten din. Det var snilt gjort!» eller «eg likar så godt når me kan sitje ved sidan av kvarandre og byggje lego. Då får eg ei god kjensle inni meg». Gjennom denne forma for rettleiing, kan den vaksne støtte barnet i å danne venskap, i tillegg til å legge til rette for kommunikasjon (Webster-Stratton, 2018, s. 120). Etersom barn med ASD opplever vanskar med å generalisere lært kunnskap, kan sosial coaching vere ein aktuell metode for å gi konkret rettleiing i situasjonen. Ein kan tenkje seg ein kombinasjon av desse metodane, der bruk av sosiale forteljingar kan fungere som førebuing og etterarbeid til aktiviteten, og sosial coaching undervegs i aktiviteten. Ei

slik organisering kan mogleg gi barnet både forventningar til kva som skal skje, rettleiing der det er behov undervegs, og stadfesting på kva som var positivt i etterkant. På denne måten kan ein lese den sosiale forteljinga i «fredstid», som vart skildra som eit viktig premiss for bruk av sosiale forteljingar av ein informant frå pedagogutvalet. Det vert vidare essensielt å tilpasse den sosiale forteljinga svært nøysamt, slik at den gir meining for eleven som skal lytte til den. Dette vert støtta av ei av informantane i utvalet, då ho skildra viktigheita av at den sosiale forteljinga ikkje er generell, men personleg for den enkelte eleven. På den andre sida bør ein også ta stilling til om vanskane med å generalisere kunnskap set barrierar for nettopp den føreslåtte organiseringa av læringsaktivitetar. I tillegg kan sosial coaching vere ueigna for somme elevar innan autismespekteret, særleg dersom dei opplever større vanskar knytt til reseptivt språk (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 151). Likevel kan bruk av sosiale forteljingar som førebuing og etterarbeid til ei læreøkt i til dømes leik fungere som ein måte å konkretisere innhaldet i opplæringa. Ettersom barn innan autismespekteret strevar med implisitt læring (Martinsen, 2016, s. 66), må spesialpedagogen finne metodar som konkretiserer arbeid med dei sosiale måla og gjer dei tydelege og eksplisitte. Det vert såleis viktig å avpasse sjølv aktiviteten i tillegg til «før- og etterarbeid» til den enkelte eleven for at han eller ho skal oppnå best mogleg sosial kvalitet.

Sosial kompetanse vert ofte diskutert i skulen, og er eitt av dei store fokusområda i den norske skulen. Utdanningsdirektoratet (2016) skildra fem dimensjonar av sosial kompetanse: empati, samarbeid, sjølvhending, sjølvkontroll og ansvar. Med dei sosiale vanskane, og dei store individuelle variasjonane, ein autismespekterdiagnose medfører (Martinsen, 2016, s. 27), er det viktig å sjå nært på den enkelte eleven si sosiale kompetanse og jobbe etter det. Ser ein sosial kompetanse utelukkande etter definisjonane nemnt av Ogden (2009, s. 244) og Utdanningsdirektoratet (2016), kan ein risikere å utelate enkelte sosiale dugleikar for eksempelvis elevane innanfor autismespekteret, som er relevante å sjå som sosial kompetanse. Desse elevane strevar kanskje til dømes med samarbeid eller sjølvkontroll på grunn av eventuelle språkvanskar eller eksekutive vanskar, men det tyder likevel ikkje at dei har dårleg sosial kompetanse. Som nemnt av dei føresette i utvalet er det fleire dugleikar og personlege kvalitetar som er svært viktig å sjå i samband med summen som skal utgjere sosial kompetanse. Informanten lyfta fram evna til å vere punktleg, pliktoppfyllande og ærleg som potensiell følge av rigiditet, som noko positivt som ein ynskjer frå alle elevane på skulen. Desse evnene kan sjåast i samband med den siste dimensjonen, *ansvar*. Vidare kan ein også sjå særinteressene som menneske med autisme ofte har som svært positivt i skulesamband, eksempelvis fortel fleire i utvalet at skulen klarar å fange barnets interesse i faga, og at barnet i ein periode vert svært oppteke av temaa som vert undervist om. Evna til å halde ut lengre periodar med same tema, og å finne ein indre driv og motivasjon til å arbeide med pensum

kan på mange måtar sjåast på som svært positiv for eleven si faglege utvikling. Vidare kan eleven spele på den nye kunnskapen sin og vere til ressurs for dei andre i klassa som jobbar med det same temaet. Gjennom faga kan ein såleis legge til rette for god sosial kvalitet, og samstundes jobbe temabasert og fellesskapande slik som skildra i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er altså viktig å sjå sosial kompetanse i lys av eleven, og ikkje enkelteleven i lys sosial kompetanse, slik at ein kan definere og reflektere kring eleven sin sosiale kompetanse sett ut frå individuelle føresetnadar og eigenskapar.

For å vidare sjå på konseptet sosial kvalitet, er det også aktuelt å trekke fram barnets relasjon til den/dei vaksne på skulen. Alle elevane på skulen treng å kjenne på tryggleik til dei vaksne, og ein pedagog med god relasjonskompetanse vil betre kunne legge til rette for ei kjensle av tilhøyr i klassa (Fallmyr, 2020, s. 37). For ein elev innan autismespekteret vil det kanskje vere særleg viktig med ein trygg relasjon til pedagogen, mellom anna for å kunne be om hjelp til samhandling, å ha ein vaksen som kjenner til eigne behov eller som generell støtte til å takle ein potensielt uoversiktleg skulekvardag. For at eit barn med ein autismespekterdiagnose skal kunne kjenne høg sosial kvalitet på skulen, kan ein sjå trygge vaksen-relasjonar som eit viktig bakteppe. Som ein av dei føresette i utvalet skildrar, er det viktig for dei at barnet har vaksne på skulen som kjenner barnet godt. Dei vaksne på skulen må vise empati til barnet og lytte, slik at barnet kan kommunisere sine behov og oppleve å bli forstått. Dette er sentralt for at barnet skal få og halde tillit til pedagogen eller andre vaksne på skulen. Ein veit at ein god relasjon gir betre høver for vekst og trivsel (Fallmyr, 2020, s. 37), og at tryggleik i relasjonen til pedagogen gir betre grunnlag for læring (McNally & Slutsky, 2018, s. 509). Dersom ein har læring gjennom sosiale prosessar i tråd med den proksimale utviklingssona (Vygotskij, 1978, s. 85) som mål på skulen, er det også viktig å ha ein god relasjon i grunnen. Barnet kan oppleve auka motivasjon for arbeid med ting som er litt vanskelege dersom ein har ein pedagog som ein veit er støttande og anerkjennande.

For ein elev innan autismespekteret kan ein tenkje seg at denne tryggleiken vert særleg viktig, med bakgrunn i vanskane knytt til sosial kommunikasjon og interaksjon (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Spesielt gjeld dette dei elevane som er avhengige av nære omsorgspersonar for hjelp i kommunikasjon (Martinsen, 2016, s. 27). På bakgrunn av dette er det utvilsamt at pedagogen må bruke tid på relasjonsarbeid, og at dette må verte prioritert i skulekvardagen. Det vert også støtta av informantane i studien, då særleg dei føresette ynskjer at pedagogane kring eige barn skal nytte tid til å etablere ein god relasjon. Ein trygg relasjon til den vaksne kan hjelpe med generell tryggleik på skulen, og vil såleis vere eit avgjerande premiss for at eleven skal oppleve god sosial kvalitet.

