

MASTERGRADSOPPGAVE

Levd forståelse? En fenomenologisk undersøkelse av læreres erfaring av dialogen med elever med Asperger syndrom

Lise Marie Grindal

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2014**

Sammendrag

Formålet med denne studien er å rette oppmerksomheten mot kommunikasjonen mellom lærer og elev med Asperger syndrom og læreres opplevelse av denne kommunikasjonen.

Problemstillingen jeg ønsker å belyse i denne oppgaven er:

Hvordan erfarer lærere klasseromsdialogen i relasjon til elever med Asperger syndrom?

For å belyse problemstillingen bruker jeg følgende forskningsspørsmål som operasjonaliserer ulike sider ved lærerens erfaring av dialogen med elever med Asperger syndrom:

1. Hvordan beskriver og reflekterer lærere over de utfordringene elever med Asperger syndrom har i klasseromsdialogen?
2. Hvordan er lærernes responser på elevenes utfordringer? Og hvordan reflekterer de over sine responser?
3. Hvordan beskriver lærere klasseromsdialogen med elever med Asperger syndrom?
4. Hva forteller lærere om ansvaret i kommunikasjonen med elever med Asperger syndrom?

For å besvare problemstillingen benytter jeg et kvalitativt forskningsdesign. Jeg bruker Bakhtins teori om dialog og ansvar som teoretisk rammeverk for oppgaven da jeg mener denne teorien kan bidra til å fortolke og forstå fenomenene jeg studerer. Metoden jeg benytter er kvalitativt forskningsintervju, og lærerne som er informanter i undersøkelsen har lang erfaring med undervisning av elever med Asperger syndrom. Analysemetoden er meningsfortetting og bruk av kvalitativ matrise.

Analysen ledet frem til følgende hovedtemaer: Når det gjelder *elevenes vansker*, så ser informantene egenarten hos elevene med Asperger syndrom mer enn likhetene. Informantene peker på forståelsesvansker i forhold til å forstå egen og andres atferd og språk, og en bokstavelig språkforståelse. De viser også til at elever med Asperger syndrom har vansker med gjensidig kommunikasjon. Jeg ser tre tydelige tendenser i materialet når det gjelder *lærernes responser*. Lærerne møter elevene med respekt og forståelse for deres vansker, lærerne justerer kommunikasjonen i møtet med eleven og de arbeider med å skape mestring og positiv utvikling hos elevene. Kjennetegn på *dialogen* mellom lærer og elever med Asperger syndrom er at dialogferdighetene til elevene varierer, at elevene kommuniserer egosentrisk, lærerne bruker ulike hjelpemidler i kommunikasjonen og konteksten påvirker kommunikasjonen. Elevene mestrer i ulik grad å forhandle om mening i dialogen, og det er mindre gjensidighet i dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom enn mellom andre. Når det gjelder *ansvaret i kommunikasjonen*, har lærerne et bevisst forhold til balansegangen mellom å gi omsorg og

opplæring til selvstendighet. Lærerne ser elevens behov for hjelp til å forstå verden, seg selv og andre, og de tar ansvar for å yte den hjelpen elevene har behov for. Alle lærerne er opptatt av å lytte til elevene og å respondere på en måte slik at elevene føler seg forstått. Lærerne forteller at de ønsker det gode for elevene, og det kommer eksplisitt og implisitt fram at de forsøker å gjøre det de mener er best for elevene. Informantenes forståelse for elevenes vansker var fremtredende, og de snakket om elevene med varme og engasjement. Dette har jeg kalt «levd forståelse».

Forord

Det har vært en spennende og lærerik prosess å arbeide med denne masteroppgaven. Det har også vært morsomt, arbeidskrevende og i perioder frustrerende. Å lære noe nytt har vært morsomt og en drivkraft i studiene, og jeg sender en takk til forelesere og ansvarlige på masterstudiet i spesialpedagogikk som har bidratt til både læring, utvikling og ettertanke. Jeg er også takknemlig for å ha hatt tilgang til et flott bibliotek på høgskolen og for hjelpsomme bibliotekarer.

Det har vært noen «skjær i sjøen» underveis, men endelig er oppgaven ferdig. I den forbindelse vil jeg takke min veileder, Geir Afdal, for hans optimisme og oppmuntring, og for hans hjelp til veivalg og overblikk. Og takk for at du «ga» meg Bakhtin.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver, Østfold fylkeskommunale grunnskole, for at det har blitt lagt til rette for at jeg har kunnet ta denne mastergradsutdanningen. Rause kollegaer og avdelingsrektor, Jon Rørberg, på skolen på Åsebråten har bidratt som vikarer, diskusjonspartnere, «oppmuntrere», støttespillere, korrekturlesere og prøveintervjuobjekt. Takk til dere alle sammen.

Kollegaene ved Familieteamet på Åsebråten barne- og ungdomspsykiatriske klinikk får også en takk for oppmuntring og inspirasjon.

Så vil jeg takke mine informanter for at de så villig delte av sin kunnskap og sine opplevelser i intervjuene. Intervjuene ble en flott opplevelse for meg. Jeg er glad for å kunne ta med meg det informantene har delt i mitt videre arbeid. Jeg vil også takke avdelingslederen som hjalp til med å skaffe informanter til undersøkelsen.

Takk til Mette og Elisabeth på studiegruppa mi for oppmuntring, fine diskusjoner og vennskap. Det har vært en glede å bli kjent med dere.

Den største takken går til min familie som har levd med at jeg har studert i tre år. Jeg håper jeg har fått det til uten alt for store omkostninger for dere som betyr alt for meg. Jeg gleder meg til å være 100 % tilstede igjen.

Innhold

Sammendrag	2
Forord	4
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn og valg av tema	8
1.2 Forskningsoversikt	9
1.3 Forskningsobjekt, problemstilling, begreper og avgrensning.....	11
1.3.1 Begreper.....	11
1.3.2 Avgrensning.....	12
1.4 Oppgavens forskningsdesign	12
1.5 Faglig sammenheng	13
1.6 Oppgavens oppbygning og struktur	13
2 Teori	14
2.1 Mikhail Bakhtin.....	14
2.1.1 Oversikt over Bakhtins forfatterskap	15
2.1.2 Definisjon av begreper	16
2.1.3 Bakhtins «prosjekt» og relevans.....	17
2.1.4 Bakhtin i en sosiokulturell ramme	18
2.1.5 Andres tolkninger av Bakhtin.....	19
2.1.6 Bakhtin om dialogen	19
2.1.7 Indre overbevisende diskurs og autoritær diskurs	21
2.1.8 Bakhtin om ytringer og gjensvar	22
2.1.9 Bakhtin om ytringens adressivitet.....	24
2.1.10 Bakhtins teori om sosiale språk.....	25
2.1.11 Bakhtin og samfunnskritikk.....	25
2.1.12 Bakhtin om etisk ansvar.....	26
2.1.13 Bruk av Bakhtin i analysen av datamaterialet.....	27
2.2 Asperger syndrom – en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse.....	27
2.2.1 Diagnosen Asperger syndrom	28
2.2.2. Forekomst og diagnostisering	29
2.2.3 Språk og kommunikasjon	30

2.2.4 Forholdet til andre mennesker	30
2.2.5 Reaksjoner på omgivelsene.....	31
2.2.6 Kjerneproblemet forståelsesvansker og forklaringsmodeller.....	31
2.2.7 Belastninger som forståelsesproblemene fører med seg.....	34
2.2.8 Krav og tilpasning av krav	34
2.2.9 Andres opplevelser av elever med Asperger syndrom.....	34
2.2.10 Pedagogiske utfordringer	35
2.2.11 Kjennetegn på et godt skoletilbud	35
3 Metode.....	36
3.1 Hva slags type forskning	36
3.2 Utvalg	37
3.3 Metode for innsamling av materiale	38
3.3.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju	39
3.3.3 Transkripsjon av intervju.....	41
3.3.4 Refleksjon over intervjuprosessen	41
3.4 Metode for analyse av materiale.....	43
3.4.1 Gjennomføring av analysen	43
3.5 Forskningens kvalitet. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	45
3.6 Etske betraktninger	47
4. Analyse.....	48
4.1 Elevens utfordringer.....	48
4.1.1 Elevenes ulikhet.....	49
4.1.2 Elevenes forståelsesvansker.....	50
4.1.3 Vansker med gjensidig kommunikasjon	53
4.2 Lærernes responser.....	54
4.2.1 Å møte elevene og deres ulikhet og vansker med respekt og forståelse.....	55
4.2.2 Å justere kommunikasjonen i møtet med eleven med Asperger syndrom.....	58
4.2.3 Å tilrettelegge for mestring, endring og positiv utvikling hos elevene.	61
4.3 Beskrivelse av dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom	65
4.3.1 Kjennetegn på dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom	66
4.3.2 Dialogen som forhandling om mening	69

4.3.3 Gjensidighet, intersubjektivitet og symmetri i dialogen.....	71
4.4 Ansvar i kommunikasjonen.....	73
4.4.1 Forholdet mellom omsorg og selvstendighet.....	74
4.4.2 Forholdet mellom å lytte og gi respons.....	77
4.4.3 Å ønske det gode for elevene – og å gjøre det gode.....	79
4.5 Oppsummering av analysen.....	81
4.5.1 Refleksjon over analysen.....	82
5 Diskusjon.....	82
5.1 Diskusjon av elevens vansker, lærernes responser og beskrivelse av dialogen.....	83
5.2 Diskusjon av ansvaret i dialogen.....	90
6 Konklusjon.....	96
Referanser.....	98

Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2: Prosjektvurdering, kommentar fra NSD

Vedlegg 3: Informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Semistrukturert intervjuguide

Vedlegg 5: Tabell for meningsfortettet intervju (eksempel)

Vedlegg 6: Kvalitativ matrise. Oversikt over emner fra intervjuene (eksempel)

1 Innledning

Jeg velger å starte denne oppgaven med et sitat fra Lorna Wing for å beskrive forståelsesvanskene hos mennesker med Asperger syndrom, og hvordan disse vanskene kan «oversettes» til spørsmål om kommunikasjonen med andre.

Personer med Asperger syndrom oppfatter verden annerledes enn alle andre. De synes vi andre er litt rare og vanskelige å forstå. Hvorfor sier vi ikke rett ut det vi mener? Hvorfor sier vi så mye vi ikke mener? Hvorfor kommer vi ofte med trivielle bemerkninger som ikke betyr noen ting? (Wing, 2000)

Neste sitat forteller om holdningene informantene i denne undersøkelsen møter elever med Asperger syndrom med, og dette sitatet har jeg stadig kommet tilbake til som sentralt i arbeidet med oppgaven.

Det er vanskelig å være statisk. Man har ikke en oppskrift for å få til god kommunikasjon. Det viktigste vi som voksne må gjøre er å justerer oss, kommunikasjonen, krav og å møte eleven (D).

Jeg vil ellers i dette kapittelet redegjøre for bakgrunnen for valg av tema, forskningsoversikt, problemstilling, oppgavens forskningsdesign, faglig sammenheng og oppgavens oppbygning og struktur.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Bakgrunn for valg av tema for masteroppgaven er en interesse for kommunikasjon og samspillsprosesser mellom mennesker generelt, og elev og lærer spesielt. Jeg er lærer og spesialpedagog og arbeider ved Østfold fylkeskommunale grunnskole, ØFG. ØFG har ansvaret for undervisning i sosiale og medisinske institusjoner. Jeg jobber opp mot Familieteamet på Åsebråten barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikk, og underviser ofte elever med Asperger syndrom. Når elevene har Asperger syndrom følger det av diagnosen at elevene har utfordringer med samspill og kommunikasjon. Hva skjer i kommunikasjonen mellom lærer og elev når eleven har Asperger syndrom? Hva kan lærere gjøre for å forstå elever med Asperger syndrom bedre? Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med Asperger syndrom skal mestre skolehverdagen bedre? Dette var noen av tankene jeg hadde når jeg gikk i gang med å planlegge denne masteroppgaven.

Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) hevder at det er et kraftig misforhold mellom skoletilbudene og praksisen som burde følge av dagens kunnskap om kjennetegn og særtrekk hos

elever med Asperger syndrom. Videre hevder de at skoletiden blir vurdert som sterkt belastende av barn og ungdom med Asperger syndrom. Min erfaring er at skolehverdagen kan være utfordrende for mange elever med Asperger syndrom, og at jeg må være mer bevisst på egen kommunikasjon for å kunne kommunisere godt med elever med Asperger syndrom. Å belyse utfordringene til elever med Asperger syndrom og hvordan disse utfordringene påvirker kommunikasjonen med deres lærere har vært en viktig motivasjon for arbeidet med oppgaven.

Våren 2013 leste jeg masteroppgaven «Om å skru på autismeknappen» (Storbugt, 2012), hvor Storbugt intervjuet foreldre til barn med Asperger syndrom. Jeg festet meg ved foreldrenes opplevelse av at barna ikke ble forstått godt nok i skolen. Dette inspirerte meg til å se på lærerperspektivet og å undersøke lærernes opplevelse av kommunikasjonen med elever med Asperger syndrom og samtidig undersøke lærernes forståelse av vanskene til disse elevene. Det er utfordringene og mulighetene i kommunikasjonen mellom lærer og elev når eleven har Asperger syndrom jeg har ønsket å undersøke.

Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) har mennesket en grunnleggende medfødt evne til kommunikasjon og gjensidig samspill med andre, og kommunikasjonskompetansen utvikles i samhandling med andre først og fremst gjennom språkutviklingen. Røkenes og Hanssen (2012) definerer intersubjektivitet som å dele eller gjøre felles psykologiske tilstander eller opplevelser. I dialog med andre oppstår det et intersubjektivt fellesskap, og intersubjektive møter bidrar til å utvikle mentaliseringsevne. De hevder at utgangspunktet for begrepet mentalisering er at mennesker forstår hverandre og forutser atferd hos hverandre ut fra ideer om mentale tilstander – en såkalt theory of mind. Røkenes og Hanssen (2012) hevder at mennesker med autistiske diagnoser ikke har nødvendige forutsetninger for å dele opplevelser fullt ut, og dermed er mentaliseringsevnen redusert. Hvordan lærere opplever at denne manglende evnen til å dele opplevelser hos elever med Asperger syndrom påvirker kommunikasjonen er også noe jeg ønsket å undersøke.

Formålet med studien er å rette oppmerksomheten mot kommunikasjonen mellom lærer og elev med Asperger syndrom og læreres opplevelse av denne kommunikasjonen.

1.2 Forskningsoversikt

Jeg har foretatt mange litteratursøk på egenhånd og med hjelp fra høgskolebiblioteket, sykehusbiblioteket og lokalbiblioteket, men jeg har hatt problemer med å finne nyere, relevante

forskningsartikler hvor lærerperspektivet på kommunikasjonen med mennesker med Asperger syndrom har vært undersøkt. Jeg har søkt blant annet i Ebsco og Eric med ulike kombinasjoner av søkeord som communication, teacher, teacher perspective, perspective, perception, Asperger syndrom, autism, interpersonal relations, interpersonal communication, experience og interaction. Jeg har også søkt i Idunn. Jeg viser her til artikler og litteratur som ikke direkte dekker lærerperspektivet på kommunikasjonen, men som er relevante fordi de omhandler mennesker med Asperger syndrom og deres lærere og skolesituasjon.