9.2.2 Oppsummering

Sosial kvalitet skildrar mellom anna graden av tilfredshet eleven har i sine relasjonar på skulen, både til andre elevar og til vaksne. Høg sosial kvalitet er til stades når eleven sjølv opplever tilstrekkeleg samvere saman med andre; sosial interaksjon som utfordrar og gir vekst, men som ikkje er overveldande og såleis viser omsyn til eventuelle sensoriske vanskar eleven kan oppleve.

Når ein skal vurdere eleven sin sosiale kompetanse må ein innlemme sosiale dugleikar som den enkelte meistrar eller ikkje meistrar, og ein bør sjå sosiale dugleikar i eit utvida perspektiv. Sosial kompetanse handlar etter (Utdanningsdirektoratet, 2016) om evna til å vise empati, samarbeid, sjølvhevding, sjølvkontroll og ansvar, men kan like fullt romme til dømes å vere punktleg, pliktoppfyllande og ærleg. Vidare er gode relasjonar til dei vaksne på skulen viktig for å oppleve god sosial kvalitet. Når ein har trygge vaksne ein kan lite på, som legg til rette for eventuelle vanskar og som viser forståing, kan dette bidra til mindre stress, som igjen kan gi betre føresetnadar for å ta del i sosialt samspel med andre barn. Sosial kvalitet er såleis eit anna sentralt vilkår for ei oppleving av sosialt fellesskap på skulen for elevar med ASD.

9.3 Sosialt tilpassa opplæring

Konseptet *sosialt tilpassa opplæring* er utarbeida på bakgrunn av informantane frå studien sine utsegn om tilpassa opplæring og sosialt fellesskap på skulen.

Med bakgrunn i skildringa av sensoriske vanskar (Sinclair et al., 2017, s. 236), kan ein sjå at skulekvardagen fort kan føre til sensorisk overbelastning dersom ein ikkje får gode nok tilpassingar. Ser ein vidare på omgrepet inkludering, og trekk inn dei fire dimensjonane skildra av Haug et al. (2014, s. 13), er det kanskje særleg ein dimensjon som skil seg ut sett i samheng med å tilpasse inkluderinga til elevar innan autismespekteret. Dersom ein skal sikre *utbyte* for elevane, er det fleire element som bør drøftast i samråding av pedagogar og føresette. Informantane i studien føreslår mellom anna redusert skulenærvere for sine barn som ein tilpassing som kan gjere barna betre rusta til å takle tida som han eller ho brukar på skulen. Medan somme informantar har barn som får heimeundervisning ein fast dag i veka, kan også redusert nærvere i klassa vere aktuelt for fleire barn innan autismespekteret. Med støtte frå pedagogiske støtteapparat (Statped, 2021), er særleg moglegheita til å trekke seg unna periodevis i løpet av skuledagen ein sentral tilpassing for denne elevgruppa. Ved å kunne trekke seg unna for å kvile, og lade opp til ei «ny økt» saman med resten av klassa kan ein førebygge sensorisk *overstimuli* og eventuelle stressreaksjonar som følge av overbelastning. Ein kan altså gjennom eit slikt tiltak støtte eleven i å halde seg innanfor

toleransevindauget sitt, og vidare unngå ein hyperaktivert tilstand (Braarud & Nordanger, 2014). Behovet for kvile vil openbart variere i stor grad frå barn til barn. Diverre er det ikkje alle som får eit slikt tilbod (nemnt av ein informant i studien), til tross for vedtak via den pedagogisk-psykologiske tenesta (PPT). Derimot fortel majoriteten av informantane om ordningar med skulen som gjer at barnet får moglegheit til å kvile i løpet av skuledagen.

Tilpassa opplæring er kanskje ein av hjørnesteinane i norsk skule, då alle elevar har krav på tilpassa fagmateriell, for å sikre individuell progresjon. Ettersom sosial læring skal spele ei stor rolle i skulekvardagen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22), bør det vere like naturleg å tilpasse den sosiale læringa som den faglege. Med det store elevmangfaldet vert klassekultur eit viktig punkt på agendaen på skulen. Som skildra av Utdanningsdirektoratet (2019) skal elevane lære å respektere ulikskap og utvikle forståing for at alle er ulike. Dette er ikkje noko som skjer av seg sjølv, og vert såleis noko som jobbast med både eksplisitt og implisitt. Mellom anna vert det avgjerande at pedagogen går føre som eit godt førebilete, og modellerer ynskja kultur og åtferd i klassen; modellering vert mellom anna trekt fram som viktig i sosial coaching (Webster-Stratton, 2018, s. 144) og i den proksimale utviklingssona (Vygotskij, 1978, s. 85-86). Vidare bør klassa jobbe med ulike tema og oppgåver for å auke graden av respekt for og forståing av ulikskap. Dette er noko alle elevane vil møte heile livet, både i skule, arbeidsliv og samfunnet elles, og er såleis ein svært viktig sosial dugleik å øve på: eiga evne til å akseptere at alle er ulike (Jf. å utvide tolkinga av sosial kompetanse). Det er sentralt å poengtere at dette gjeld alle elevar, også den som har autismespekterdiagnose. Å tilpasse seg mangfaldet er ein gjensidig prosess, og alle involverte i eit fellesskap er delaktige i å skape ein inkluderande og respekterande kultur i klasserommet.

For å kunne lære både sosialt og fagleg, må ein kjenne seg trygg og ha roen. For barn innan autismespekteret er det heilt naudsynt med ein strukturert skuledag med trygge rammer og føreseielege aktivitetar. Som nemnt av pedagogane i utvalet, bør eleven oppleve at aktivitetar skjer på lik måte kvar dag. Starten på timane bør vere lik; til dømes på kva måte ein helsar, går gjennom skuledagen eller om ein har ein fast aktivitet som å sjå på vêrmeldinga eller snakkar om kva dag og dato det er. For dei elevane som strevar med å følgje ordinært opplæringsløp kan slike aktivitetar vere gunstig, då dei gir låg terskel for å kunne ta aktivt del i undervisninga. Saman med ein assistent eller pedagog kan eleven då få støtte til å svare på eksempelvis kva dag det er den dagen. Det er sentralt at pedagogen som leiar undervisninga i klassen har eit medvitent forhold til eleven med autisme, og som det vart skildra i pedagogutvalet kan deltaking mellom anna løyast med at eleven med autisme får vere ein av dei fyrste som får svare på spørsmålet. Gjennom gode rutinar på undervisningsøkter som er tilpassa eleven med autisme, og det øvrige mangfaldet i klassa, kan ein

også legge betre til rette for eleven sine eksekutive vanskar (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531). Vidare vil tydeleggjing av aktivitetar gjennom til dømes visualiserte undervisningsplanar og opplegg vere gunstig (Engevik et al., 2019, s. 403). Etter informantane sine erfaringar, kan dette gjerast gjennom ein plan for dagen som vert støtta med visuelle hjelpemiddel, som å illustrere fagplanar med tekst og bilete. Illustrerte fagplanar kan også vere nyttig for dei andre elevane i klassa, og kanskje naudsynt for særleg dei yngste. Dette vert støtta av pedagogane i utvalet, som poengterer at om visuelle hjelpemiddel ikkje hjelper, så kan det i alle fall ikkje skade. Struktur og tydelegheit vert såleis ei viktig form for sosialt tilpassa opplæring, då det gir betre føresetnadar for alle elevane i klassa å kunne halde tritt med skuledagen.