Hay og Winn (2005) har foretatt en kvalitativ studie om inkludering av elever med Asperger syndrom i en australsk skole. Det som fremkommer i studien, er at vanlige lærere har fokus på hvordan Asperger syndrom arter seg og atferd og sosiale interaksjoner påvirkes, samt at lærerne mangler forståelse for tilstanden og kompetanse på å håndtere denne elevgruppen.

Spesialpedagoger fant det utfordrende å jobbe med elever med Asperger syndrom på grunn av elevenes sosiale og kommunikative atferd. De var opptatt av skolens dårlige tilrettelegging i forhold til behov for arbeidsro og rom å trekke seg tilbake til for elevene. De mente også at noen vanlige lærere kunne være motvillige til å ta ansvar for disse elevene.

Sciutto, Richwine, Mentrikoski og Niedzwiecki (2012) har undersøkt skoleopplevelsene til mennesker med Asperger syndrom og deres omsorgspersoner i USA gjennom en nettbasert kvalitativ spørreundersøkelse med åpne spørsmål. Resultatene viste at informantene ønsket at lærere og skolepersonale skulle hatt bedre forståelse av Asperger syndrom og at de skulle sett forbi problematferden og forstått den indre opplevelsen til barna og barnas sterke sider.

Undersøkelsen viste også at lærere som var åpne for forskjeller, var fleksible, viste omtanke og respekt, vektla struktur og var barnesentrert hadde positiv innvirkning på skoleopplevelsen.

Bøkene til Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) og Martinsen & Tetzchner (2007) er et resultat av forskningsprosjektet «Barn og unge med Asperger syndrom i skolen».

Bakgrunnen for dette prosjektet var behovet for utvikling av undervisnings- og opplæringstiltak og veiledningskompetanse for mennesker med Asperger syndrom (Nasjonal kompetanseenhet for autisme, 2008). Disse bøkene er en vesentlig kilde for teoridelen i oppgaven.

Frith (2003, 2010) har samlet og oppsummert egen forskning og klinisk praksis på autisme. Det henvises ofte til Friths forskning i publikasjoner om autisme, spesielt hennes forklaring om theory of mind, tankeblindhet og eksekutiv funksjoner som forklaringsmodell for autisms kjerneproblem. Frith (2010) peker på at det fortsatt er ubesvarte spørsmål om autisme. For

eksempel: Hvorfor deltar ikke mennesker med autisme i den sosiale og fysiske verden på samme måte som andre?

Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) presenterer i sin bok forskningsbasert god praksis for tilrettelegging av skoletilbud til elever med Asperger syndrom og høytfungerende autisme, samt forklarer diagnosene og hvilke kjerneområder som er påvirket.

1.3 Forskningsobjekt, problemstilling, begreper og avgrensning

Mitt forskningsobjekt er lærerens dialog med eleven med Asperger syndrom. Jeg studerer lærerperspektivet og hva lærerne forteller om vanskene til elevene med Asperger syndrom, hvordan de beskriver dialogen, lærernes responser og lærerens ansvar i dialog med eleven. Jeg har kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer lærere klasseromsdialogen i relasjon til elever med Asperger syndrom?

For å belyse problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål som operasjonaliserer ulike sider ved lærerens erfaring av dialogen med elever med Asperger syndrom:

1. Hvordan beskriver og reflekterer lærere over de utfordringene elever med Asperger syndrom har i klasseromsdialogen?
2. Hvordan er lærernes responser på elevenes utfordringer? Og hvordan reflekterer de over sine responser?
3. Hvordan beskriver lærere klasseromsdialogen med elever med Asperger syndrom?
4. Hva forteller lærere om ansvaret i kommunikasjonen med elever med Asperger syndrom?

1.3.1 Begreper

Lærerne jeg har intervjuet er spesialpedagoger med lang erfaring med arbeid med elever med diagnoser innen autismespekteret. Jeg henviser til dem som lærere og informanter.

Med begrepet erfare mener jeg hvordan lærere opplever og reflekterer over kommunikasjonen.

Diagnosen Asperger syndrom viser til en tilstand som kjennetegnes av vansker med sosialt samspill, begrensede interesser og kommunikasjonsproblemer (Beskrives i pkt. 2.2).

Med begrepet klasseromsdialog mener jeg den dialogen lærer og elev har i klasserom og grupperom om både faglige og sosiale temaer. Dialogen i lekesituasjoner er ikke undersøkt.

Begrepet respons viser til de ytringer, handlinger, tanker og følelser som man svarer på en henvendelse med.

Med begrepet ansvar mener jeg en forpliktelse til å svare på en henvendelse.

1.3.2 Avgrensning

Jeg undersøker ikke elevene med Asperger syndrom og deres opplevelse av kommunikasjonen. Jeg observerer heller ikke kommunikasjonen og interaksjonen mellom lærerne og elevene med Asperger syndrom.

1.4 Oppgavens forskningsdesign

Krumsvik (2014) peker på at kvantitative metoder har sin styrke i å kunne studere store populasjoner, men begrensninger når det gjelder dybdeperspektivet. Kvalitative metoder har deimot sin styrke i dybdeperspektivet, men kommer til kort når det gjelder å studere store populasjoner. Jeg har valgt kvalitativt forskningsdesign for min undersøkelse fordi jeg ønsket et dybdeperspektiv.

Krumsvik (2014) hevder at kvalitativt forskningsdesign er en forskningsplan for å gjennomføre studier med kvalitativ metode på grunnlag av kvalitative data. Videre er det viktig for troverdigheten av forskningsdesignet at designet er transparent (gjennomsiktig), stringent (klar, logisk konsekvent) og koherent (sammenheng). Et forskningsdesign skal ifølge Krumsvik (2014) bestå av målene med studien, det teoretiske rammeverket for studien, forskningsspørsmålene i studien, metodene som skal benyttes, de forskningsetiske sidene man må ta hensyn til, og måter å sikre god validitet i studien på. Og det skal være et samspill mellom de ulike elementene i designet for stadig å bedre kvaliteten på designet.

Jeg beskriver her forskningsdesignet for min undersøkelse i henhold til Krumsviks (2014) krav til forskningsdesign. Målet med min undersøkelse er å studere læreres opplevelse av dialogen med elever med Asperger syndrom. Jeg har valgt å bruke Bakhtins teori om dialog og ansvar som teoretisk rammeverk for oppgaven da jeg mener denne teorien kan bidra til å fortolke og forstå fenomenene jeg ønsker å studere. Metoden jeg har valgt å benytte er kvalitativt

forskningsintervju da dette vil gi rike beskrivelser av hvordan informantene opplever dialogen med disse elevene. Utvalget er strategisk og informantene er valgt ut med tanke på at jeg ønsket lærere med erfaring med undervisning av elever med Asperger syndrom. Analysemetoden jeg har valgt å bruke er meningsfortetting og bruk av kvalitativ matrise. Forskningsetiske prinsipper som fritt, informert samtykke er ivaretatt gjennom å innhente samtykke på forhånd. Likeledes er personvern og konfidensialitet ivaretatt gjennom sikker og adskilt oppbevaring av intervjudata og personopplysninger og gjennom anonymisering av personopplysninger i rapporteringen. Studien er meldt til, og godkjent av, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) før oppstart. Validiteten er ivaretatt gjennom sammenheng mellom teori, forskningsspørsmål og metode, gjennom åpne spørsmål i intervjuguiden og pilotintervju, gjennom nøyaktig og etterkontrollert transkribering og gjennom transparens i analysen og fortolkningen.

1.5 Faglig sammenheng

Ifølge Tangen (2008) skiller vi mellom individuell, relasjonell og samfunnsmessig og kulturell forståelse når vi i spesialpedagogikken studerer begreper som funksjonshemming, læreversker, kommunikasjonsversker osv. Den individuelle forståelsesmåten har som utgangspunkt at funksjonshemmingen har bakgrunn i særtrekk ved enkeltindividet. En relasjonell forståelsesmåte betyr at man vurderer særtrekk og tilstander i forhold til normer, krav og betingelser i kontekst og livsmiljø. En samfunnsmessig og kulturell forståelsesmåte legger vekt på at funksjonshemming først og fremst er en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende samfunnsmessige vilkår. Jeg plasserer meg i det spesialpedagogiske feltet med en relasjonell forståelse av funksjonshemming og ulike versker. Dette prosjektet omhandler kommunikasjonen mellom lærer og elev når eleven har diagnosen Asperger syndrom. Jeg har derfor hentet teori fra både språk- og kommunikasjonsfeltet og autismefeltet. Forskningen er et bidrag til forskning som omhandler mennesker med Asperger syndrom.

1.6 Oppgavens oppbygning og struktur

Denne oppgaven består av seks hoveddeler; innledning, teori, metode, analyse, diskusjon og konklusjon. Kapittel to er todelt. Den første delen beskriver Bakhtins dialogteori, og den siste delen tar for seg teori om Asperger syndrom. I kapittel tre beskriver og diskuterer jeg metode og forskningens kvalitet, og jeg utdyper etiske betraktninger. Jeg presenterer funn, analyserer datamaterialet og oppsummerer hovedfunnene i kapittel fire. Jeg bruker sitater for å presentere funnene og gjøre informantenes stemmer tydelige. I kapittel fem diskuterer jeg funnene relatert

til teori presentert i teoridelen av oppgaven og annen relevant teori og forskning. Kapittel seks er en konklusjon og en avslutning av arbeidet med denne undersøkelsen.

2 Teori

Datamaterialet i min undersøkelse omhandler kommunikasjonen mellom lærer og elev med Asperger syndrom, og teoridelen inneholder derfor både teori om kommunikasjon og Asperger syndrom. Jeg fant Bakhtins teori om dialogen og det etiske ansvaret for å være i dialog som en relevant referanseramme å fortolke, forstå og diskutere funnene i datamaterialet ut fra, mens Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) er en vesentlig kilde til teorien om Asperger syndrom. Oppgavens teoridel er således todelt. Den første delen beskriver den russiske språkfilosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin og hans teori om dialog og etisk ansvar i dialogen. Jeg presenterer Mikhail Bakhtin og hans liv, gir en oversikt over hans arbeider og definerer sentrale begreper. Så presenteres Bakhtins «prosjekt» og relevans. Jeg gir en oversikt over andres tolkninger av Bakhtin før jeg til slutt presenterer mine tolkninger av Bakhtins teori om dialog og etisk ansvar i dialogen. Den andre delen omhandler diagnosen Asperger syndrom og vanskene mennesker med Asperger syndrom har på ulike funksjonsområder, samt pedagogiske utfordringer og forutsetninger for et godt skoletilbud.

2.1 Mikhail Bakhtin

Denne biografiskissen bygger på Mørch 2003, Børtnes 2001, Dysthe 1999, Holquist 2002, Slaattelid 1998 og Emerson & Holquist 1981b. Mikhail Mikhailovitsj Bakhtin ble født 16. november 1895 i byen Orel i Russland. Som barn fikk han hjemmeundervisning av sin tyske guvernante og ble tidlig tospråklig. Farens jobb førte til hyppige flyttinger, og Bakhtin tilbragte ungdomsårene i Vilnius og Odessa. Disse byene var preget av en uvanlig heterogen blanding av kulturer og språk. Han studerte klassiske språk (gresk og latin) og filologi ved universitetet i Petrograd (St. Petersburg) i årene 1913-1918. I 1918 flyttet han fra revolusjonens kaos til den lille byen Nevelburg hvor han jobbet som lærer et par år. Den første artikkelen Bakhtin publiserte stammer fra tiden i Nevelburg. Bakhtin startet sammen med andre venner intellektuelle studiesirkler i filosofi, religion og politikk. Kjernen i Bakhtin-sirkelen bestod av Bakhtin og vennene Voloshinov og Medvedev, og det er en diskusjon om noen av tekstene til Voloshinov og Medvedev er skrevet av Bakhtin, eller har Bakhtin som medforfatter. I 1920 flyttet Bakhtin til Vitebesk. Disse årene var det en spesiell atmosfære av politisk og intellektuell intensitet som preget det russiske samfunnet, og hvor Bakhtin tenkte gjennom filosofiske spørsmål som for eksempel statusen til det erfarende subjekt, relasjonen mellom kunst og levd

erfaring, eksistensen av andre personer og kompleksiteten i ansvarlighet i diskurs og etikk. Bakhtin giftet seg i 1921 med Jelena Aleksandrovna Okolovitsj. I 1924 flyttet han til Leningrad. Bakhtin fikk ikke fast jobb delvis på grunn av at han hadde en livslang benmargssykdom (osteomyelitis), men han var heller ikke politisk akseptert. I årene mellom 1924 og 1929 hadde derfor Bakhtin rikelig med tid til å skrive flere av verkene som senere gjorde ham berømt. I 1929 ga Bakhtin ut boken om Dostojevskij. Samme år som boken kom ut ble Bakhtin anklaget for anti-sovjetisk virksomhet og dømt til opphold i en konsentrasjonsleir. Konen og vennene hans klarte å få omgjort straffen til forvisning på grunn av hans svake helse. Han ble forvist til en by i ødemarken mellom Syd Sibir og Kazakhstan. Slik reddet han trolig livet. Han livnærte seg med ulike kontorjobber. I 1936 når forvisningen var over, fikk han en stilling ved lærerskolen i Saransk, men flyttet videre allerede året etter. Bakhtin bodde i flere ulike småbyer og skrev og var produktiv i eksilperioden. Som tidligere deportert og uten oppholdstillatelse, var det urealistisk for Bakhtin å vende tilbake til Leningrad. På grunn av utrenskninger, politisk forfølgelse og Stalins arrestasjoner av intellektuelle var det ikke trygt å oppholde seg i storbyene Moskva og Leningrad. Det var relativt tryggere i fjerne provinser. I 1938 måtte Bakhtin amputere det ene benet, men årene som fulgte var noen av de mest fruktbare i Bakhtins forfatterskap. Flere av Bakhtins manuskripter har gått tapt, blant annet skal han ha brukt et originalmanuskript til sigarettpapir. Flere av manuskriptene hans har også blitt utgitt først mange år etter at de har blitt skrevet. Doktoravhandlingen om Rabelais ble først publisert 19 år etter at det var skrevet på grunn av en strid om dens uortodokse stil. Fra 1945 fram til han ble pensjonist i 1961 arbeidet Bakhtin igjen ved lærerhøgskolen i Saransk. På slutten av 1950-årene gjenoppdaget noen studenter Bakhtins bok om Dostojevskij, og de sørget for at den ble gjenutgitt i 1963. Da begynte prosessen som sørget for at Bakhtin ble ført frem i lyset som en av det 20. århundrets store tenkere på litteraturens og språkets område. I 1965 ble hans doktorgradsarbeid om Rabelais utgitt i bokform. Bøkene og skriftene til Bakhtin ble oversatt til engelsk og fransk. I vesten ble ikke Bakhtin kjent før i 1960-70 årene, og Bakhtin ble ikke verdensberømt før han var pensjonist. I 1969 ble det mulig for Bakhtin å flytte tilbake til Moskva, hvor han bodde de siste årene av sitt liv. Konen Jelena døde i 1972 og Bakhtin døde i 1975.