Noko som naturlegvis er viktig for ein strukturert og tydeleg skulekvardag er ein viss stabilitet knytt til dei vaksne som eleven møter. Dei føresette frå utvalet fortel om hyppig utskifting i personalet knytt til barnet sitt. I eitt av tilfella er utskiftinga så hyppig at barnet ikkje lengre orkar å lære seg namnet på dei nye vaksne som dukkar opp. Det vert i faglitteraturen skildra som avgjerande for eleven sitt læringsmiljø å ha gode relasjonar til dei vaksne (Grindheim & Källsmyr, 2012, s. 82). Dersom ein ser behovet for gode relasjonar til dei vaksne saman med elevar med ASD sitt behov for stabilitet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526; Martinsen, 2016, s. 28), kan ein rette fokus mot viktigheita av eit stabilt personale kring eleven. I tillegg er det viktig at den vaksne som følg eleven på skulen viser forventningar til eleven som han eller ho kan møte (Barneombudet, 2017, s. 4; Nordahl, 2018, s. 215). Elevar som får spesialpedagogiske tilbod er opptekne av at pedagogen/assistenten som gjennomfører spesialundervisninga skal ha tiltru til deira evner. Elevane ynskjer vaksne som viser interesse for dei, som bryr seg og som er til stades (Barneombudet, 2017, s. 22). Dette var også noko som vart skildra som viktig av ein av dei føresette frå utvalet, som uttrykte bekymring for at personalet på skulen ikkje skulle sjå sonen hennar som læredyktig på grunn av diagnosane sine.

Som tydeleg skildra i fagfeltet er det store ulikheiter i kva grad ein elev med autisme treng tilpassingar på skulen (Martinsen, 2016, s. 27; Statped, 2020a), og det er dermed ein viktig faktor i eit fellesskap at elevane vert møtt på sitt nivå i utviklinga, og at ein tilpassar klassemiljøet til elevmangfaldet. Det kan mellom anna gjerast gjennom korte, planlagde økter, der faglærer og spesialpedagog saman vert samde om kva som skal skje i timen, som skildra av informantane. På den måten kan spesialpedagogen tilpasse spesialundervisninga på ein slik måte at eleven med autisme kan kome inn og ta del i den/dei aktivitetane som er mest høveleg for sitt faglege nivå. Når eleven møter godt tilpassa oppgåver, kan ein etter innhaldet i modellen om toleransevindauget (Braarud & Nordanger, 2014) sjå at sannsynet for å oppleve meistring, samt å ha overskot til å samarbeide med andre er høgare.

Vidare må skulen legge til rette for at barna får tilpassingar inne i klasseromet knytt til organisering og arbeidsøktar. For mange elevar innan autismespekteret er bruk av til dømes støydempende headset viktig for å klare å ta del i læringsaktivitetar i klassa (Statped, 2021). Skulen må både tillate bruk av naudsynte *gadgets*, og skape ein kultur i klassa som aksepterer at nokre elevar har behov for, og dermed får lov til å ha ting som kanskje ikkje er tillat for andre elevar. Som skildra av Øzerk og Øzerk (2020, s. 158) er det mange barn innan autismespekteret som har behov for sjølvstimulering for å stimulere og aktivisere sentralnervesystemet. For somme elevar kan det då vere naudsynt å ha handlingsrom for å drive denne sjølvstimuleringa i klasserommet, anten om det er spesielle rørsler eller å ha med seg ein eller fleire objekt som dei brukar eller «fiklar med». Aktivitet som stimulerer sentralnervesystemet kan såleis tenkjast å vere eit hjelpemiddel for barnet å halde seg innanfor toleransevindaugget (Braarud & Nordanger, 2014), og i neste omgang gi betre rom for læring og merksemd på situasjonar og relasjonar. Tilpassing i form av rom for sjølvstimulering vart støtta av informantane i studien, og bruk av musikk på øyrene vart nemnt som ei tilpassing som er heilt essensielt for barnet.

Vidare er det viktig å sjå faglege tilpassingar i lys av det sosiale. Noko som ikkje vert nemnt i skildringa av elevane sine rettar til tilpassa opplæring, er korleis tilpassingane påverkar deira subjektive oppleving av eigen skulekvardag. Som skildra av Barneombudet (2017, s. 7), er det mange barn som får spesialpedagogiske tilbod som ikkje opplever eit godt nok utbyte av opplæringa. På bakgrunn av informantane til studien sine utsegn, kan ein sjå liknande tendensar til enkelte aspekt av skulekvardagen til deira barn. Gode faglege tilpassingar bør gi eleven ei oppleving av å vere på «same bølgelengd» som resten av klassa, eksempelvis i form av å kunne jobbe sjølvstendig, og å sjå at ein meistarar dei same type oppgåver som sine medelevar. Til tross for at barnet har behov for spesialundervisning, har dei det same behovet for å meistre og å vere sjølvstendig i eiga fagleg utvikling. Det sosiale aspektet av tilpassa opplæring i denne samanhengen vert såleis at ein må legge til rette for at elevane skal få møtt sine faglege behov for tilpassing samstundes som ein gjer det på ein slik måte at dei kjenner seg som likeverdige klassekameratar. Med gode tilpassingar som gir elevane moglegheit til å jobbe med det same pensumet eller det same temaet som resten av klassa, kan vidare gi betre moglegheiter for den fellesskapande undervisninga som også skal ha stor plass i dagens skule. Dette ser ein att i teorien om den proksimale utviklingssona (Vygotkij, 1978, s. 85-86), då elevane gjerne kan fungere som medierande hjelparar for kvarandre. Dette vert vidare tematisert av pedagogane frå utvalet, gjennom ynskje om og krav til at det kvar time skal skje aktivitetar i klasserommet som eleven med ASD kan vere med på. I tillegg vart det tematisert av ein informant i utvalet å setje saman elevar i par, gjerne slik at eleven med autisme kan hjelpe den nevrotypiske

eleven. Altså må eleven med autisme både få oppleve å kunne få hjelp og gi hjelp, slik at forholdet mellom elevane vert likeverdig. Å mestre oppgåver saman er viktig for å bygge relasjonar mellom elevane.

Informantane fortel om elevane sine opplevingar knytt til å mestre dei same aktivitetane som medelevane sine gjer som viktige for å legge til rette for ei kjensle av fellesskap. Til dømes finn ein i datamaterialet forteljinga om barnet som ikkje ynskja lesehjelp av foreldra sine, og som nytta *Siri* på iPad til å få tekstar lest for seg. Vidare vart det fortalt om viktigheita av å lære elevar innan autismspekteret aktivitetar som dei ser medelevane gjere, som å sykle på tohjuls sykkel, stå på ski eller hoppe tau. På bakgrunn av desse forteljingane, kan ein tenkje seg til å vidare utvide omgrepet fellesskap til å romme deltaking i aldersadekvate aktivitetar. Dette kan på eit vis vere med på å utfordre den etablerte tanken om å la barnet «dyrke sine særinteresser». Dersom ein ser at ein sjølv meistrar aktivitetar som andre elevar på eigen alder meistrar, kan dette etter informantane i studien danne grunnlag for ei auka kjensle av fellesskap. Det er likevel viktig å poengtere at ikkje alle elevar med autismspekterdiagnose har interesse av å delta aktivt i felles aktivitetar på skulen, og ein må sjå enkeltelevane og hans/hennar behov og ynskjer for deltaking. Dersom grunnsynet på inkluderinga er å tilpasse læringsmiljøet til mangfaldet i tråd med Statped (2020b), kan ein sjå at å mestre dei same aktivitetane vil vere ein viktig del av å kunne få både fagleg og sosialt utbyte av undervisningsopplegget. Ein kan tenkje seg at barnet vil i større grad tørre å ta del og vere aktiv når ein opplever at ein meistrar oppgåvene som vert gitt. På den andre sida er det også relevant å ta omsyn til kva barnet viser interesse for. Barnet bør vere motivert for å lære desse nye dugleikane for at opplæringa skal verte vellukka. Dette ser ein i tråd med utsegn frå ei av dei føresette i utvalet som poengterer at ein må sjå viktigheita i å ta tak i den læringa som barnet er motivert for, då særleg retta mot sosial læring eller læring som kan fungere sosialt styrkande.