2.1.1 Oversikt over Bakhtins forfatterskap

Dysthe (1999) gir følgende oversikt over Bakhtins forfatterskap (forkortede titler):

1919-1924 Art and answerability, Author and hero, Philosophy of the act, Problem and content.

1924-1930 Problem of Dostoevskys creative art.

(I tillegg kommer de omstridte skriftene til Volosjinov og Medvedev hvor striden står om hvorvidt Bakhtin er medforfatter, forfatter eller inspirator).

1930-1950 Discourse in the novel, Forms of time and chronotope, Prehistory of novelistic word, Bildungsroman, Rabelais and his world, Epic and novel.

1950-1975 Speech genres, Methodology for human sciences, Problems of text, Towards a reworking of Dostoevskys book, Notes 1970-1971.

Jeg refererer ikke til publikasjoner av Volosjinov og Medvedev i denne oppgaven fordi det er tvil om Bakhtins rolle i disse verkene, selv om et viktig aspekt ved Bakhtins begrep dialogisitet nettopp er at multippelt forfatterskap er et kjennetegn på alle tekster, både talte og skrevne (Wertsch, 1991).

2.1.2 Definisjon av begreper

Det kan være nyttig å definere de sentrale begrepene i Bakhtins dialogteori.

Ytring

En ytring avgrenses ved et bytte av det talende subjekt (Bakhtin, 1986), og tale er alltid i form av en ytring som tilhører til et spesielt talende subjekt. Bakhtin ser alt fra enkeltord til romaner som ytringer. Starten på en ytring er en følge av tidligere ytringer, og slutten på en ytring følges av en responderende ytring fra andre, og responsen kan være stille, andres aktive forståelse eller responderende handling. En ytring er et ledd i en kjede av talekommunikasjon og har adressivitet, er rettet mot noen (Bakhtin, 1986). Den dialogiske relasjonen mellom ytringene forutsetter andre deltagere i talekommunikasjonen, og minimum to stemmer er involvert i ytringer.

Stemme

Begrepet stemme og ytring er for Bakhtin nært knyttet sammen, og begrepet stemme betyr den snakkende personlighet eller den snakkende bevissthet (Wertsch, 1991).

Dialog

Dialogisme er det karakteristiske epistemologiske modus til en verden dominert av heteroglossia (flerspråklighet). Alt forstås som en del av en større helhet, og det er en konstant interaksjon mellom meninger, som alle har potensiale for å påvirke hverandre. Dialogen for Bakhtin er en

interaksjon mellom meninger eller stemmer (Emerson & Holquist, 1981a). Begrepet dialog kommer for øvrig fra gresk og betyr gjennom eller mellom ordene (Jensen & Ulleberg, 2011).

Mening

Mening oppstår ikke i individet, men skapes og gjenskapes i fellesskap mellom samhandlende og samarbeidende parter og ulike stemmer. Den som ytrer seg forutsetter respons og en aktiv forståelsesprosess, og mening oppstår først når ytringen er forstått (Igland og Dysthe, 2001).

Polyglossia, heteroglossia

Bakhtin bruker begrepene polyglossia og heteroglossia om hverandre, og de betyr flerspråklighet, flerstemthet eller mangfold av stemmer (Mørck, 2003).

2.1.3 Bakhtins «prosjekt» og relevans

Ifølge Igland og Dysthe (2001) hevdes det at psykologien og et individuelt læringssyn i for stor grad har dominert læringsforskningen, og de hevder at Bakhtin kan tilby et mer inkluderende og flerfaglig perspektiv på hva læring innebærer. De hevder at relasjonen mellom personer er viktig i alle undervisningssituasjoner, og at Bakhtins teorier om forholdet mellom et jeg og et du er av interesse for alle som underviser. Igland og Dysthe (2001) omtaler Bakhtin som språkfilosof, litteratur- og kulturteoretiker, men mener han først og fremst var en dialogorientert tenker som det er vanskelig å sette i bås. Videre mener de at arven etter Bakhtin har bred relevans for en lang rekke humanvitenskaper. De peker på at Bakhtin var opptatt av relasjoner, og at dialog var det grunnleggende relasjonelle prinsippet i alt han skrev.

Sett i lys av Bakhtins oppvekst i et miljø preget av flerspråklighet og etnisk mangfold, kan man forstå hans livslange fokus på dialogen og de ulike stemmer. Igland og Dysthe (2001) mener at Bakhtins fokus på dialogen kan ses som en reaksjon på epoken hvor monologisme og autoritære sannheter preget samfunnet. Bakhtins russiske bakgrunn og samfunnet han levde i preget hans syn på mening og meningsproduksjon. Ifølge Igland og Dysthe (2001) har man i den vestlige individorienterte tradisjonen søkt kilden til meningsproduksjon i individet. Bakhtin følger en mer kollektiv orientering i russisk kultur hvor mening ikke oppstår i individet, men skapes og gjenskapes i fellesskap mellom samhandlende og samarbeidende parter og ulike stemmer. Den som ytrer seg forutsetter respons og en aktiv forståelsesprosess, og mening oppstår først når ytringen er forstått. Dysthe (1999) viser til at Bakhtin arbeidet i et intellektuelt miljø påvirket av marxismen, som var intenst opptatt av å forklare interaksjonen mellom individ og kollektiv og hvordan mennesket blir sosialisert inn i et samfunn.

Dysthe (1999) hevder at Bakhtin forsøker å forstå mennesket gjennom bruken vi gjør av språk. Han utfordrer et individorientert syn på mennesket, og ser ikke språket først og fremst som et uttrykksmiddel for den enkelte, men som et redskap for kommunikasjon og som et uttrykk for hele den sosiale sammenhengen individet står i. Ifølge Holquist (2002) var dialog er et nøkkelord i alle notatbøkene Bakhtin skrev gjennom hele livet. Videre refererer Holquist til at Bakhtin kaller sitt eget arbeid filosofisk, og at Bakhtins filosofi er en pragmatisk orientert teori om kunnskap, som forsøker å forstå menneskelig atferd gjennom bruken menneskene gjør av språket.

2.1.4 Bakhtin i en sosiokulturell ramme

Ifølge Wertsch (1991) er hovedmålet ved en sosiokulturell tilnærming til sinnet å skape en aksept for menneskelige mentale prosesser som anerkjenner det essensielle relasjonen mellom disse prosessene og deres kulturelle, historiske og institusjonelle settinger. Wertsch viser til at Bakhtin mener at menneskelig kommunikativ praksis gir opphav til mental fungering i individet og at Bakhtin har gitt inspirasjon og teoretisk bidrag til det sosiokulturelle perspektivet. Videre hevder Wertsch at siden produksjonen av enhver ytring involverer approprieringen av minst et sosialt språk og talesjanger, og fordi disse sosiale taletyper er sosiokulturelt situert, så følger det at mening er uløselig knyttet til historiske, kulturelle og institusjonelle forhold.

I «Discourse in the novel» presenterer Bakhtin (1981) teorien om sosiale språk, og språket som et sosiokulturelt fenomen. Han hevder at ethvert ord har en «smak» av kontekst. «Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life» (Bakhtin, 1981, s.293). Bakhtin antok at individuell bevissthet har grunn i den sosiale konteksten mennesket lever i. Bakhtin beskriver språket som en levende sosio-ideologisk konkret ting som i individets bevissthet ligger på grensen mellom meg selv og andre, og at man må gjøre ordet til sitt eget, noe som er en komplisert prosess. Bakhtin sier at det som gir ordet mening er talerens posisjon og situasjon (kontekst); *hvem* som snakker under *hvilke* forhold.

Igland og Dysthe (2001) hevder at dialogismen gir et skjerpet blikk for mangfoldet av stemmer, språk og talesjangre som ulike elever og lærere bærer med seg, og videre hevder de at slike ulikheter kan utnyttes konstruktivt og fremme læring og utvikling. Men det krever aktiv deltagelse i dialogisk samspill og motspill som åpner for meningsskaping gjennom felles forståelse og gjensidig påvirkning.

2.1.5 Andres tolkninger av Bakhtin

Ifølge Igland og Dysthe (2001) bruker Bakhtin begrepet dialog med 3 ulike betydninger som er tett knyttet sammen. Bakhtin omtaler hele den menneskelige eksistens som dialog, hvor forholdet mellom et jeg og et du er sentralt. Bakhtin bruker også dialogbegrepet om språkbruk generelt, og hevder at dialog er et grunnleggende trekk ved alle ytringer. Bakhtin er også opptatt av motsetningene mellom monolog og dialog, både språklig og filosofisk, og vektlegger dialog som noe vi bør etterstrebe, og han verdsetter den dialogiske diskurs høyere enn den monologiske diskurs både når det gjelder estetisk og etisk kvalitet. Bakhtin mener at menneskelig kommunikasjon er sosialt organisert gjennom dialogiske relasjoner, og at disse relasjonene knytter kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle.

Ifølge Børtnes (2001) kan Bakhtins verk om Dostojevskij, i tillegg til å gi grunnleggende forståelse for Dostojevskijs romankunst, leses som en fremstilling av Bakhtins egen livsfilosofi basert på begrepet dialog og det dialogiske ord. Med ordet dialog mener Bakhtin noe langt mer enn samtale. Han er opptatt av den dialogisitet som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring, og som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss. Bakhtins dialogteori ser dialogen som grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse.

2.1.6 Bakhtin om dialogen

Bakhtins tanker om dialog kommer fram gjennom hans tekster og hans analyser av romaner, hvor han hyller romanen i forhold til andre sjangere når det gjelder å være dialogisk. Bakhtin ble påvirket av venner innen musikklivet og har lånt uttrykk fra musikk sjangeren i sin dialogteori, så som polyfoni, flerstemthet, stemmenes tone og klang, orkestrering, resonans og dissonans. Nøkkelbegrep hos Bakhtin er blant annet polyfoni, karneval, latter, parodi, heteroglossia og polyglossia og kronotop. Ifølge Mørck (2003) betyr begrepene polyglossia og heteroglossia flerspråklig, noe som innebærer tilstedeværelse og bruk av flere språk, samt motsetninger og meningsbrytning mellom dem. Begrepet kronotop viser til den kunstneriske framstilling av tiden og rommet innenfor et litterært verk.

I essayet «From the prehistory of the novelistic discourse» skriver Bakhtin (1981) om dialogen mellom parodiens to språk; språket som parodierer og språket som blir parodiert: «en dialog mellom måter å se ting på, hver med sitt eget konkrete språk som ikke kan oversettes til det andre» (Bakhtin, 1986, s.76). Bakhtin beskriver også dialog mellom ulike språk, stemmer, talemåter, dialekter og kronotoper. Dialogen mellom kronotoper beskriver Bakhtin som en

dialog mellom forfatterens og lytternes og lesernes verden i essayet «Forms of time and chronotope in the novel» (1981). Dialogen mellom ulike stemmer, dialekter og sosiale språk beskriver Bakhtin i essayet «Discourse in the novel» (1981) som det som skaper flerspråklighet i romanen.

These distinctive links and interrelationships between utterances and languages, this movement of the theme through different languages and speech types, its dispersion into the rivulets and droplets of social heteroglossia, its dialogization – this is the basic distinguishing feature of the stylistics of the novel (Bakhtin, 1981, s.263).

I analysen av Dostojevskijs litteratur trekker Bakhtin fram det store antall selvstendige stemmer og bevisstheter, diskurser og den genuine polyfonien av fullverdige stemmer: forfatterstemmen, heltestemmen, romanfigurstemmene. Han analyserer flerplanetheten og motsetningsfullheten i den sosiale virkeligheten i epoken romanen ble skrevet i, og mener at selve epoken gjorde den polyfone romanen mulig. Bakhtin anser Dostojevskij som skaperen av den polyfone roman og hevder at det grunnleggende i Dostojevskijs kunstneriske visjon er sameksistens og interaksjon. Bakhtin hevder at det viktigste i polyfonien er det som skjer mellom de ulike bevissthetene, det vil si i samhandlingen og det gjensidige avhengighetsforholdet. Videre hevder han at «Den polyfone roman er fullstendig og gjennomført dialogisk, og at det foreligger dialogiske relasjoner mellom alle elementer i romanstrukturen» (Bakhtin, 2003, s.190). Så trekker Bakhtin dette videre og sier at dialogiske relasjoner er et mye videre fenomen enn relasjonene mellom replikkene i en komposisjonelt uttrykt dialog. Han hevder at dialogiske relasjoner er et universelt fenomen som gjennomtrenger all tale og alle livets former og innhold, alt som har mening og betydning. Videre hevder han at forskjellige stemmer som synger ulikt over det samme tema er nettopp den flerstemthet som åpner livets mangfold og kompleksitet i menneskelige opplevelser (Bakhtin, 2003).

Om dialogen sier Bakhtin:

Dialogen er heller ikke bare et middel, men et mål i seg selv. Dialogen er her ikke forværelset til handlingen, men selve handlingen. Den er heller ikke et middel til åpenbarelsen, avdekkelsen av en allerede ferdig menneskekarakter, nei; her er det ikke bare slik at mennesket viser seg utenfra, men det blir for første gang hva det egentlig er, og vi gjentar, ikke bare for andre, men også for seg selv (Bakhtin, 2003, s.197).

Videre sier Bakhtin «Alt er et middel, målet er dialogen. En stemme verken avslutter eller løser noen ting. To stemmer er et minimum for livet og væren» (Bakhtin, 2003, s.197).

Ifølge Dysthe (1999, s.11) hevder Bakhtin i sin analyse av Dostojevskijs arbeider at «To be means to communicate». Bakhtin hevder også at «Å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når

dialogen slutter, slutter alt. Derfor kan dialogen egentlig ikke slutte, og den må ikke slutte» (Bakhtin, 2003, s.197).

Å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, er umulig hvis man gjør det til et objekt for en nøytral og likegyldig analyse. Det er heller ikke mulig å tilegne seg det indre mennesket gjennom å flyte sammen med det, føle seg inn i det. Nei, det indre mennesket kan man bare nærme seg, man kan få det til å åpne seg gjennom dialogisk samkvem med det (...). Bare i samkvemet, i menneskets samhandling med et annet menneske åpner mennesket i mennesket seg, for andre så vel som for seg selv (Bakhtin, 2003, s.196).

Slik jeg tolker det uttrykker Bakhtin i disse sitatene betydningen av dialogen som en livsbetingelse, og at dialogen er veien til forståelse av seg selv og andre.

Bakhtin ser ut til å ha et ideal hvor symmetriske relasjoner i dialogen gir rom for opposisjon, meningsutveksling, forståelse og tilegnelse av den annens ord. Lærer-elev-relasjonen er en asymmetrisk relasjon, hvor både makt og posisjon er ulike. I tradisjonell undervisning er ofte lærere aktive forelesere mens elever blir passive mottakere. I en passiv mottakerrolle vil ikke eleven være i aktiv dialog med ytringene, vil ikke danne seg motforestillinger eller arbeide med ytringene. Dette blir ifølge Bakhtins teori ikke en ekte dialog hvor begge parter er aktive i en prosess med ytring og respons. Jeg tror vi har mye å hente i en mer elevaktiv og dialogbasert undervisning, selv om jeg ikke mener at dialogbasert undervisning skal være den eneste undervisningsformen. Variasjon i undervisningsmetoder og åpenhet for verdien av å være i dialog med elevene og lære i samarbeid tror jeg er et fruktbart utgangspunkt for lærergjernen.

2.1.7 Indre overbevisende diskurs og autoritær diskurs

Bakhtin (1981) hevder at man i skolen lærer bort verbale disipliner på to måter. Det er å gjenfortelle utenat (ordrett) og å gjenfortelle med egne ord. Når man gjenforteller med egne ord skjer det en appropriering av den annens ord mens man overfører det. Appropriering vil si at man tilegner seg den annens ord, bearbeider det og setter det inn i nye sammenhenger. Bakhtin (1981) hevder at man har en tendens til å assimilere den annens ord, og at man blir ideologisk bevisst gjennom en prosess hvor man selektivt assimilerer andres ord (s.341). Assimilere betyr her at man påvirkes av den annens ord og at den annens ord smelter sammen med våre ord. Bakhtin bruker begrepene assimilere og appropriere om hverandre. Den annens ord opptrer ifølge Bakhtin (1981) som en autoritær diskurs og en indre overbevisende diskurs.

Bakhtin (1981) beskriver det autoritære ord som et ord med autoritet klistret til seg, for eksempel religiøse, politiske og moralske ord, ordet til en far, prest eller lærer osv. Det autoritære ord må

vi enten totalt akseptere som det er eller forkaste, det er ingen dialogisering rundt det autoritære ord. Den indre overbevisende diskurs er den annens diskurs som er indre overbevisende for oss og som vi anerkjenner. Den er motsetningen til den autoritære diskurs. Den påvirker oss og har betydning for individuell bevissthet. Den trer inn i en interaksjon og dialogisering med andre diskurser i vår ideologiske utvikling av synspunkt, tilnærminger, retninger og verdier. Bakhtin hevder at «the internally persuasive discourse word is half-ours and half-someone else's» (Bakhtin, 1981, s.345). Slik jeg tolker Bakhtin bør vi som lærere tenke over hvordan vi ønsker å påvirke og undervise våre elever. Ønsker vi å være autoritative og lære bort etablerte sannheter eller ønsker vi elevdeltagelse i læreprosessen og læring gjennom dialog mellom vårt ord og elevens ord? Eller som kanskje Bakhtin ville formulert det: Tillater vi dialog og flere meninger og stemmer?

2.1.8 Bakhtin om ytringer og gjensvar

Bakhtin hevder at alle områder av menneskelig aktivitet involverer bruk av språk. «Language is realized in the form of individual concrete utterances, oral or written, by participants in the various areas of human activity» (Bakhtin, 1986, s. 60). Videre mener han at ytringene våre har en egen stil, et personlig preg. «Any utterance-oral or written, primary or secondary-and in any sphere of communication- is individual and therefore can reflect the individuality of the speaker (or writer); that is, it possesses individual style» (Bakhtin, 1986, s.63). Bakhtin hevder at stilen i ytringene er avhengig av mange faktorer, blant annet tema og relasjonen mellom taler og lytter i kommunikasjonen, mellom taleren og den andres tale osv. Ytringen kjennetegnes også av ekspressiv intonasjon, noe som betyr at man uttrykker sin følelsesmessige, evaluerende holdning overfor et subjekt (Bakhtin, 1986, s.85).

Bakhtin hevder at når lytteren oppfatter og forstår meningen i talen, så tar lytteren samtidig en aktiv, responderende holdning til den. Han hevder at forståelse av ytringer er iboende responderende, og at enhver forståelse er gjennomsyret med respons og nødvendigvis framprovoserer respons i en eller annen form. «Any utterance of live speech, a live utterance, is inherently responsive (...), any understanding is imbued with response and necessarily elicits it in one form or another: the listener becomes the speaker» (Bakhtin, 1986, s.68). Bakhtin tar her et oppgjør med overføringsmodellen i kommunikasjonsteorien, hvor man ser budskapet som noe som overføres fra taler til lytter og hvor lytteren har en passiv rolle. Bakhtin henviser til prosessen med ytring og respons som aktiv og mer kompleks.

Bakhtin hevder også at det alltid er en respons på en ytring, i en eller annen form, på et eller annet tidspunkt. «Sooner or later what is heard and actively understood will find its response in the subsequent speech or behavior of the listener» (Bakhtin, 1986, s.69). En responderende ytring kan ifølge Bakhtin også være stille, aktiv forståelse eller responderende handling basert på den aktive forståelsen (Bakhtin, 1986, s.71). Bakhtin (1986) sier at virkelig forståelse er aktiv responderende og taleren forventer ikke en passiv forståelse, men respons, enighet, sympati, protester, avvisning osv. Bakhtin setter også likhetstegn mellom tale og tekst, og mener at en leser kan være i dialog med teksten som leses. Bakhtin (1986) hevder at vi responderer på andres ord, og vi formulerer ytringer i forventning om andres respons. «The entire utterance is constructed, as it were, in anticipation of encountering this response (Bakhtin, 1986, s.94). Om ytringen sier Bakhtin at «...it cannot but be, in some measure, a response to what has already been said about a given topic...» (Bakhtin, 1986, s.92). For Bakhtin (1986) er ytringer alltid en respons på noe som allerede er skrevet eller sagt, og alle ytringer er ledd i en kjede av talekommunikasjon. Bakhtin (1986) hevder at en forfatters tekster er rettet mot en respons fra leseren på samme måte som en ytring er rettet mot responsen fra lytteren, og at arbeidet er et ledd i en kjede av talekommunikasjonen.

Bakhtin hevder at vårt ord påvirkes av andres ord, hvor vi assimilerer, reformulerer, evaluerer og gir nye meninger til ordet. Han hevder at våre ytringer er fylt av ekko fra andres ytringer og at ytringene er fylt av dialektiske overtoner (Bakhtin, 1986, s.91). Her peker Bakhtin på en indre dialog som inntreffer i møte med andres ord (Belyses også i Bakhtin, 1981, s.282).

The utterances is filled with dialogic overtones. ...after all, our thought itself-philosophical, scientific, and artistic-is born and shaped in the process of interaction and struggle with others' thought, and this cannot but be reflected in the forms that verbally express our thought as well (Bakhtin, 1986, s.92).

Slik jeg tolker det peker Bakhtin her på den indre dialogiske prosessen vi har med andres ord og andres tanker. Denne indre dialogen påvirker tankene våre, og dette reflekteres i språket vi uttrykker våre tanker med; våre ytringer.

Bakhtin (1986) hevder at deltagerne i kommunikasjonen orienterer seg mot situasjonen og ytringene og raskt får tak i talerens tale-plan fra første ord og dermed forestiller seg hva taleren ønsker å si. Videre hevder Bakhtin at man lærer språksjangerer på samme måte som språk og at man kan ha vansker på noen områder av kulturell kommunikasjon fordi man mangler ferdigheter i bruk av reglene for sjangeren. For eksempel kan man ha vansker med sosial samtale, selv om man mestrer andre sjangerformer eller områder greit (Bakhtin, 1986, s.80). Slik jeg tolker det

kan dette nettopp være et eksempel på hvordan elever med Asperger syndrom tilsynelatende kan mestre samtaler om faktastoff, mens de kan ha store vansker med å snakke med, og forstå, andre i en sosial setting.

Bakhtin (1981) beskriver også i «Discourse in the novel» forholdet mellom et ord og et gjensvar. Han hevder at den dialogiske orienteringen til diskursen er en egenskap ved enhver diskurs, og videre at ethvert ord møter et annet ord og at ordet ikke kan annet enn å møte det andre ordet med levende, spenningsfylt interaksjon. «The word is born in a dialogue as a living rejoinder within it; the word is shaped in dialogical interaction with an alien word...» (Bakhtin, 1981, s.279). Bakhtin hevder at ordet ikke kan unnsnippe påvirkning fra det svarende ord det er rettet mot «Every word is directed towards an answer and cannot escape the profound influence of the answering word that anticipate it» (Bakhtin, 1981, s.280). Mening eller forståelse er sentrale begrep for Bakhtin. Han hevder at forståelse bare er mulig i en dialogisk prosess med responsen fra den andre. «Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other» (Bakhtin, 1981, s.282). Igjen står forholdet mellom individet og den andre sentralt, og slik jeg tolker det peker Bakhtin her på at mening eller forståelse skapes i dialog med andre.

2.1.9 Bakhtin om ytringens adressivitet

Bakhtin (1986) sier at ytringen blir konstruert med mulig respons fra mottakerne i tankene, og at taleren forventer en respons og en aktiv forståelse fra sin lytter.

From the very beginning, the speaker expects a response from them, an active responsive understanding. The entire utterance is constructed, as it were, in anticipation of encountering this response. An essential (constitutive marker of the utterance is its quality of being directed to someone, its addressivity (Bakhtin, 1986, s.94-95).

Bakhtin (1986) hevder at ytringen alltid er adressert eller rettet til noen, og at man når man ytrer seg alltid tar med i beregningen mottagerens bakgrunn for å forstå ytringen, for eksempel kjennskap til situasjon eller området kommunikasjonen gjelder, hans synspunkt og overbevisninger, hans fordommer, sympatier og antipatier. Dette vurderer man fordi dette påvirker mottagerens responderende forståelse av ytringen. Vi tar også hensyn til disse faktorene når vi planlegger ytringene og det påvirker sjangervalg, komposisjon og stil. Bakhtin (1986) hevder at man prøver å handle i overensstemmelse med den respons man forventer. Slik jeg tolker Bakhtin her, så ligger det også et ansvar i det å planlegge ytringen ut i fra hvem man snakker til og prøve å forutse virkningen av ytringen og responsen på den.

2.1.10 Bakhtins teori om sosiale språk

Bakhtin (1981) hevder at det eksisterer mange ulike sosiale språk innen et nasjonalspråk, og videre at det er dialogiske relasjoner mellom sosiale språk, og disse språkene kan ses som spesielle syn på verden. Hvert ord har en farge av en aldersgruppe, profesjon, parti, sjanger, person, dagen og konteksten. Språket ligger som en sosio-ideologisk, konkret ting i bevisstheten på grensen mellom en selv og den andre. Ordet i språket er halvveis en annens. Slik jeg tolker dette, kan Bakhtins teori om sosiale språk få betydning for oss når vi henvender oss til andre. Vi må reflektere over hvilke ord vi bruker i forhold til hvilke mennesker vi snakker med. Dette henger også sammen med Bakhtins teori om ytringens adressivitet og hvordan vi tar hensyn til mottageren i planleggingen av ytringen.

Bakhtin (1981) hevder at romanen orkestrerer alle sine temaer ved hjelp av det sosiale mangfold av ulike tale typer (heteroglossia) og de ulike individuelle stemmene som blomstrer under slike forhold (s.263). Ulike stemmer og ulike språk hjelper heteroglossia fram. Bakhtin hevder at sentripetalkreftene i språket søker sentralisering og enhetliggjøring og motarbeider heteroglossia, eller flerspråklighet, i språket (s.270). Sentripetalkreftene opptrer ifølge Bakhtin sammen med sosiopolitisk og kulturell sentralisering. Samtidig med sentripetalkreftene virker sentrifugalkrefter som forsøker å desentralisere, stratifisere og gjøre språket mindre enhetlig (s.272). Bakhtin ser hver ytring som en aktiv deltager i heteroglossia og talemangfold. Bakhtins forståelse kan vi bruke når vi reflekterer over om vi tillater uenighet og ulike stemmer i dialogen, såkalte sentrifugalkrefter, eller om vi inntar en ekspertholdning eller autoritær holdning og representerer sentripetalkrefter.

2.1.11 Bakhtin og samfunnskritikk

Bakhtin uttrykker i sitt forfatterskap på mange ulike måter en motstand mot begreper som monologer, det enhetlige og ensartede og det autoritære, og fremhever og hyller begreper som dialog, flerstemthet og det ufullendte. Ifølge Igland og Dysthe (2001) kommer Bakhtin med en kamouflert, men likevel grunnleggende kritikk av den autoritative, monologiske diskursen i det totalitære regimet han levde under i tolkingen av Dostojevskij. Et eksempel på dette har Dysthe (1999, s.15) funnet i Bakhtins Dostojevskij-tolking: «Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogical interaction». Andre eksempler er motstanden mot sentraliserende krefter i språket som motarbeider heteroglossia, og det stadige fokuset på dialog som bedre enn monolog.

2.1.12 Bakhtin om etisk ansvar

Ifølge Børtnes (2001) er gjensidighetsrelasjonen mellom jeg og den andre i Bakhtins Dostojevskij-bok basert på dialog og stemmer, og dermed blir det etiske aspektet ved relasjonen tydelig mener han. Bakhtin hevder at jeg og den andre svarer hverandre, og blir ansvarlige for hverandre. Dette er et ansvar man ikke kan unndra seg, og Bakhtin kaller dette ikke-alibi i tilværelsen.

Bakhtin uttaler at forståelse og respons forutsetter hverandre. Det kan vi tolke slik at vi i en kommunikasjonssituasjon må være i en dialog og respondere for å forstå våre kommunikasjonspartnere. «Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other» (Bakhtin, 1981, s.282).

Følgende sitater har Dysthe hentet fra Bakhtins «Problems of Dostoevskys poetics»: «To be means to communicate», «To be means to be for the other, and through him, for oneself», «I cannot do without the other, I cannot become myself without the other» (Dysthe, 1999, s.11). Vi kan tolke dette slik at vi har et ansvar for å være tilstede for den andre og for å være tilgjengelig for kommunikasjon med den andre.

Bakhtin beskriver i «Discourse in the novel» forholdet mellom et ord og et gjensvar. Han hevder at ethvert ord møter et annet ord og at ordet ikke kan annet enn å møte det andre ordet med levende, spenningsfylt interaksjon (Bakhtin, 1981). Her kan vi tolke det slik at vi plikter å svare, vi har et ansvar for å svare på andres ytringer.

Igland og Dysthe (2001) viser til at monolog for Bakhtin betyr en autorativ ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger. Videre peker de på at man ikke kan velge om man vil være i dialog med andre – det er et ansvar som man er pålagt. Man må svare, og man bærer alltid ansvaret for det svaret man gir fra sin helt spesielle plass i tilværelsen.

Bakhtin (1981) hevder at «En grunnleggende ansvarlig og aktiv diskurs er den grunnleggende indikator på et etisk, legalt og politisk menneske» (Bakhtin, 1981, s.349). Bakhtin (1981) hevder også at betydningen av å kjempe med den annens diskurs er enorm, og den annens diskurs har også enorm betydning for utviklingen av vår ideologiske bevissthet. Slik jeg tolker det vil vi da gjennom våre ord bære ansvar for hvordan andre utvikler sin bevissthet. Bakhtin (1990) hevder at man erfarer seg selv gjennom andres handlinger begrunnet i anerkjennelse, omtanke og kjærlighet, og at andres ord om oss bestemmer vår personlighet fra utsiden og møter vår egen

opplevelse av oss selv slik at vi blir oppmerksomme på oss selv som noe (s.49-50). I dette vil jeg si det ligger et sterkt etisk ansvar; at våre ord og handlinger om andre er med å definere andres bilde av dem selv. Da må vi være bevisst hva slags ord vi bruker om andre og at våre handlinger signaliserer anerkjennelse og omtanke, ikke mistillit, likegyldighet eller antipati.