9.3.1 Oppsummering

Sosialt tilpassa opplæring er tilpassingar i skulekvardagen som gir eleven gode føresetnadar for å ta del i fellesskapet på den måten eleven ynskjer å ta del. Skulen må legge til rette for at barnet kan finne metodar for avslapping, slik at eleven får rom til å kvile og lade opp til ny økt med samhandling og læring. På denne måten kan ein førebygge negative opplevingar knytt til overstimuli av sanseapparata. Vidare må ein legge til rette for positive samhandlingar mellom barn i både faglege og sosiale aktivitetar, og bidra til å bygge relasjonar mellom elevane i klassa.

Ein sentral del av sosialt tilpassa opplæring er å syte for at elevane opplever å mestre saman, gjerne gjennom arbeid med like eller liknande oppgåver eller aktivitetar. Ein må finne tilpassingar som gjer

det mogleg for elevane å møtes i meistring, og såleis bygge relasjonar. Sosialt tilpassa opplæring handlar om å legge vekt på det faglege gjennom å tilpasse dei sosiale rammene rundt undervisningsopplegget, og gi alle elevar moglegheiter for å møtes i den fellesskapande undervisninga. På denne måten kan ein sjå sosialt tilpassa opplæring eit tredje sentralt vilkår for ei oppleving av sosialt fellesskap på skulen for elevar med autismspekterdiagnose.

9.4 Avsluttande refleksjonar

Informantane til denne studien peikar på ei naudsynt konkretisering, og moglegvis ei utvida tolking av omgrepet fellesskap, der fysisk samvere i klasserommet ikkje treng å tolkast som eit «absolutt premiss» som skal gjelde heile skulekvardagen. For somme elevar, og kanskje særleg dei innan autismspekteret, kan det vere tilstrekkeleg med korte økter eller dagar ilag med heile klassa. Ein kan også oppleve fellesskap når ein er ilag med ei mindre gruppe, når ein spelar dataspel ilag på internett, når ein møter kjente på butikken, når ein et lunsj saman eller når ein er til stades i heil klasse. I kva grad ein aktivt tar del i undervisninga treng ikkje naudsynt vere det viktigaste, då det er eleven si subjektive oppleving som er nøkkelen til i kva grad ein har oppnådd ei kjensle av fellesskap. Ein kan på denne måten sjå kvalitet på samspel og deltaking som langt meir viktig enn kvantitet.

Vidare er det avgjerande å legge godt til rette for at denne subjektive kjensla av fellesskap skal kome på plass, som til dømes det å vere i nærleiken av kvarandre, i tråd med Peder Haug sin fyrste dimensjon av inkludering (Haug et al., 2014, s. 13), samt pedagogane i utvalet sine utsegn. Kanskje er det kvaliteten på tida brukt saman med medelevane som er viktigare enn kor mykje tid som vert brukt i lag, og at færre, men gode opplevingar gjer seg meir gjeldande for kjensla av fellesskap enn fleire, men mindre gode opplevingar. Det vert då sentralt å i stor grad ta høgde for eventuelle sensoriske vanskar barnet med autisme har, slik at ein i størt mogleg grad kan hindre sensorisk overbelastning og dermed frustrasjon for eleven med autisme som ein finn skildra i faglitteraturen (Statped, 2021; Øzerk & Øzerk, 2020, s. 158).

9.4.1 Sentrale vilkår for oppleving av fellesskap

Fellesskapande undervisning skal bidra til ei oppleving av fellesskap, tilhøyrslø og meistring hjå alle elevar i skulen. Enkeltelevnen er den viktigaste ressursen i dette arbeidet, då arbeidet skal gi sosial, emosjonell og faglege utvikling for alle (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fellesskap er ei subjektiv oppleving (Olsen, 2020), og kva som er tilstrekkeleg fellesskapskjensle hjå den enkelte kan vere utfordrande å stadfeste. Ein bør ha eitt eller fleire referansepunkt for denne vurderinga; så *kva erfarer pedagogar og føresette til elevar med ASD som sentrale vilkår for ei oppleving fellesskap på*

skulen? På bakgrunn av diskusjonen i førre kapittel vert det svara på slik: Gjennom samtalar mellom pedagog, dei føresette og det enkelte barnet, må ein forsøke å finne ut kva som er høg sosial kvalitet for det enkelte barnet. Når ein veit kva som skal til for å oppleve høg sosial kvalitet, må ein finne pedagogiske løysingar som kan sikre naudsynte tilpassingar og ynskja utvikling. Løysingane for å sikre god sosial kvalitet er *sosialt tilpassa opplæring*. Prosessen vert dermed å uttrykke og diskutere ynskjer og behov, og finne godt tilpassa løysingar på bakgrunn av det *felleskapsorienterte samarbeidet*. Desse forholda vert illustrert i figur 6.



Figur 6: Sentrale vilkår for oppleving av fellesskap.

Figur 6 er utforma sirkulært i forsøk på å skildre prosessen som utgjer eit samarbeid mellom skule og heim med av bakgrunn av dei tre konseptta skildra i diskusjonskapitlet. Samarbeidet treng ikkje starte eller ende ein spesifikk stad, men kan starte på alle tre elementa i den ytre sirkelen. Når ein har «tatt seg ein runde» i modellen, held ein fram med runde to og tre, og så vidare. Dei sentrale vilkåra for oppleving av fellesskap må såleis sjåast saman for å verte komplette, og det er viktig å poengtere at ein aldri vert «ferdig» med dette arbeidet. Ein kan alltid tilpasse betre, forbetre samarbeidet ytterlegare og auke den sosiale kvaliteten endå meir

10.0 Veggen vidare

Denne avhandlinga har gitt meg verdifull innsikt i autismespekterdiagnosen som eg mangla før eg starta på arbeidet. Det har vore ein lang prosess med mange opp- og nedturar. Gjennom arbeidet med konseptutvikling og diskusjon av konsept i lys av relevant faglitteratur, har eg undervegs gitt nye spørsmål som har interessert og fanga meg.

10.1 Svakheiter ved studien

Seks informantar eit lite utval, og det vert vanskeleg å kunne overføre informasjonen frå utvalet til andre grupper. Rekruttering via sjølvseleksjon gir sannsyn for å få informantar som har noko spesielt på hjartet. I førekant av rekruttering hadde eg tankar om at eg ville få informantar som berre hadde positive ting å seie om seg og sitt samarbeid med den andre parten, då eg tenkte det sat lausare å dele positiv informasjon enn negativ informasjon. Særleg kring foreldreutvalet tenkte også i førekant av rekruttering på moglegheita for å møte føresette som kanskje er særleg ekstrovert, og dermed har betre føresetnad for eit tett samarbeid med pedagogisk personale enn dei som er meir introvert og som kanskje ikkje tør å formidle krav og forventningar til skulen. Eg håpa på å finne føresette som både har positive og negative opplevingar frå skule-samarbeid, då begge perspektiv er relevante og viktige å lyfte fram. Vidare opplever eg som spesialpedagogisk tilsett sjølv at dei menneska som jobbar med barn med særskilde behov ofte er eldsjeler, og tenkjer at sjølv om ein brenn for arbeidsoppgåvene er ikkje dette eintydig med eit positivt tinga foreldresamarbeid. Eg har ikkje opplevd at desse bekymringane har vore realisert i mitt utval. Eg har møtte ærlege og opne informantar som har vore villige til å dele både positive og negative aspekt ved seg sjølv og sin kvardag. Kritiske blikk til datamaterialet er ikkje meint som kritikk til informantane. Det har vore gjort forsøk i å belyse dei ulike temaa frå ulike vinklar for å gi ein best mogleg heilskap i avhandlinga.