I Bakhtins tidligste kjente publiserte skrift «Art and answerability» (Bakhtin, 1990) beskrives de tre domener i menneskelig kultur- vitenskap, kunst og livet- som bare oppnår enhet i den individuelle person som integrerer dem inn i sin egen enhet. Bakhtin hevder at det bare er «answerability», som jeg oversetter med ansvarlighet, som sikrer den indre forbindelsen mellom de utgjørende elementer i personen. Bakhtin hevder også at «I have to answer with my own life for what I have experienced and understood in art, so that everything I have experienced and understood would not remain ineffectual in my life (Bakhtin,1990, s.1). Selv om Bakhtin her skriver om ansvarsforholdet mellom livet og kunsten så mener jeg vi kan tolke det slik at Bakhtin snakker om generell ansvarlighet også. Med sitatet «The individual most become answerable through and through...» (Bakhtin, 1990, s.2) mener jeg Bakhtin stadfester menneskets ansvarlighet og etiske ansvar, noe som også er et gjennomgangstema i Bakhtins tidlige arbeider.

2.1.13 Bruk av Bakhtin i analysen av datamaterialet

Bakhtins teori dreier seg om å forstå menneskelig atferd gjennom bruken mennesker gjør av språket (Holquist, 2002). Jeg vil bruke Bakhtins begreper i forsøket på å forstå og fortolke atferden til både lærerne og elevene med Asperger syndrom. I det konkrete datamaterialet vil jeg bruke Bakhtins teori som en samtalepartner i analysen gjennom å bruke hans begreper ytring, stemme, sosiale språk, adressivitet, flerstemthet, autoritær og indre overbevisende diskurs, ekspressiv intonasjon, sentripetalkrefter og sentrifugalkrefter, respons og ansvar for å forstå og fortolke funnene.

2.2 Asperger syndrom – en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse

I denne teoridelen presenterer jeg først diagnosekriterier og forekomst av Asperger syndrom. Deretter beskriver jeg utfordringer knyttet til språk og kommunikasjon, forholdet til andre mennesker, reaksjoner på omgivelsene, forståelsesvansker og forklaringsmodeller. De siste temaene er belastninger, kravtilpasning, andres opplevelser, pedagogiske utfordringer og kjennetegn på et godt skoletilbud. En vesentlig kilde til denne delen av oppgaven er Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006). De beskriver på en god og utfyllende måte vanskene til

elever med Asperger syndrom. Martinsen & Tetzchner (2007) er et teorigrunnlag for Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006), og brukes noe. Jeg bruker også teori fra Attwood (2000), Jørgensen (2009), Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010), Bogdashina (2003), Frith (2010) og Gerland (2010).

2.2.1 Diagnosen Asperger syndrom

Asperger syndrom har fått navn etter den østeriske barnelegen Hans Asperger. Navnet hans ble knyttet til diagnosen først i 1981 av Lorna Wing, men Aspergers doktorgradsarbeid er fra 1944 (Attwood, 2000). Asperger syndrom diagnostiseres ved hjelp av en symptom- eller kriterieliste. Det finnes ulike diagnostiske manualer og kriterier. I Norge bruker man Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer, 10. versjon ICD-10 (WHO, 1999) som er diagnosemanualen til Verdens Helseorganisasjon, WHO. Asperger syndrom er en relativt ny diagnose i klinisk bruk i Norge og kom inn som egen undergruppe innen autismspekteret i ICD-manualen i 1994 (Nasjonal kompetanseenhet for autisme, 2008).

Ifølge ICD-10 tilhører Asperger syndrom gruppen gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, og Asperger syndrom (F84.5) kjennetegnes av kvalitative forstyrrelser i sosialt samspill som ved autisme, i kombinasjon med begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. Det er ikke noen generell forsinkelse, hemming av språket eller den kognitive utvikling som ved autisme. Det kan være kommunikasjonsproblemer som ved autisme (WHO, 1999).

Ifølge Nasjonalt kompetansesenter for autisme (2013) ble diagnostiseringen av autismetilstander forenklet og diagnosen Aspergers syndrom slettet og erstattet av diagnosen autismspekterforstyrrelser i diagnosemanualen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5) i 2013. I Norge brukes som sagt diagnosemanualen ICD-10 (WHO, 1999). ICD-10 revideres ikke før i 2015, og det er uklart om ICD følger DSM når det gjelder endringer i autismediagnosene. Nasjonalt kompetansesenter for autisme har imidlertid begynte å bruke begrepet autismspekterforstyrrelser som et samlebegrep for diagnoser innen autismspekteret i stedet for gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) beskriver Asperger syndrom som høytfungerende autisme. I denne oppgaven forholder jeg meg til at diagnosen Asperger syndrom foreløpig brukes i Norge, og at funksjonshindringene knyttet til Asperger syndrom eksisterer uansett om man kaller det autismspekterforstyrrelser, Asperger syndrom eller høytfungerende autisme.

Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) blir Asperger syndrom kalt en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse fordi alle funksjonsområder som utvikles fra spedbarnsalderen fram til voksenalderen blir berørt. Dette kan være oppmerksomhet mot ting i omgivelsene, kommunikasjon, språk, samspillsferdigheter, kunnskaper og ferdigheter i kulturbestemte aktiviteter. Asperger syndrom er definert ut fra problemer på de samme områder som autisme. Det er språk og kommunikasjon, forholdet til andre mennesker og reaksjoner på omgivelsene. For mennesker som har syndromet, påvirker det forholdet til familien og jevnaldrende, interesser, skoleferdigheter, fritidsaktiviteter og muligheter for å lykkes i arbeidslivet. Mennesker med Asperger syndrom har gode intellektuelle ferdigheter, men har en ujevn evneprofil. På enkelte områder kan de være høyt begavete, mens de på andre områder kan ha dype forståelsesproblemer. De har særlig problemer med forhold som de fleste mennesker betrakter som en selvfølge, og det fører til at de framstår som sære og annerledes.

Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) peker på at det imidlertid er stor variasjon med hensyn til hvor omfattende vanskene på ulike områder er for de som fyller kriteriene for diagnosen. Noen personer med Asperger syndrom skiller seg i liten grad fra det vi aksepterer som normalt, mens andre kan skille seg kraftig fra funksjonsfriske både intellektuelt, emosjonelt og atferdsmessig (Engh, 2010).

Attwood (2000) viser til Gilbergs kriterier for å diagnostisere Asperger syndrom: store vanskeligheter med gjensidig, sosial samhandling, vansker med ikke-verbal kommunikasjon, uvanlig tale og bruk og forståelse av språket, monoman ensidig interesse, tvangsmessig behov for å utvikle rutiner og interesser. Han hevder også at motorisk klossethet, kognisjonsvansker og sansemessig overfølsomhet er forbundet med Asperger syndrom.

2.2.2. Forekomst og diagnostisering

Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) viser til at det har vært en ekslosiv økning i forekomsttallene for Asperger syndrom. I 2006 var forekomsten 15 pr 10000 innbygger, men var forventet å øke til 30 per 10000 innbygger. Nasjonal kompetanseenhet for autisme (2013) viser til en samlet forekomst av autismespekterforstyrrelser på 51 på 10000, og henviser til at de økte forekomstene trolig skyldes økt diagnostisering.

Rutiner og retningslinjer for utredning og diagnostisering av Asperger syndrom faller utenfor rammene for denne oppgaven, men kan for eksempel finnes hos Nasjonal kompetanseenhet for autisme (2013).

2.2.3 Språk og kommunikasjon

De omfattende språk og kommunikasjonsvansker hos personer med Asperger syndrom er ifølge Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) ikke knyttet til språkets formelle aspekter. Barn med Asperger syndrom har et godt ordforråd, gode grammatikalske ferdigheter og velformulerte setninger. De snakker til normal tid, har ofte en sterk interesse for språk og ords betydning, og forholder seg analytisk til ords betydning. Derimot har de problemer med å forstå at ulike ord kan ha samme mening og at like ord kan ha ulik betydning. Det sterke engasjementet i ords betydning kan komme av at de stadig opplever å misforstå hva andre mener. I samspill med andre kommer det fram hvor alvorlig språkproblemene er. Personer med Asperger syndrom har en mangelfull og annerledes forståelse av de kontekstuelle forholdene (intensjoner, sammenheng mellom det som sies og det som skjer, kunnskap om språklige og kulturelle regler som gjelder i situasjonen), og misforstår ofte det andre sier fordi de har en bokstavelig forståelse av det som blir sagt. De har særlige problemer med å forstå figurativt språk som metaforer, ironi, sarkasme, ordtak og det som sies i overført betydning. Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) peker på at mennesker med Asperger syndrom har også vansker med å forstå ikke-språklig kommunikasjon og tolke mimikk og kroppslige reaksjoner som uttrykk for følelsmessige tilstander. De har vansker med å kjenne igjen og forstå både enkle og sammensatte ansiktsuttrykk for følelser. Dette fører til at mennesker med Asperger syndrom som regel har dårlig evne til å kjenne igjen og beskrive egne følelser. Ikke-språklige uttrykk for holdninger, følelser, intensjoner og ønsker er sentrale holdepunkter for å forstå hva andre mennesker gjør, vil, tror, mener og føler. Barn lærer vanligvis å forstå slike uttrykk implisitt som en naturlig del av det å vokse opp i et sosialt miljø og et kulturelt fellesskap. Barn med Asperger syndrom er avhengig av eksplisitt opplæring der det de skal lære utpekes og forklares. Gerland (2010) peker på at mennesker med Asperger syndrom kan ha dårligere språkforståelse enn verbal evne.

2.2.4 Forholdet til andre mennesker

Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) omfatter forståelsesproblemene til mennesker med Asperger syndrom de fleste sosiale forhold. Dårlig forståelse av sosiale situasjoner og ikke-språklig kommunikasjon gjør det vanskelig for dem å oppfatte andre menneskers følelser, interesser og intensjoner. I tillegg har de et begrenset sosialt repertoar og problemer med å regulere kontakt og samspill. Særlig framtrende er deres vanskeligheter med å tolke nyanser og oppføre seg smidig i samspill med andre, og deres forståelse av sosiale regler, normer og konvensjoner er kjennetegnet av bokstavelighet. Mennesker med Asperger syndrom har problemer med forstå sammenhengen mellom egne handlinger og andres reaksjoner, og de

har vanskelig for å ta andres perspektiv. Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) hevder at mennesker med Asperger syndrom har mangelfulle samtaleferdigheter og samtalene er preget av lite gjensidighet og tilpasning, og de misforstår, feiltolker og tar ikke hensyn til andres kroppsspråk og følelser. De tolker og opplever sosiale situasjoner annerledes enn andre, og faller ofte utenfor den vanlige barne- og ungdomskulturen. Til sammen gjør særtrekkene at elever med Asperger syndrom kan være svært krevende å være sammen med, og det skyldes både deres oppførsel overfor andre og deres reaksjoner på andres handlinger.

2.2.5 Reaksjoner på omgivelsene

Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) reagerer barn med Asperger syndrom helt fra spesbarnsalder annerledes på stimulering fra omgivelsene enn andre barn, og deres reaksjoner påvirker samspillet med mennesker i omgivelsene og gir dem et annet utgangspunkt for kommunikativ og sosial utvikling. Foreldre til barn med Aspergersyndrom sier ofte at barna oppleves som «annerledes», og en del foreldre opplever store vanskeligheter i samspillet med barna. Barn med Asperger syndrom reagerer sterkere og mer negativt på stimulering, nyheter og forandringer enn andre barn. Mønsteret med negative reaksjoner på nyheter vedvarer, og fører til et økende behov for oversikt, kontroll og trygghet. Barn med Asperger syndrom skiller seg mest ut med sine spesielle særinteresser, noe som er forårsaket av et skjevt fokus eller filtreringsproblemer. De retter fokus mot andre forhold og ting enn andre barn, og blir lite påvirket av andres interesser.

2.2.6 Kjerneproblemet forståelsesvansker og forklaringsmodeller

Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) er kjerneproblemet ved Asperger syndrom forståelsesvansker, og som en indirekte effekt av dette får mennesker med Asperger syndrom mentale kapasitetsproblemer og vansker med å forholde seg til flere ting samtidig. De må bearbeide bevisst forhold som andre har automatisert og dette reduserer deres kognitive kapasitet. For mennesker med Asperger syndrom er sosialt samvær svært krevende, og forståelsesvanskene gjør det vanskelig å gjøre noe samtidig som de skal forholde seg til andre mennesker. Forståelseproblemene uttrykkes gjerne ved:

- bokstavelig forståelse av det folk sier og regler for sosial atferd
- filtreringsproblemer som gjør det vanskelig å skille viktig og uviktig
- skjevt fokus (lite interesse for andres interesser, særinteresser, kategoriseringsvansker)
- vanskeligheter med å forholde seg til flere ting som foregår samtidig (f. eks. dialog- og samspillsferdigheter og sammensatte forhold)

- vanskeligheter med å forholde seg til uuttalte forhold (implisitt informasjon, ords implisitte referanse, egne følelser og referanser).

Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) peker på at elever med Asperger syndrom kan ha vansker med å vurdere og anvende skjønn, og det henger sammen med deres behov for klare og entydige kriterier. Blant annet er hva som er viktig og rett i etisk og moralsk henseende som regel ubegripelig for dem. De har også vansker med å skille viktig og uviktig, og derfor er planlegging vanskelig for dem. Helverschou, Hjelle, Nærland & Steindal (2007) hevder at det som spesielt skiller barn med Asperger syndrom fra andre barn er kvaliteten på den sosiale kontakten, og at disse barna ikke spontant deler erfaringer eller interesser med andre, og de har fokus på ting og aktiviteter heller enn det sosiale samspillet. Barn med Asperger syndrom fokuserer også mer på ting enn mennesker, og registrerer i liten grad andres emosjonelle reaksjoner og uttrykk, noe som kan føre til at de utvikler en dårligere evne til å oppfatte sosiale signaler og tolke ikke-språklig kommunikasjon.

Ifølge Bogdashina (2003) har mennesker med autisme en annen perseptuell oppfatning av den samme fysiske verden som mennesker enn ikke har autisme. Sensorisk-perseptuelle erfaringer oppleves eller tolkes annerledes, og dette gir en annen oppfattelse og andre tanker om verden.

Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) hevder at den teoretiske bakgrunnen for å forstå vanskene høytfungerende autister og elever med Asperger syndrom har, er at de har vansker med theory of mind, eksekutive funksjoner og sentral koherens. Frith (2003) i Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) hevder at theory of mind (teorien om sinnet) henviser til evnen til å delta og være oppmerksom på de mentale tilstander til andre, og å bruke disse forståelsene til å forklare og forutse andres atferd. Mindblindness, tankeblindhet, er hindringer i å forutse andres mentale tilstand (vanlige barn klarer dette i 4 års alder). Evne til å gjenkjenne og tenke om andres følelser og tanker er sentralt for sosial interaksjon, forståelse og kommunikasjon. Mindblindness kan derfor forklare mange sosiale mangler hos personer med Asperger syndrom. Eksekutive funksjoner består ifølge Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) av en vid gruppe kognitive strategier som inkluderer arbeidsminne, planlegging, mental fleksibilitet, og igangsettings-, utførings-, overvåkings-, selvregulerings-, atferdshindrings- og oppmerksomhetsferdigheter. Prefrontal cortex i hjernen er ansvarlig for kontrollering av eksekutive funksjonene. De viser til forskning av Redcay, Courchesne og Pierce som viser at personer med autismspekterforstyrrelser har en overdreven hjernevekst i prefrontal cortex, og det er tenkt at dette forårsaker dårligere eksekutive funksjoner og fører frem til atferden som er

typisk for mennesker med Asperger syndrom. Ikke alle med Asperger syndrom har eksekutivvansker, og eksekutivvansker er også forbundet med andre tilstander som for eksempel ADHD. På grunn av lite mental fleksibilitet har mennesker med Asperger syndrom begrensede interesser, repetitiv atferd og motsetter seg endringer. Ifølge Frith (2003) i Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) har mennesker med Asperger syndrom vansker med selvregulering og å uttrykke og kontrollere følelser. Mennesker med Asperger syndrom har også vansker med sosial resiprositet og evne til å starte og opprettholde samtale. Sentral koherens er ifølge Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) en generell tendens til å integrere og prosessere deler av informasjonen til meningsfulle helheter (forstå sammenheng). Frith (2003) i Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) hevder at mennesker med Asperger syndrom har lav sentral koherens og fokuserer på detaljer i informasjonen og går glipp av helheten. Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) hevder også at svak sentral koherens fører til at mennesker med Asperger syndrom har vansker med å trekke konklusjoner og tolke kontekstbasert informasjon, noe som er viktig i både soiale og akademiske situasjoner. Dette kan føre til at mennesker med Asperger syndrom ikke vet hvor og når de skal bruke sosiale signaler, selv om de kan lese de sosiale signalene.

Ifølge Tellevik, Martinsen, Nærland & Tetzchner (2007) viser også andre grupper mange av de samme forståelsesvanskene som mennesker med Asperger syndrom har, og dette gjør det vanskelig å anta at det ligger til grunn et felles nevrologisk grunnlag. De mener at mange av trekkene som finnes hos mennesker med Asperger syndrom ikke kan forklares ut fra teorien om sinnet, fordi deler av symptombildet foreligger før barn utvikler en teori om sinnet. Videre hevder de at vansker med eksekutiv funksjoner kan beskrive vansker som mennesker med Asperger syndrom har, men mål på eksekutiv funksjoner kan ikke skille mellom mennesker med Asperger-diagnose og andre diagnoser på en systematisk måte. Derfor kan ikke vansker med eksekutiv funksjoner forklare kjerneproblemene ved Asperger syndrom. De mener at teorien om sentral koherens kan forklare filteringsproblemene og det skjeve fokuset hos mennesker med Asperger syndrom på en god måte, men den favner ikke de øvrige problemene som er typiske for barn med Asperger syndrom. De peker likevel på at disse teoriene forklarer sentrale forhold for mennesker med Asperger syndrom, selv om teoriene ikke kan forklare alle vanskene. Tellevik, Martinsen, Nærland & Tetzchner (2007) mener at en god forklaringsmodell for vanskene til mennesker med Asperger syndrom må bygge på et utviklingsperspektiv der prosessene som påvirker utviklingen deres er nær knyttet til transaksjonene mellom barn og omgivelser. De hevder at i en tilnærming basert på interaksjon og transaksjon vil fokus for forståelsen ikke bare være på egenskaper hos barna, men i like stor grad være på påvirkninger fra mennesker og omgivelsene rundt dem.

2.2.7 Belastninger som forståelsesproblemene fører med seg

Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) er elever med Asperger syndrom ofte utkjørte og trøtte. Påkjenningene som forståelsesvanskene direkte og indirekte fører med seg, sliter dem ut. Forståelsesvanskene og feiltolkninger kan føre til en opplevelse av stress, tidspress, sinne, slitenhet, fortvilelse, høy kroppslig beredskap og mismot. Dårlige erfaringer gjør at elever med Asperger syndrom kan få negative forventninger, lite pågangsmot og kan grue eller vegre seg.

2.2.8 Krav og tilpasning av krav

Jørgensen (2009) hevder at mennesker som kan oppføre seg vil gjøre det, og at årsaken til problemskapende atferd er at kravene som stilles er for høye i forhold til forutsetningene for å leve opp til kravene. Han identifiserer følgende krav som årsak til problemskapende atferd: krav om forståelse av sammenheng, kommunikasjonsevne, overblikk, utholdenhet, fleksibilitet, empatisk evne, føyelighet, overskudd. Å tenke at omgivelsenes forventninger og krav i relasjon til brukernes evne utløser problemskapende atferd flytter ansvaret fra brukeren til personalet. Jørgensen (2009) hevder at tilpasning av krav er svært viktig når man har med lite fleksible brukere som autister å gjøre. Jørgensen (2009) hevder også at mennesker med Asperger syndrom og autismspekterforstyrrelser har vansker med sentral koherens (forstå sammenhenger) og vansker med å forutsi framtiden. De har derfor behov for tydelig struktur. Mennesker med utviklingsforstyrrelser opplever også et høyt stressnivå på grunn av sine forståelsesvansker, slik at veien til kaos er kort. De har derfor behov for å bli møtt på en lav-affektivt måte som ikke øker affekt. Det kan bety at man opptrer behersket, unngår direkte øyekontakt og berøring, respekterer personlig rom og trekker seg tilbake, bytter personale, avleder, venter, prater rolig, og gir seg for å unngå konflikt, men planlegger neste situasjon bedre.

2.2.9 Andres opplevelser av elever med Asperger syndrom

Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) kan elever med Asperger syndrom virke påfallende, sære og forbløffende. Måten de oppfører seg, beveger seg og snakker på bidrar til å gjøre dem påfallende. Mange har problemer med å regulere den fysiske avstanden til andre mennesker. Inntrykket av at mennesker med Asperger syndrom er påfallende og sære er også knyttet til deres dårlige samtale- og dialogferdigheter. Mennesker med Asperger syndrom har en «usynlig» funksjonshemming i den forstand at de har et vanlig utseende, snakker flytende med et rikt ordforråd, har som regel gode evner og kan i mange henseender fungere fremragende og

normalt. Derfor blir det vanskelig for omgivelsene å forstå omfanget av deres forståelses- og tilpasningsvansker og at det dreier seg om en gjennomgripende funksjonshemming.

2.2.10 Pedagogiske utfordringer

Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) hevder at skolens viktigste oppgave er å gi alle elever et grunnlag for et aktivt og meningsfullt voksenliv, og at skolen ofte svikter elever med Asperger syndrom på dette området. De hevder at en forutsetning for et godt skoletilbud for elever med Asperger syndrom er at alle de som er involvert i tilbudet skjønner deres forståelsesproblemer. De involverte må ha kjennskap til hvilke konsekvenser syndromets kognitive særtrekk får for den enkelte elev, og hvordan forståelsesproblemene «oversettes» til utfordringer, belastninger og misforståelser i skoledagen. Innsikt i forståelsesproblemene til elever med Asperger syndrom fører vanligvis til at elevene oppfattes på en ny og mer positiv måte. Det vil aldri være enkelt å «lese» elever med Asperger syndrom, men innsikt i forståelsesproblemene vil gjøre det lettere. Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) hevder at en av de viktigste effektene av å ha forstått forståelsesproblemene til elever med Asperger syndrom, er at måten man selv kommuniserer på blir tilpasset elevens forutsetninger. Å kommunisere er imidlertid automatisert, og å endre sin egen kommunikasjonsmåte er derfor en vesentlig utfordring for pedagogisk personale. Først etter lang tids trening blir nye kommunikasjonsmåter automatisert. De hevder at den forståelsen man har av forståelsesproblemene til elever med Asperger syndrom vil farge hvordan man snakker med elevene, hva man tenker når kriser og vanskeligheter oppstår og hvordan man legger til rette undervisningen. For eksempel vil en klar, utvetydig, direkte og saklig måte å kommunisere på fungere bedre enn en omsorgsfull kommunikasjonsstil.

2.2.11 Kjennetegn på et godt skoletilbud

Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) argumenterer for åtte kjennetegn på et optimalt skoletilbud for elever med Asperger syndrom: klare opplæringsmål for hver time, formulerte kriterier for når målene er nådd, lærestoff tilpasset elevens kognitive særtrekk og forutsetninger, opplæringsmetoder valgt ut fra elevens kognitive særtrekk og forutsetninger, strukturert skoledag som gir forutsigbarhet, tilrettelagt sosialt miljø for å gjøre skoledagen mindre belastende for eleven, lærere som forholder seg på en helhetlig måte til elevens liv og eleven som person og samarbeider med familien, og samsvar mellom undervisningsinnhold og målene i individuell plan.

Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner (2006) hevder at elever med Asperger syndrom vanligvis trenger planlagte, men fleksible og skreddersydde løsninger for innholdet i skoledagen, og det stiller høye krav til strukturering og kreativitet hos den enkelte lærer. Lærerne må blant annet samarbeide tettere med foreldrene enn det som er vanlig med andre elever, bruke mer tid på den totale livssituasjonen til elever med Asperger syndrom og samarbeide jevnlig med andre faginstanser.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive hva slags forskning denne undersøkelsen er, beskrive og diskutere utvalg, metode for innsamling av materiale og metode for analyse av materialet. Jeg vil også se på spørsmål om forskningens kvalitet og belyse etiske betraktninger.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er den opprinnelige betydningen av ordet metode «veien til målet». Krumsvik (2014) viser til at metoden man velger genererer de dataene man trenger for å svare på forskningsspørsmålene. Ifølge Krumsvik (2014) er kvalitativ forskningsdesign opptatt av dybdeforståelse, det kontekstnære og kontekstavhengige, nærhet til feltet, det partikulære, små utvalg og tekstdata, og kartlegger hvorfor noe skjer. Den kvalitative forskeren nærmer seg verden med et rammeverk (vitenskapsteori, ontologi) som spesifiserer et sett av forskningsspørsmål (epistemologi), som blir gransket (metodologi) på spesifikke måter (metoder, analyse). Kvantitativ forskningsdesign er derimot mest opptatt av årsaksforklaringer, det kontekstuavhengige, distanse, store utvalg og talldata, og kartlegger at noe skjer. Siden jeg ønsket et dybdeperspektiv, har jeg valgt kvalitativt intervju som metode.

Det er ifølge Krumsvik (2014) viktig at forskningsdesignet er transparent, stringent og koherent. Transparens er ivaretatt gjennom å beskrive så nøyaktig så mulig hvilke forhold som ligger til grunn for valg underveis. Stringens er ivaretatt gjennom klarhet i argumentasjonen. Koherens er ivaretatt gjennom sammenheng mellom teori, forskningsspørsmål og metode.

3.1 Hva slags type forskning

I min forskning har jeg valgt å benytte kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskingen knyttet til denne oppgaven kan sies å tilhøre det konstruktivistiske paradigme hvor kunnskapen konstrueres i felleskap mellom informant og intervjuer (Hatch, 2002).

Når kunnskapen konstrueres i interaksjon mellom intervjuer og den intervjuede, blir det en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. Intervjuet er en forhandling om mening mellom intervjuer og informant, og man har mulighet til å protestere mot intervjuerens tolkninger og fokus (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet sett som en forhandling om mening passer sammen med Bakhtins dialogteori, som nettopp omhandler dialogen som stedet hvor meninger og ytringer brytes mot hverandre og påvirker hverandre.

I kvalitativ forskning er fenomenologi et «begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Jeg ønsket å få et innblikk i læreres opplevelse av kommunikasjonen med elever med Asperger syndrom. Opplevelse av og tanker omkring kommunikasjon er ikke direkte observerbart, men kan framkomme i en samtale om opplevelsen. Intervju ble derfor et naturlig valg for å få tak i intervjupersonenes egne beskrivelser. Et spørreskjema ville for eksempel kunnet begrense svarmulighetene og observasjon ville ikke kunnet si noe om opplevelsen av kommunikasjonen. Jeg har ikke observert samspillet mellom informantene og elevene med Asperger syndrom, og jeg uttaler meg om dialogen mellom lærer og elev på grunnlag av informantenes fortellinger.

3.2 Utvalg

Ifølge Miles og Huberman (1994) jobber kvalitative forskere vanligvis med små utvalg tilknyttet en kontekst og studerer i dybden, og kvalitative utvalg har en tendens til å være hensiktsmessige heller enn tilfeldige.

Jeg ønsket å studere kommunikasjonen mellom lærere og elever med Asperger syndrom. Et hensiktsmessig utvalgs-kriterium ble da å velge lærere med erfaring med undervisning av elever med Asperger syndrom for å få rike beskrivelser. Det ble da naturlig å intervju lærere i en skoleavdeling for elever med autismspekterforstyrrelser framfor å intervju lærere i vanlig skole, som kan ha begrenset erfaring med undervisning av elever med Asperger syndrom. Dette er ikke et representativt eller tilfeldig utvalg, men et strategisk (hensiktsmessig) utvalg.

Jeg intervjuet alle lærerne på skoleavdelingen så dette ble et omfattende utvalg. (Miles & Huberman, 1994). Ifølge Miles og Huberman (1994) vil det å studere hvert case i en populasjon gi økt tillit til analytiske funn med tanke på representativitet.

Prosjektet ble meldt til, og godkjent av, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i desember 2013 (vedlegg 1 og 2). For å skaffe informanter tok jeg i januar 2014 kontakt med avdelingslederen for en avdeling for elever med diagnoser innen autismespekteret tilknyttet en barneskole, hvor elevene med Asperger syndrom får et helhetlig spesialpedagogisk tilbud med skole og skolefritidstilbud. Jeg oversendte avdelingslederen informasjon om prosjektet og skjema for informasjon og innhenting av fritt, informert samtykke utarbeidet etter mal fra NSD (vedlegg 3). Min forespørsel var å intervju 4 lærere. Jeg hadde på forhånd ikke satt noen krav til informantenes kjønn eller alder, men ønsket å intervju lærere med erfaring med kommunikasjon med elever med Asperger syndrom. Avdelingslederen forespurte fire informanter om deltagelse i intervjuundersøkelsen, og samtlige informanter svarte ja. Disse fire utgjorde dem som hadde lærerutdanning i avdelingen slik at jeg intervjuet hele lærergruppen på skoleavdelingen. Informantene fikk videreformidlet den informasjonen jeg hadde gitt til avdelingslederen og skjema for fritt og informert samtykke. Jeg fikk så oversendt kontaktinformasjon om informantene fra avdelingslederen, og tok kontakt med lærerne på telefon for å avtale tidspunkt for intervjuer. Informantene var kvinner i alderen 48 – 55 år og førskolelærere med tilleggsutdanning innen spesialpedagogikk og 6-10 års pedagogikk, samt utstrakt kursing innenfor området autismeproblematikk. Lærerne hadde fra 12 til 24 års arbeidserfaring i skolen, og fra 10 til 20 års erfaring med autismeproblematikk.