Arbeidet med datamaterialet har generert tre nye konsept, som eg etter tidsramme og omfang til rådighet har prøvd å belyse på best mogleg måte. Eit større omfang, eller ei utdjupande undersøking med eit større utval kring dei same konsept hadde vore både interessant og ynskjeleg.

10.2 Forslag til vidare forskning

Etter omfattande arbeid med pedagog- og føresett-perspektivet kring kjensla av fellesskap for barn i skulen med autismespekterdiagnosar, tenkjer eg at det fyrste steget til veggen vidare for denne oppgåva kunne vore å undersøke barna sine egne tankar og kjensler kring den same problemstillinga.

Ein treng meir forskning på samarbeid mellom skule og heimar til barn med autisme (Azad et al., 2018, s. 460). Det hadde vore interessant å sjå meir forskning på skule-heim-samarbeid i norsk kontekst. Spørsmål som har kome til undervegs i arbeidet er: «Korleis påverkar tett samarbeid kjensla av fellesskap?», «Korleis kan læraren jobbe med elev-elev-relasjonar når den eine eleven har autismspekterdiagnose?» «På kva måtar vert det lagt til rette for sensoriske og eksekutive vanskar for elevar med autismspekterdiagnosar i skulen?».

Som skildra av ein av informantane i pedagog-utvalet er det fleire tiltak i skulen (som visualisering av timeplanar eller tydeleg struktur på timane) som barn utan autismspekterdiagnosar også kan nyte godt av. Det hadde også vore interessant å undersøke om dei tre konseptane *fellesskapsorientert samarbeid*, *sosial kvalitet* og *sosialt tilpassa opplæring* kan gjere seg gjeldande for fleire elevgrupper.

11.0 Litteraturliste

- Adamson, L., Bakeman, R., Deckner, D. & Ronski, M. (2009). Joint Engagement and the Emergence of Language in Children with Autism and Down Syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 84-96. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0601-7>
- Avni, I., Meiri, G., Bar-Sinai, A., Reboh, D., Manelis, L., Flusser, H., ... Dinstein, I. (2019). Children with autism observe social interactions in an idiosyncratic manner. *Autism Res*, 13(6), 935-946. <https://doi.org/10.1002/aur.2234>
- Azad, G. & Mandell, D. S. (2016). Concerns of parents and teachers of children with autism in elementary school. *Autism*, 20(4), 435-441. <https://doi.org/10.1177/1362361315588199>
- Azad, G., Marcus, S. C., Sheridan, S. M. & Mandell, D. S. (2018). Partners in School : An Innovative Parent-Teacher Consultation Model for Children with Autism Spectrum Disorder. *J Educ Psychol Consult*, 28(4), 460-486. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1431550>
- Azad, G., Minton, K. E., Mandell, D. S. & Landa, R. J. (2020). Partners in School: An Implementation Strategy to Promote Alignment of Evidence-Based Practices Across Home and School for Children with Autism Spectrum Disorder. *Administration and policy in mental health and mental health services research*. <https://doi.org/10.1007/s10488-020-01064-9>
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Henta frå http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2014). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Braarud, H. C. & Nordanger, D. Ø. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleranse-vinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536. Henta frå <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Chang, Y.-C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A. & Kasari, C. (2018). Symbolic Play in School-Aged Minimally Verbal Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(5), 1436-1445. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3388-6>
- Da Fonte, M. A. & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in school and clinic*, 53(2), 99-106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25.04.2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/#>

- Engevik, L. I., Garrles, V., Gomnæs, U. T., Moljord, G., Næss, K.-A. B. & Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming - deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 397-427). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fisher, N. & Happé, F. (2005). A Training Study of Theory of Mind and Executive Function in Children with Autistic Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*, 35(6), 757-771.
<https://doi.org/10.1007/s10803-005-0022-9>
- Grindheim, N. & Källsmyr, K. (2012). Skolen - et sted for vennskap og gode relasjoner? I J. Sandsmark (Red.), *Voksne skaper vennskap : arbeid med inkluderende miljøer i skolen* (s. 77-100). Oslo: Kommuneforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helverschou, S. B., Bakke, K. A. & Steindal, K. (2018). Autisme - kjennetegn, forekomst og årsaker. I I. Mæhle, J. Eknes & G. Houge (Red.), *Utviklingshemming : årsaker og konsekvenser* (2. utg., s. 240-250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Higashida, N. (2014). *Hvorfor hopper jeg: den indre stemmen til en 13 år gammel autistisk gutt*. Oslo: Pantagruel.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaland, N. (2015). Effekten av tiltak med sosiale historier overfor barn med autisme og Aspergers syndrom. *Spesialpedagogikk*, (5/2012). Henta frå
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/effekten-av-tiltak-med-sosiale-historier-overfor-barn-med-autisme-og-aspergers-syndrom/>
- Kermit, P., Kittelsaa, A. M. & Ytterhus, B. (2015). Reformen og dagligliv. I P. Kermit, A. Gustavsson, A. M. Kittelsaa & B. Ytterhus (Red.), *Utviklingshemming: hverdagsliv, levekår og politikk* (s. 11-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kiep, M. & Spek, A. A. (2017). Executive functioning in men and women with an autism spectrum disorder. *Autism Res*, 10(5), 940-948. <https://doi.org/10.1002/aur.1721>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V. & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896-910.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Lamer, K. (2014). *Sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Martinsen, H. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- McNally, S. & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: constructing quality interactions in early childhood settings. *Early child development and care*, 188(5), 508-523. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* (bd. [1-4]). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning* (1. utgave. utg.). Oslo: Pedlex.
- Opplæringslova. (2015). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Opplæringslova. (2019). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_2
- Ozdemir, S. (2008). The Effectiveness of Social Stories on Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism: Three Case Studies. *J Autism Dev Disord*, 38(9), 1689-1696.
<https://doi.org/10.1007/s10803-008-0551-0>
- Qi, C. H., Barton, E. E., Collier, M., Lin, Y.-L. & Montoya, C. (2018). A Systematic Review of Effects of Social Stories Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(1), 25-34.
<https://doi.org/10.1177/1088357615613516>
- Rocha, M., Rogers, S. J. & Vivanti, G. (2017). Helping Young Children with Autism Spectrum Disorder Develop Social Ability: The Early Start