Konteksten informantene jobber i er spesiell i forhold til «normalskolen». Lærerne er tilknyttet en spesialavdeling for elever med høytfungerende autisme og Asperger syndrom i en ordinær skole, hvor de i samarbeid med assistenter følger elevene ut i ordinær klasse og egen skolefritidsordning (assistenter følger i sfo). De har også muligheter til å trekke seg tilbake til egne grupperom med elevene ved behov. Elevene med Asperger syndrom tilhører en vanlig klasse og er integrert i skolehverdagen. De ansatte har opparbeidet seg kompetanse på autismespekterforstyrrelser gjennom kurs og videreutdanning, og det legges stor vekt på struktur og forutsigbarhet i skoleavdelingen. Virkeligheten for mange lærere i ordinær skole er at de har elever med Asperger syndrom i klassen uten å ha verken ekstra ressurser tilstede eller nødvendig kompetanse.

3.3 Metode for innsamling av materiale

Et kvalitativt intervju kan være åpent, strukturert (lukket) eller semistrukturert. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) har livsverdenintervjuet en åpen, fenomenologisk holdning til å lære av den intervjuede. For å nå fram til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene, må vi sette den

commonsensebaserte og vitenskaplige forhåndskunnskap i parentes. Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, og utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer og inneholder forslag til spørsmål.

Følgende tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet har jeg hatt med meg i planleggingen og gjennomføringen av intervjuene i studien: mening, kvalitativt, deskriptivt, spesifisert, bevisst naivitet, fokusert, tvetydighet, endring, følsomhet, interpersonlig situasjon og positiv opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er kunnskap om hva andre menneskers handlinger og ytringer betyr alltid avhengig av en bakgrunn, kontekst eller fordom. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på.

Positivismen legger vekt på at data bør være kvantitative og at vitenskapelige metoder bør være nøytrale og uavhengige av forskerens subjektivitet, interesse og verdier (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge positivistisk epistemologi er det kvalitative intervjuet uvitenskapelig, siden det bygger på interpersonlig samspill og forskerens medvirkning i kunnskapaproduksjonen. Kvale & Brinkmann (2009) hevder derimot at kvalitativ forskning kan gi oss troverdige beskrivelser av menneskers verden og velfundert kunnskap om vår samtalevirkelighet. De peker på syv hovedtrekk ved intervjubasert kunnskap. Denne kunnskapen er produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. De mener at det kvalitative intervjuet kan oppfattes som et håndverk, og kvaliteten på intervjuet er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet. De hevder at meningen med det som blir sagt i intervjuet bør tolkes, verifiseres og kommuniseres i intervjuet.

3.3.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 4) med støtte i Kvale og Brinkmann (2009). Intervjuguiden ble utarbeidet på grunnlag av litteraturstudier, erfaring og kunnskap om barn med Asperger syndrom, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en kollega i februar 2014. Erfaringene og tilbakemeldingene fra prøveintervjuet førte til at jeg omformulerte et par av spørsmålene. Intervjuguiden besto til slutt av 13 spørsmål og forslag til oppfølgingsspørsmål.

Informantene fikk tilbud om et møte før intervjuene for å avklare eventuelle spørsmål, men ingen av informantene hadde behov for et slikt møte. Informantene fikk velge tid og sted for intervjuene, og samtlige informanter ønsket å ha intervjuet på egen arbeidsplass, enten før eller

etter arbeidstid. Informantene skaffet rom hvor intervjuene kunne gjennomføres uforstyrret og uten tidspress.

I forkant av intervjuene informerte jeg på nytt om hensikten med prosjektet, om retten til fritt å trekke seg og sikker håndtering og oppbevaring av datamaterialet og personopplysninger, for å skape kontakt og en trygghet for hva datamaterialet skulle brukes til.

I intervjuguiden startet jeg med et innledende og enkelt spørsmål om personalia, utdanning og yrkeserfaring for å skape en avslappet atmosfære. Deretter fulgte jeg opp med et spørsmål om hva informantene så som utfordringer for elever med Asperger syndrom for å ha dette som bakteppe for de andre spørsmålene. De fleste spørsmålene i intervjuguiden omhandlet dialogen og kommunikasjonen mellom lærer og elev. Jeg formulerte åpne spørsmål av typen «kan du fortelle om...» eller «hva slags rolle har...» for ikke å påvirke og lede informantene i for stor grad. Oppfølgingsspørsmålene var mer spesifikke. Jeg prøvde også å tillate «stillhet» mellom spørsmålene slik at informantene fikk rom til å tenke seg om, ikke ble avbrutt av meg og for å skape et følelse av ro i intervjuet. Selv om jeg brukte den samme intervjuguiden til alle informantene fikk informantene ulike oppfølgingsspørsmål avhengig av hva de selv fortalte og var opptatt av. Noen av oppfølgingsspørsmålene ble ledende fordi de var en fortolking og respons på det informanten hadde sagt. Oppfølgingsspørsmålene ble stilt for å klargjøre betydninger og fortolke informasjonen allerede underveis i intervjuet, noe Kvale & Brinkmann (2009) mener gir bedre validitet. De siste spørsmålene dreide seg om opplevelsen av å deltatt i intervjuet og refleksjon. Dette gjorde jeg for å avrunde intervjuet og for å fange opp om informantene hadde ytterligere tanker om vesentlige aspekter rundt dialogen mellom lærer og elev jeg ikke hadde kommet inn på i intervjuet.

Jeg gjennomførte intervjuer med støtte i den semistrukturerte intervjuguiden i løpet av en uke i februar 2014. Jeg brukte diktafon under intervjuene for å kunne fokusere fullt ut på informanten og det å skape en god atmosfære for intervjuet. Jeg noterte kun noen få stikkord som en støtte til oppfølgingsspørsmål. Rett etter at intervjuene var gjennomført skrev jeg ned inntrykk fra intervjuet. Personalialia på informantene ble ikke tatt opp på diktafonen, og informasjonen om intervjupersonene er oppbevart innelåst og separat. Jeg hadde bedt informantene sette av 1 ½ time til intervjuene. I praksis var selve opptakene på 1 time +/- 10 min. I tillegg til selve opptakene kom innhenting av personalia, informasjon om prosjektet, rettigheter og praktisk organisering.

For å beskytte informantene mot en negativ opplevelse av å lese sitt eget muntlige språk som kan virke utydelig og usammenhengende (Kvale & Brinkmann, 2009) tilbød jeg ikke informantene til å lese den ordrette intervjutranskripsjonen, men informantene fikk tilbud om å lese gjennom en bearbeidet versjon av det transkriberte intervjuet som en del av valideringsprosessen. Ingen av informantene følte behov for å lese gjennom transkripsjonen, og de virket trygge på det de hadde formidlet.

3.3.3 Transkripsjon av intervju

Transkripsjon er ifølge Kvale & Brinkmann (2009) en oversettelse av talespråk til skriftspråk hvor for eksempel kroppsspråk går tapt. Transkripsjoner er derfor svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Det finnes heller ingen universell kode for transkribering, men man bør velge om man skal transkribere ordrett eller omforme til en mer formell, skriftlig stil. Man bør også ta stilling til om man skal ta med pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk.

Jeg overførte lydfilene fra intervjuene til datamaskinen og transkriberte intervjuene ordrett i løpet av uken de ble gjennomført og påfølgende uke. Med ordrett transkribering mener jeg at jeg skrev alle ord som ble sagt, også gjentakelser og ord som eh og mmm. Jeg markerte ikke pauser, men skrev ned følelsesuttrykk som sukk og latter i parentes. Lydkvaliteten på opptakene var meget god, og jeg kunne faktisk «høre» at informantene brukte enkelte former for kroppsspråk. Siden jeg også transkriberte intervjuene raskt etter at intervjuene var gjennomført, så husket jeg også i mange tilfeller kroppsspråksuttrykkene, og skrev disse inn i de transkriberte intervjuene i parentes. Jeg hørte til slutt gjennom intervjuene i sin helhet samtidig som jeg leste den transkriberte teksten for å sikre overensstemmelse mellom lydopptak og transkribert intervju.

3.3.4 Refleksjon over intervjuprosessen

Jeg gjennomførte intervjuene i løpet av en uke, så intervjuene ble utført under ganske like forhold, selv om jeg utviklet meg og ble tryggere i rollen som intervjuer underveis. Dersom jeg hadde gjennomført intervjuene over en lengre periode, hadde jeg hatt anledning til å reflektere i en lengre tid over kvalitet og innhold og eventuelt kunnet justere mer i gjennomføringen av intervjuene.

I forkant av intervjuene informerte jeg på nytt om hensikten med prosjektet og blant annet sikker håndtering og oppbevaring av datamaterialet og personopplysninger. Dette viste seg å være

svært viktig da en av informantene tidligere hadde opplevd at videomateriale fra en studie hadde blitt benyttet i andre sammenhenger uten samtykke.

Jeg prøvde å fange opp signaler underveis i intervjuet, og sjekket ut opplevelsen av å ha deltatt i intervjuet gjennom de siste spørsmålene i intervjuguiden. Lærerne har tidligere deltatt i andre undersøkelser, og samtlige informanter virket trygge i intervjusituasjonen. Jeg var bevisst på å la informantene få snakke ferdig og å tillate pauser før neste spørsmål ble stilt. Informantene tok ofte initiativ til å utdype og fortelle videre i disse pausene. Dette kan ha medvirket til å gi rikere eller tykkere beskrivelser av fenomener.

Erfaringen fra intervjuene var at dette var en spennende og lærerik arbeidsform. Det var flott å få lov å intervju informantene og få ta del i deres tanker, opplevelser og erfaringer. Arbeidet med datamaterialet påvirket meg og bidro til refleksjon og ettertanke lenge etter at intervjuene var gjennomført.

Når det gjelder utvalget var lærerne spesialpedagoger med lang erfaring og hadde jobbet sammen i lang tid. Man sosialiseres inn i en kultur, så man kan vel spørre seg om hvor forskjellige informantene ville svare i intervjuene. På den annen side fortalte informantene at de var ulike mennesker som gjorde ting litt forskjellig, men hadde de samme målene og mest mulig lik forståelse av elevene. Mitt inntrykk var at informantene hadde en ganske lik forståelse av elevene, men det kom likevel fram forskjeller mellom informantene i forhold til hvilke temaer de var mest opptatt av.

Det kunne også vært interessant å intervju elevene med Asperger syndrom i denne spesielle skoleavdelingen, kontaktlærerne i klassene de tilhører og foreldrene til disse elevene. Til sammen kunne dette gi et helhetlig bilde av hvordan hele systemet rundt eleven med Asperger syndrom, og eleven selv, opplever kommunikasjonen. Det kunne også vært interessant å sammenligne funnene fra min undersøkelse med en tilsvarende undersøkelse av kommunikasjonen mellom lærer og elev med Asperger syndrom i vanlig grunnskole, hvor elevene med Asperger syndrom ikke møter en like omfattende tilrettelegging som i skoleavdelingen jeg har undersøkt. Lysten til å forske videre har blitt vekket i arbeidet med denne studien.

3.4 Metode for analyse av materiale

Jeg skal her beskrive forhold rundt analysen av datamaterialet. Analyse av kvalitative forskningsintervju kan foregå gjennom for eksempel meningskoding, meningsfortetting, meningsfortolkning eller analyser med fokus på språk, som språkanalyse, konversasjonsanalyse, narrativ analyse, diskursanalyse og dekonstruksjon. Intervjudataene kan også analyseres som bricolage, hvor man bruker og blander ulike teknikker (Kvale & Brinkmann, 2009). Miles & Huberman (1994) viser til følgende teknikker i dataanalysen: finne mønstre og temaer, bygge logiske beviskjeder, gjøre sammenligninger, finne forhold mellom variabler, lage metaforer, teste hvis-så-relasjoner, se plausibilitet, kondensering, telling, følge opp overraskelser, lage kontraster, lage teoretisk koherens, se etter negativ evidens og sjekke ut rivalisernde forklaringer.

3.4.1 Gjennomføring av analysen

Etter transkribering og gjennomlesing av materialet valgte jeg å bearbeide datamaterialet ved å bruke metoden fenomenologisk basert meningsfortetting utviklet av Giorgio som er beskrevet i Kvale & Brinkmann (2009). Dette gjorde jeg for å konsentrere og forkorte materialet, og skaffe meg et overblikk over intervjutekstene. Analysen av intervjuer basert på meningsfortetting omfatter fem trinn. Første trinn er å lese gjennom intervjuet for å få et bilde av helheten. Andre trinn er å bestemme de naturlige meningsenhetene slik de uttrykkes av intervjupersonen. Tredje trinn er å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Fjerde trinn er å undersøke meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål. Det femte og siste trinnet er å binde sammen de viktigste emnene i intervjuet til deskriptive utsagn.

Meningsfortettingen gjennomførte jeg ved å lage en tabell med to kolonner for hvert intervju og kopiere intervjuet og legge det inn i venstre kolonne. Jeg meningsfortettet intervjuet i sin helhet, og plasserte de fortattede meningsenhetene i høyre kolonne utenfor den tilhørende tekstområdet i intervjuet (vedlegg 5 viser et tilfeldig valgt eksempel). Jeg kodet hvert meningsfortattede intervju med en egen farge, for å vite hvilken informant et utsagn stammet fra i den videre bearbeidingen av materialet. Jeg gjentok den samme prosedyren for alle fire intervjuer, slik at jeg satt igjen med fire tabeller i fire ulike farger. Hver informant fikk også sin egen bokstavkode i tillegg til fargekoden, og jeg henviser til dem som informant A, B, C og D.

I den videre bearbeidingen av datamaterialet ønsket jeg å beholde helheten i materialet og «informantens stemme». Derfor valgte jeg ikke å klippe opp intervjuene og sortere etter temaer, eller den såkalte «konvolutt-metoden» (Repstad, 2007). For å få en helhet i materialet valgte jeg

å bearbeide materialet videre ved å bruke en tabell, en kvalitativ matrise (Repstad, 2007). Jeg lagde en ny tabell, en kvalitativ matrise med fem kolonner. I den første kolonnen førte jeg opp temaer og i de neste kolonnene fikk hver av informantene hver sin egen kolonne med hver sin farge. Jeg startet med det første intervjuet og opprettet fortløpende temaer nedover som jeg plasserte de fortattede meningsutsagnene i. Enkelte utsagn kunne plasseres under flere temaer. Jeg gjentok prosessen for alle fire intervjuer. Underveis ble det da en fram-og-tilbake-prosess med oppretting og sammenslåing av temaer i matrisen. Jeg foretok også sjekking av temaene i matrisen opp mot de fortattede intervjuene og de ubearbeidede intervjuene underveis for å sikre at alt vesentlig materiale kom med. Til slutt ble temaene flyttet i tabellen slik at temaene som berørte samme hovedområde stod under hverandre. Jeg satt igjen med en stor matrise hvor hver informant hadde en egen kolonne med egen farge (vedlegg 6 viser et tilfeldig valgt eksempel). Matrisen kunne leses vannrett for å se hvordan de ulike informantene forholdt seg til det samme temaet. Leste man matrisen loddrett fikk man en profil av hver informant og en bevart helhet. De ulike fargene bidro til et klart skille mellom informantenes utsagn og ga en god oversikt i materialet. Den kvalitative matrisen besto til slutt av 70 temaer gruppert i hovedområder som for eksempel dialog, utfordringer, tilpasning og samarbeid.