- Denver Model Approach. I J. B. Leaf (Red.), *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder : Assessment, Curricula, and Intervention* (s. 197-222). Cham: Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag : samarbeid mellom hjem og skole* (bd. [1-4]). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sansosti, J. M. & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for Students with High-Functioning Autism Spectrum Disorders: Definitions and Decision Making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931. <https://doi.org/10.1002/pits.21652>
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, G. M. & Wu, C. (2017). A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher–parent relationship. *J Sch Psychol*, 61, 33-53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>
- Sinclair, D., Oranje, B., Razak, K. A., Siegel, S. J. & Schmid, S. (2017). Sensory processing in autism spectrum disorders and Fragile X syndrome—From the clinic to animal models. *Neurosci Biobehav Rev*, 76(B), 235-253. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.05.029>
- Statped. (2020a, 13.05.2020). Autisme og inkludering i grunnskolen. Henta 24.08 2020 frå <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering-i-grunnskolen/>
- Statped. (2020b, 29.09). Hva er inkludering. Henta 13.10.2020 frå <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Statped. (2021, 25.02.2021). Autisme og sensoriske vansker. Henta 06.04.2021 frå <https://www.statped.no/autisme/sensoriske-vansker-barn/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 06.03.2017). Veilederen Spesialundervisning. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 30.03). Hva er sosial kompetanse? Henta 11.03 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). Tiltak for å fremme fellesskap og miljø. Henta 24.08 2020 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#sosiale-dynamikker>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Oslo: Gyldendal akademisk.
- van der Wyk, B. & Volkmar, F. R. (2017). Understanding the Social Nature of Autism: From Clinical Manifestations to Brain Mechanisms. I J. B. Leaf (Red.), *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder : Assessment, Curricula, and Intervention* (s. 11-25). Cham: Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Overs.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere : hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage* (A. Sjøbu, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus maginialisering. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 110-129). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øzerk, M. R. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk : en teoretisk og metodisk håndbok* (Utvidet 2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

12.0 Vedlegg

12.1 Vurdering frå Norsk Senter for forskningsdata (NSD)

Prosjekttittel

Skule-heim-samarbeid om sosial kompetanse for å gi gode moglegheiter for venskap hjå barn med autismspekterforstyrningar

Referansenummer

939246

Registrert

11.06.2020 av Hanne Irene Handeland Remme - 141263@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Inger Engevik, Liv.Inger.Engevik@hvl.no, tlf: 91551280

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hanne Irene Handeland Remme, Hanneremme@gmail.com, tlf: 95155674

Prosjektperiode

01.06.2020 - 14.05.2021

Status

20.11.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

20.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 18.11.2020. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.11.2020. Behandlingen kan fortsette. Zoom er lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. 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)

05.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert de registrerte endringene. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.10.2020. Behandlingen kan fortsette. Endring: Deltagerne i utvalg 1 og 2/3 skal ikke ha en relasjon, men rekruteres uavhengig av hverandre. Intervjuguider/informasjonskriv er oppdatert. NSD understreker at lærerne vil være underlagt taushetsplikt. De kan ikke gi opplysninger om enkeltelever eller annen taushetsbelagt informasjon. Studenten bes minne lærerne om deres taushetsplikt i forkant av intervjuet. 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)

21.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 21.07.2020 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.

12.2 Informasjonsskriv (føresette)

Førespurnad om å ta del i intervju knytt til masterprosjektet

Autismespekterdiagnosar og sosial tilhøyrslø: «Korleis kan skule og heim i samarbeid legge til rette for sosial læring og dermed skape gode vilkår for fellesskap og tilhøyrslø?»

Mitt namn er Hanne Remme, og eg studerer spesialpedagogikk på deltid ved Høgskulen på Vestlandet. Eg jobbar også som adjunkt, og har ei stor interesse og mykje arbeidserfaring med autismespekterdiagnosar både i skulen og i kommunal bustad. I samband med mitt mastergradsprosjekt ynskjer eg å kome i kontakt med føresette til barn/ungdom med autismespekterdiagnosar. Eg sender deg dette informasjonsskrivet fordi du har uttrykka interesse om å ta del i prosjektet som informant.

Prosjektet har som mål å finne ut korleis skulen og heimen saman kan legge til rette for god sosial læring/kompetanse og ei kjensle av å høyre til i eit fellesskap for elevar som har autismespekterdiagnose. Eg ynskjer å prate med føresette og pedagogar individuelt om sosiale læringsmål og metodar, skule/heim-samarbeid og tilrettelegging for sosialt og fagleg fellesskap i skulen for barnet med autisme og deira klassekameratar. Med bakgrunn i eit sett med spørsmål vil eg høyre om dine erfaringar og tankar kring desse emna. Intervjuet er semi-strukturert, noko som vil seie at du vil ha moglegheit til å fortelle og utdjupe om dei emna som kanskje er ekstra viktig for deg.

Det er heilt frivillig å ta del i prosjektet. Deltaking vil innebere at me treffes for eit intervju/samtale som vil vare omtrent 1 time. Det vil bli gjort opptak av samtalen til arbeid med innsamla informasjon. Kort etter intervjuet vil lydopptaket bli omgjort til tekst, og i denne prosessen vil alle namn bli gjort fiktive slik at det ikkje vil vere mogleg å kjenne att deg eller ditt barn. Etter transkripsjon vert lydfila sletta. All informasjon du gir meg vert handsama konfidensielt. Etter at prosjektet er avslutta (september 2021) vil alt datamateriell verte sletta..

Som deltakar i dette prosjektet har du rett til å be om innsyn i, retting av, og eventuelt sletting av den informasjonen du har gitt meg. På slutten av intervjuet vil du få moglegheit til å trekke informasjon frå intervjuet, og legge til anna informasjon du meiner kan vere viktig å inkludere i prosjektet. Du kan når som helst kontakte meg og be om å få tilsendt det transkriberte intervjuet, og gjere endringar. Eg handsamar din kontaktinformasjon og dine erfaringar basert på ditt samtykke, og du kan når som

helst trekke deg som deltakar utan konsekvensar eller behov for grunngjevnad. Dersom du skulle kjenne deg urett handsama i forbindelse med prosjektet, kan du sende inn klage til datatilsynet.

Forskningsprosjektet er meldt inn og godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Prosjektet skjer i tett samarbeid med min rettleiar, Liv Inger Engevik (førsteamanuensis ved HVL, Stord). Dersom du ynskjer meir informasjon eller har spørsmål knytt til prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Hanne Remme (masterstudent): 95 15 56 74 eller 141263@stud.hvl.no
- Liv Inger Engevik (rettleiar): 91 55 12 80 eller Liv.Inger.Engevik@hvl.no
- Norsk senter for forskningsdata AS: 55 58 21 17 eller personvernombudet@nsd.no.

Om du ynskjer å delta, kan du sende meg e-post (141263@stud.hvl.no) slik at me kan avtale tid for intervju. I e-posten kan du skrive at du samtykker til punkta nedanfor, så tek eg med kopi av samtykkeerklæring for signering på sjølve intervjuet. Når me har laga avtale, vil du få nokre stikkord om kva me kjem til å prate om på intervjuet, slik at du kan kjenne deg førebudd på det me skal prate om.

Eg håpar at du ynskjer å delta i prosjektet mitt. Dine erfaringar, tankar og refleksjonar kan gi meg verdfull informasjon som kan vere til stor nytte for andre føresette og pedagogar seinare. Send meg gjerne ein e-post med spørsmål om noko er uklart.

Beste helsing frå *Hanne Remme*

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Autismespekterdiagnosar og sosial tilhøyrse**: «Korleis kan skule og heim i samarbeid legge til rette for sosial læring og dermed skape gode vilkår for fellesskap og tilhøyrse?», og har fått moglegheit til å stille spørsmål. Eg er informert om at eg kan trekke meg om eg vil, og at studenten har teieplikt. Eg er informert om at opplysningar eg gir vert anonymisert.

Eg samtykker til:

- Å delta på intervju.
- At studenten (Hanne Remme) kan handsame informasjonen eg gir om mitt barn og mitt barn sin diagnose fram til prosjektet vert avslutta.
- At det vert gjort lydopptak under intervjuet.
- At mine opplysningar vert handsama fram til prosjektet er avslutta kring 01.09.2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

12.3 Informasjonsskriv (pedagog)

Førespurnad om å ta del i intervju knytt til masterprosjektet

Autismespekterdiagnosar og sosial tilhøyrslø: «Korleis kan skule og heim i samarbeid legge til rette for sosial læring og dermed skape gode vilkår for fellesskap og tilhøyrslø?»

Mitt namn er Hanne Remme, og eg studerer spesialpedagogikk på deltid ved Høgskulen på Vestlandet. Eg jobbar også som adjunkt, og har ei stor interesse og mykje arbeidserfaring med autismespekterdiagnosar både i skulen og i kommunal bustad. I samband med mitt mastergradsprosjekt ynskjer eg å kome i kontakt med pedagogar som har hatt fagansvar for elevar med autismespekterdiagnosar i løpet av dei siste tre åra. Det vil seie at du gjerne har hatt ansvar for å skrive IOP, du har hatt kontaktlærarfunksjon, og du har jobba tett med eleven. Det er sentralt at du har hatt ansvar for kontakt med heimen til eleven. Eg sender deg dette informasjonsskrivet fordi du har uttrykka interesse om å delta.

Prosjektet har som mål å finne ut korleis skulen og heimen saman kan legge til rette for god sosial læring/kompetanse og ei kjensle av å høyre til i eit fellesskap for elevar som har autismespekterdiagnose. Eg ynskjer å prate med føresette og pedagogar individuelt om sosiale læringsmål og metodar, skule/heim-samarbeid og tilrettelegging for sosialt og fagleg fellesskap i skulen for barnet med autisme og deira klassekameratar. Med bakgrunn i eit sett med spørsmål vil eg høyre om dine erfaringar og tankar kring desse emna. Intervjuet er semi-strukturert, noko som vil seie at du vil ha moglegheit til å fortelle og utdjupe om dei emna som kanskje er ekstra viktig for deg.

Det er heilt frivillig å ta del i prosjektet. Deltaking vil innebære at me treffes for eit intervju/samtale som vil vare omtrent 1 time. Det vil bli gjort opptak av samtalen til arbeid med innsamla informasjon. Kort etter intervjuet vil lydopptaket bli omgjort til tekst, og i denne prosessen vil alle namn bli gjort fiktive slik at det ikkje vil vere mogleg å kjenne att deg eller ditt barn. Etter transkripsjon vert lydfila sletta. All informasjon du gir meg vert handsama konfidensielt. Etter at prosjektet er avslutta (september 2021) vil alt datamateriell verte sletta..

Som deltakar i dette prosjektet har du rett til å be om innsyn i, retting av, og eventuelt sletting av den informasjonen du har gitt meg. På slutten av intervjuet vil du få moglegheit til å trekke informasjon frå intervjuet, og legge til anna informasjon du meiner kan vere viktig å inkludere i prosjektet. Du kan når som helst kontakte meg og be om å få tilsendt det transkriberte intervjuet, og gjere endringar. Eg handsamar din kontaktinformasjon og dine erfaringar basert på ditt samtykke, og du kan når som

helst trekke deg som deltakar utan konsekvensar eller behov for grunngjevnad. Dersom du skulle kjenne deg urett handsama i forbindelse med prosjektet, kan du sende inn klage til datatilsynet.

Forskningsprosjektet er meldt inn og godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Prosjektet skjer i tett samarbeid med min rettleiar, Liv Inger Engevik (førsteamanuensis ved HVL, Stord). Dersom du ynskjer meir informasjon eller har spørsmål knytt til prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Hanne Remme (masterstudent): 95 15 56 74 eller 141263@stud.hvl.no
- Liv Inger Engevik (rettleiar): 91 55 12 80 eller Liv.Inger.Engevik@hvl.no
- Norsk senter for forskningsdata AS: 55 58 21 17 eller personvernombudet@nsd.no.

Om du ynskjer å delta, kan du sende meg e-post (141263@stud.hvl.no) slik at me kan avtale tid for intervju. I e-posten kan du skrive at du samtykker til punkta nedanfor, så tek eg med kopi av samtykkeerklæring for signering på sjølve intervjuet. Når me har laga avtale, vil du få nokre stikkord om kva me kjem til å prate om på intervjuet, slik at du kan kjenne deg førebudd på det me skal prate om.

Eg håpar at du ynskjer å delta i prosjektet mitt. Dine erfaringar, tankar og refleksjonar kan gi meg verdfull informasjon som kan vere til stor nytte for andre føresette og pedagogar seinare. Send meg gjerne ein e-post med spørsmål om noko er uklart.

Beste helsing frå *Hanne Remme*

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Autismespekterdiagnosar og sosial tilhøyrse**: «*Korleis kan skule og heim i samarbeid legge til rette for sosial læring og dermed skape gode vilkår for fellesskap og tilhøyrse?*», og har fått moglegheit til å stille spørsmål. Eg er informert om at eg kan trekke meg om eg vil, og at studenten har teieplikt.

Eg samtykker til:

- Å delta i eit individuelt intervju.
- At det vert gjort lydopptak under intervjuet.
- At mine opplysningar vert handsama fram til prosjektet er avslutta kring 01.09.2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

12.4 Intervjuguide (føresette)

Innleiing

Tidsramme: 5-10 minutt

Mål: Ynskje velkommen. Skape tryggheit og god atmosfære.

- Hilse, spør om dagen.
- Fastsette rammer: kor lang tid me kjem til å bruke på intervjuet. Gå kort gjennom hovudområdene me skal snakke om.
- Minne om moglegheit for å trekke seg.
- Starte opptak

Innleiiande spørsmål

Tidsramme: 10-15 minutt

Mål: Å avklare situasjonen til familien og barnet.

- Kan du fortelje litt om barnet ditt?
(Alder, klasse, personlegdomsstrekk, interesser, o.l.)
- Kan du fortelje litt om diagnosen til barnet ditt?
(Kommunikasjon, regulering, eventuelle vanskar, styrker, o.l.)
- Kor lenge har barnet ditt gått på skulen han/ho går på no?

Hovudspørsmål

Tidsramme: 30-40 minutt

Mål: Få ein god samtale som flyt lett. Informanten fortel, og tar gjerne ordet. Refleksjon.

Tema: sosiale dugleikar

- Kva sosiale dugleikar er viktig for deg at barnet ditt skal meistre?
- Korleis øver de på desse dugleikane heime?
- Barn med autisme strevar jo som kjend med det sosiale. Kva opplever du at barnet ditt er god på? Kva må han/ho øve meir på?
- Kva sosiale dugleikar er det skulen øver på saman med barnet ditt?
- Har du opplevd utfordrande åtferd som kan hindre sosial læring for barnet ditt?
- Kva gjer de for å takle store stressreaksjonar i sosiale settingar? Har du diskutert stressmeistring med skulen?

Tema: sosialt fellesskap på skulen

- Med det nye kunnskapsløftet frå 2020 skal skuledagen vere prega av fellesskapande undervisning som fokuserer på elevane sine ulike styrker og interesser. Kva inntrykk har du av at skulen nyttar ditt barns styrker og interesser saman med klassa hans/hennar?
- Kva tenker du om barnet ditt si oppleving av fellesskap og tilhøyrse på skulen?
 - o Trur du at han/ho kjenner seg viktig i klassa? Tryggleik, å ha noko å bidra med, å bli likt.
- Har barnet ditt vener i klassa som han/ho tilbringar tid med etter skuletid?
- Barn med autisme er svært ulike. Somme har godt utbyte av å vere ilag med klassa i alle aktivitetar, medan somme treng eit skreddarsydd opplegg heile dagen. Kva tilpassingar får ditt barn? Korleis sikrar skulen ei kjensle av fellesskap og tilhøyrse for barnet ditt? Oppgåver, organisering, aktivitetar, friminutt, osv.

Tema: samarbeid med skulen

- Korleis kommuniserer du med skulen om barnets kvardag? Kor ofte?
- Kva opplever du er viktig for eit godt og ope samarbeid mellom skulen og heimen?
- Ein amerikansk studie frå 2016 fann at heim og skule har ein tendens til å unngå å diskutere dei delane av skulekvardagen som er vanskeleg å prate om. Kva tenker du om dette funnet?
- Opplever du at heimen og skulen stort sett har lik oppfatning av barnet sin sosiale kompetanse og kva som bør prioriterast av tiltak? Kva kan evt. Vere ulikt?
- Opplever du at skulen forstår ditt barn sine styrker og utfordringar? Får han/ho hjelp til det han/ho har behov for?
- Kan du fortelje litt om kva som har fungert godt i samarbeid med skulen? samarbeid som har fungert godt?
- Får du som forelder moglegheit til å medverke til positiv klassesilhøyrse for barnet ditt? I såfall, korleis?

Oppsummering

Tidsramme: 5-10 minutt

Mål: samle trådane frå diskusjonane. Ikkje naudsynt å finne ein konklusjon, men finne nokre nøkkelord/setningar for å oppsummere det som har vore diskutert.

- Er det noko de tenkjer er viktig å få fram, som me ikkje har komnt inn på eller prata om?
- Om du skulle ha gitt nokre gode råd til andre føresette med barn med autismediagnose om sosial kompetanse, kva ville du sagt?

Avslutting

Tidsramme: 5 minutt

Mål: Harmonisk slutt. Takke for deltaking.

- Er det noko du ynskjer å legge til, noko me ikkje har snakka om som du oppfattar er viktig for meg å vite?
- Er det noko du har delt noko du ynskjer å slette?
- Ynskjer du å lytte til lydopptaket?
- Er det noko du saknar frå intervjuet?
- Om du kjem på noko meir du ynskjer å dele, kan du nå meg på e-post.
- Ynskjer du å få tilsendt oppgåva når den er ferdig?

12.5 Intervjuguide (pedagog)

Innleiing

Tidsramme: 5-10 minutt

Mål: Ynskje velkommen. Skape tryggleik og god atmosfære.

- Hilse, spør om dagen.
- Fastsette rammer: kor lang tid me kjem til å bruke på intervjuet.
- Minne om moglegheit for å trekke seg.
- Minne om teieplikt, og at informasjon om enkeltelevar må utelatast.
- Starte opptak

Innleiande spørsmål

Tidsramme: <5 minutt

Mål: avklaringar og introduksjon.

- Kva erfaringar har du med arbeid med autismespekterdiagnosar i skulen?
Kor lenge, kva klassar, kort om arbeidsmetodar og målsettingar.
- Kva rolle har du hatt i møte elevar med autismespekterdiagnosar?

Hovudspørsmål

Tidsramme: 30-40 minutt

Mål: Få ein god samtale som flyt lett. Informanten fortel, og tar ordet. Refleksjon.

Tema: sosial læring

- Elevar med autisme strevar jo som kjent med det sosiale. Kva er dine erfaringar med dette?
- Er sosiale utfordringar noko de har jobba med? I såfall, korleis?
Kven er involvert her? Eleven, klassen, teamet, føresette.
- Kva tenker du ligg i omgrepet «sosial kompetanse»?
- Er sosial kompetanse eit relevant læringsmål for elevar med autisme etter di vurdering?
Kvifor/kvifor ikkje?
- Kva sosiale dugleikar tenkjer du eventuelt er viktigast at elevar med autisme lærer å meistre?
- Kva metodar/tiltak har du nytta for å jobbe med sosiale dugleikar?
- Syns du at de har fått jobba systematisk med den sosiale utviklinga til elevar med autisme?
Kva kan evt. Hindre systematikk eller framgang?
- Korleis får du fram eleven sin sosiale kompetanse på best mogleg måte når han/ho er saman med klassa si, syns du? Kva trengs av organisering/førebuing?

- Har du opplevd utfordrande åtferd som hindrar sosial læring? Korleis kan dette best handterast tenker du?

Tema: sosialt fellesskap på skulen

- Rapportar tyder på at inkludering kan vere krevjande å realisera i praksis. Er dette noko de har drøfta på din skule? Kva legg de i inkludering?
- Med det nye kunnskapsløftet frå 2020 skal skuledagen vere prega av fellesskapande undervisning som fokuserer på elevane sine ulike styrker og interesser. Når du tenker tilbake på elevane med ASD du har hatt i skulen, korleis ville du ha løyst denne oppgåva i dag?
 - o Aktivitetar, oppgåver, eksempel på styrker
- Somme barn med ASD har utbyte av å delta i den ordinære undervisninga, men treng omfattande tilpassingar gjennom heile skuledagen. Korleis tenker du at pedagogar kan syte for at desse barna opplever tilhøyrslø/fellesskap?
 - o Oppgåver, organisering, aktivitetar, friminutt, osb.

Tema: samarbeid med heimen

- Har sosial fungering og utvikling ofte vore eit tema i møte med føresette til dei elevane med autisme som du har jobba med?
- Ein amerikansk studie frå 2016 fann at heim og skule har ein tendens til å unngå å diskutere dei delane av skulekvardagen som er vanskeleg å prate om. Kva tenker du om dette funnet?
- Kva opplever du som viktig for eit godt og ope samarbeid mellom skulen og heimen?
- Opplever du at skule og heim stort sett har lik oppfatning av eleven sin sosial kompetanse og kva som bør prioriterast av tiltak. Kva kan evt. Vere ulikt?
- Kan du fortelje om eit samarbeid som har fungert godt, der ein samarbeider mot felles mål? Kva var det som skapte det gode samarbeidet, trur du?
- Har du stått i vanskelege skule-heim-samarbeid? Kva kan vere årsakar til vanskelege samarbeid, trur du?
- Kan foreldre i det heile medverke til positiv klassetilhøyrslø for barnet sitt? I såfall, korleis?

Oppsummering

Tidsramme: 5-10 minutt

Mål: samle trådane frå diskusjonane. Ikkje naudsynt å finne ein konklusjon, men finne nokre nøkkelord/setningar for å oppsummere det som har vore snakka om.

- Er det noko du tenkjer er viktig å få fram, som me ikkje har kome inn på eller prata om?
- Om du skulle ha gitt råd til ein ny pedagog som skal til med slike oppgåver, kva ville du sagt?

Avsluttande spørsmål

Tidsramme: 5 minutt

Mål: Harmonisk slutt. Takke for deltaking.

- Er det noko du har delt noko du ynskjer å slette?
- Ynskjer du å lytte til lydopptaket?
- Er det noko du saknar frå intervjuet?
- Om du kjem på noko meir du ynskjer å dele, kan du nå meg på e-post.
- Ynskjer du å få tilsendt oppgåva når den er ferdig?

12.6 Oversikt over kodegrupper og kodar

Kodegruppe <i>eller</i> undergruppe	Tal på kodar
1. Barnet sin sosiale kvardag	115
Autisme og sosial kvardag	30
Kva er sosial kompetanse	22
Oppleving av fellesskap	46
Relasjonsarbeid	14
2. Personale på skulen	36
Pedagogisk fordeling	16
Assistentar	6
Møter med og mellom personalet	14
3. Innhald i opplæringa	109
Opplæringsmål	18
Innspeil til opplæringsmåla	10
Organisering av skulekvardagen	22
Gruppearbeid	5
Tilrettelegging	49
4. I møte med kvarandre	67
Kommunikasjonskanalar	14
Gjensidig forståing	10
Forventningar	16
Når kvardagen vert utfordrande	7
Haldningar	21
Totalt	324