Etter at den kvalitative matrisen var utarbeidet startet en prosess med fordypning i matrisen for å finne mønstre og sammenhenger, hovedtemaer, likheter og forskjeller mellom informantene, motsetninger og dilemmaer (jfr. Miles og Huberman, 1994). Jeg foretok også ordsøking og telling av ord ved hjelp av tekstbehandlingsprogram for på en rask måte å søke etter forekomst av spesielle ord og temaer hos informantene, noe som er en metode for innholdsanalyse beskrevet i Bergström og Borèus (2012). Krumsvik (2014) kaller telling kvasistatistikk. Miles og Huberman (1994) viser også til tre gode grunner for telling i kvalitative studier: å raskt se hva du har i store datamengder, å verifisere en hypotese eller antagelse og å holde seg selv analytisk ærlig og beskytte mot skjevheter. Fordypningen i den kvalitative matrisen resulterte i funn i form av mønstre og hovedtemaer. Funnene og temaene ble så vurdert mot matrisen og intervjuene for å dobbeltsjekke at de var representative. Funnene og helheten jeg så i den kvalitative matrisen dannet grunnlaget for videre fortolkning og diskusjon. Jeg presenterer funnene knyttet til hvert forskningsspørsmål. Dette har jeg gjort for å tydeliggjøre besvarelsen av forskningsspørsmålene og problemstillingen.

3.5 Forskningens kvalitet. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Jeg skal her beskrive og diskutere forhold rundt forskningens kvalitet. Kvale & Brinkmann (2009) peker på at man i samfunnsvitenskapene diskuterer troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap i sammenheng med begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet*. De viser også til at kvalitetskriterier for et intervju blant annet er i hvilken grad man får spontane, innholdsrike, lange og relevante svar, stiller oppfølgingsspørsmål og tolker og verifiserer sine fortolkninger underveis i intervjuet. Jeg opplevde å få både lange, innholdsrike og relevante svar i intervjuene, og jeg fikk også tolket og klargjort informasjonen underveis gjennom oppfølgingsspørsmål.

Validitet defineres som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre peker Kvale & Brinkmann (2009) på at validering må gjennomsyre hele forskningsprosessen som en kvalitetskontroll, og de viser til syv trinn i en kontinuerlig prosessvalidering: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. Jeg mener at temaet for oppgaven er aktuelt da elever med Asperger ofte opplever en vanskelig skolehverdag. Ved å sette fokus på lærerperspektivet, og se dette i sammenheng med teori, kan man kanskje peke framover mot forståelse og løsninger som kan komme elever med Asperger syndrom til gode. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er spørsmålet om valide eller gyldige transkripsjoner vanskelig. Det finnes ingen sann, objektiv transkripsjon, men man må stille seg spørsmålet om hva som er en nyttig transkripsjon i forhold til forskningen. Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett rett i etterkant av intervjuene slik at jeg også kunne få med følelses- og kroppsspråksuttrykk, og dette opplevde jeg som nyttig og hensiktsmessig i forhold til min forskning. Krumsvik (2014) hevder at det kritiske forskerblikket bør være tilstede i hele forskningsprosessen for å styrke validiteten. Mitt kritiske blikk har vært tilstede i hele prosessen, og jeg har ført en refleksjonslogg hvor jeg har stilt kritiske spørsmål til eget arbeid. Det kritiske blikket mitt har spesielt gjort seg gjeldende i analysearbeidet hvor jeg har vært i tett dialog med materialet og vekslet mellom overblikk og dypdykk for å finne sammenhenger og temaer som var «tro mot materialet». I fortolkningen og diskusjonen av funnene har jeg også forsøkt å se med et kritisk blikk på funnene for å unngå en subjektiv eller skjev fortolkning. En generell innvending mot kvalitative forskningsintervjuer er at funnene ikke er valide, fordi informasjonen kan være usann. Eller som Krumsvik (2014) viser til: det kan være et gap mellom ord og handling hos informantene. Mine spørsmål til informantene dreide seg om deres opplevelser og erfaringer, og det er vanskelig å overprøve deres opplevelse av

virkeligheten. Informantene fikk også anledning til å oppklare eller utdype sine utsagn gjennom fortolkende oppfølgingsspørsmål, eller såkalt medlemsvalidering (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og omhandler hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Trusler mot reliabilitet kan være dårlig planlegging av studien slik at mål og metoder ikke samsvarer, inkonsistent transkribering, «tynne» beskrivelser og manglende oppfølging og kontroll under intervjuet. Reliabilitet blir spesielt diskutert i forbindelse med ledende spørsmål og hvordan ledende spørsmål kan påvirke svarene. I min undersøkelse forsøkte jeg å stille åpne spørsmål. Samtidig forsøkte jeg å fortolke informantens utsagn underveis i intervjuet, og i den forbindelse kunne spørsmålene bli ledende. Ledende spørsmål kan også brukes for å systematisk sjekke reliabiliteten i informantens svar. Informantene fikk de samme spørsmålene, og dette kan styrke reliabiliteten. Jeg har beskrevet tydelig hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen når det gjelder planlegging, utvalg, intervju, transkripsjon og analyse, og dette styrker reliabilitet og sikrer transparens. Reliabiliteten i transkripsjonsprosessen ivaretok jeg ved å lytte gjennom intervjuene og kontrollere mot det transkriberte intervjuet. I analysen av materialet har jeg ført en tett dialog med materialet i arbeidet med å finne sammenhenger og mønstre. Jeg har forsøkt å ha et «åpent sinn» i møte med materialet og sette forhåndskunnskaper i parentes (Jfr. Kvale & Brinkmann, 2009), og jeg har også forsøkt å tydeliggjøre fortolkningene gjennom formulerte argumenter. Slik styrkes reliabiliteten og andre kan teste fortolkningen. Kvale & Brinkmann (2009) peker dessuten på at ulike fortolkere som konstruerer ulike meninger i en intervjuerbetning ikke er noen svakhet, men en styrke ved intervjuemetoden.

Når det gjelder *generalisering*, eller overførbarhet, kan man stille spørsmål om mine funn, fra mitt utvalg på fire informanter, kan overføres til andre personer eller situasjoner. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) handler generalisering om at vi ut fra vår erfaring med personer eller situasjoner forutser, eller danner oss forventninger om, det som kan komme til å skje i liknende situasjoner eller med lignende personer. Ifølge positivistisk teori er målet å finne lover som kan generaliseres og gjøres universelle. Ifølge et humanistisk syn er tvert imot hver enkelt situasjon unik. Motsatsen til synet på at kunnskap må være universell er pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærminger, som ser sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på. Tykke beskrivelser i intervjuene har gitt meg mulighet til å la informantens stemme få en stor plass i analysen. Mine informanter kan gjennom sine erfaringer og opplevelser gi viktig kunnskap, tilføre nye stemmer i en debatt, åpne for nye tanker

og handlinger, inspirere, provosere eller bidra til gjenkjenning. Jeg har forsøkt å beskrive konteksten rundt informantene hvor informasjonen er hentet inn, slik at lesere kan vurdere overføringsverdi til egen kontekst. Mitt utvalg er lite og ikke tilfeldig valgt med representative informanter, så en statistisk generalisering er ikke mulig (Jfr. Kvale & Brinkmann, 2009).

3.6 Etiske betraktninger

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er det kvalitative forskningsintervjuet gjennomsyret av etiske utfordringer, og den kunnskapen som kommer ut av intervjuforskning avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Det er en maktubalanse mellom intervjuer og informant, og relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et tillitsforhold der intervjupersonen kan snakke fritt og trygt. Det kreves også en balanse mellom ønsket om å innhente kunnskap og respekt for intervjupersonens integritet. Kvale & Brinkmann (2009) framhever at man bør bruke sin praktiske klokskap for å være etisk kompetente og tenke kontekstuellet, framfor å følge universelle regler mekanisk. Under planlegging og gjennomføring av intervjuene har jeg spesielt hatt fokus på å ivareta informantenes anonymitet, det frie, informerte samtykke, møte informantene med respekt og stille undersøkende og oppklarende spørsmål på en måte som ikke oppfattes som konfronterende, og skape en trygg ramme for intervjuene. I refleksjonsloggen jeg har skrevet har jeg hatt en etisk dialog om valg underveis. Dette gjorde seg spesielt gjeldende under utarbeidelse av intervjuguiden og planleggingen av intervjuene, men også under arbeidet med transkripsjon og analyse.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006). Begrepet forskningsetikk viser til verdier, normer og ordninger som konstituerer og regulerer vitenskapelig virksomhet. I forhold til forskningsetiske retningslinjer har jeg i min forskning lagt vekt på følgende: Redelighet og upartiskhet (pkt. 1). Informantene har ikke vært utsatt for urimelige belastninger (pkt. 5 og 7). Opplysninger om informanter og deres arbeidssted er utarbeidet og anonymisert i samarbeid med virksomhetens avdelingsleder (pkt. 14). Informantene har fått informasjon om forskningsprosjektet og at de har fri rett til å trekke seg fra studien, fritt informert samtykke (pkt. 8 og 9). Forskingen er meldt til NSD, og godkjent (pkt.10). Jeg vurderer det ikke slik at forskningen kan innebære belastninger for tredjepart, tvert imot mener jeg resultatene kan øke forståelsen for vanskene til elever med Asperger syndrom (pkt. 11). Krav om konfidensialitet og anonymisering av personopplysninger er ivaretatt (pkt.14), personopplysninger slettes umiddelbart etter prosjektets avslutning og brukes ikke i andre sammenhenger (pkt. 15), og

personopplysninger er oppbevart innelåst og separat (pkt. 16). Det er ikke et avhengighetsforhold mellom forsker og informant (pkt. 23). Forskningen har fulgt regler for redelighet (pkt. 27) og jeg har ikke plagiert andres forskning eller teorier og har henvist til kilder (pkt. 28 og 29).

4. Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og analysere det empiriske materialet som består av intervjudata. Dataene analyseres og fortolkes i forhold til det Kvale & Brinkmann (2009) kaller selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Selvforståelse refererer til at fortolkeren formulerer det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser, hva de opplever og mener. Fortolkningen ved kritisk forståelse basert på sunn fornuft går lenger enn til å omformulere informantenes selvforståelse, men holder seg innenfor det som er en allment fornuftig fortolkning. Ved fortolkning basert på teoretisk forståelse benyttes en teoretisk referanseramme ved fortolkningen av uttalelsene.

Jeg presenterer funnene ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Dette gjør jeg for å skape en strukturell ramme og sikre at vesentlige deler av problemstillingen besvares på en måte som er tydelig for leseren. Sitatene jeg presenterer fra intervjuene kan være omarbeidet for å gjøre utsagnene mer lesbare og språket mer sammenhengende. Omarbeidingen har ikke endret meningsinnholdet i utsagnene. Språklig omarbeiding av sitater er for øvrig anbefalt av Kvale & Brinkmann (2009). Bokstavene A, B, C og D etter sitatene refererer til uttalelser fra de respektive informantene. Etter presentasjon og analyse av funnene oppsummerer jeg hovedfunnene.

4.1 Elevens utfordringer

Elever med Asperger syndrom har vansker som påvirker dialogen med andre.

Forskningsspørsmålet som omhandler elevens utfordringer i dialogen kan bidra til å belyse problemstillingen. Jeg presenterer her funn knyttet til forskningsspørsmålet:

Hvordan beskriver og reflekterer lærere over de utfordringene elever med Asperger syndrom har i klasseromsdialogen?

Med klasseromsdialog mener jeg som tidligere nevnt dialogen mellom lærer og elev i ulike læringssituasjoner i klasse- og grupperom. Når det gjelder utfordringene til elever med Asperger syndrom i dialogen og kommunikasjonen med lærerne, trer det fram tre hovedtemaer i

materialet. Hovedtemaene er elevenes ulikhet, forståelsesvansker og evne til gjensidig kommunikasjon. Elevers ulikhet er ikke en vanske, men allikevel et viktig aspekt ved lærerens opplevelse av elevenes vansker. Lærerne gir uttrykk for at ulike elever har ulike vansker og ulik grad av vansker.

4.1.1 Elevenes ulikhet

Informantene forteller at elevene med Asperger syndrom er «mer forskjellige enn like».

Jeg synes barn med Asperger er mer ulike enn andre barn. De er unike. De er mer ulike enn andre barn når det gjelder funksjonsnivå. Vi kan de elevene vi har, men vi kan ikke alt om Asperger (C).

Jeg føler meg ikke som ekspert. Det er sånn at du går ut fra barnet. Prøver å tenke mye mer på barnet og den personligheten det har enn å tenke at sånn er det å ha Asperger (A).

Disse sitatene tolker jeg som om informantene er opptatt av at det ikke finnes en fasit for hvordan de skal forstå og respondere i relasjon til elever som har Asperger syndrom, og at lærerne har et større individuelt fokus enn gruppefokus. Lærerne har et blikk for enkeltelevne og hva hver enkelt elev har av utfordringer og muligheter. I intervjuene forteller lærerne om enkeltelever framfor å snakke om gruppen elever med Asperger syndrom, selv om de også kan snakke om fellestrekk i gruppen. Det ser ut til at mennesker er mennesker for dem, og ikke først og fremst bærere av en diagnose eller medlem i en gruppe. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) viser også til at det er stor ulikhet mellom elever med Asperger syndrom og hvor omfattende vanskene er.

Informantene høres ut til å praktisere det Bakhtin (2003) kaller å tilegne seg det indre mennesket, se og forstå det, gjennom dialogisk samkvem med det. Helhetsinntrykket fra intervjuene var at informantene så og forstod elevene sine som unike mennesker, og at de la til rette for dialog med elevene med Asperger syndrom ved å ta hensyn til elevenes særtrekk og interesser. Informant A fortalte at de hadde gjort mye rart gjennom årene for å møte elevene i kommunikasjonen og for å komme inn i elevenes verden. Slik jeg opplevde det tok informantene hensyn til både språk, kroppsspråk og atferd i kommunikasjonsprosessen, og de så ut til å ha et sterkt ønske om å ha en god dialog med elevene og å forstå dem. Sitatene viser at informantene ikke inntar en ekspertholdning i forhold til Asperger syndrom. Dette mener jeg kan tolkes som en vilje til å gå i dialog med elevene om hvordan det er å ha Asperger syndrom; at lærerne lytter og forstår aktivt er en respons på elevenes ytringer og atferd (jfr. Bakhtin, 1986). Informant C trekker nettopp

fram som et gyllent øyeblikk opplevelsen det var når en elev i en samtale fortalte, først henne og deretter hele klassen, hvordan det var å ha Asperger syndrom.

4.1.2 Elevenes forståelsesvansker

Informantene trekker frem at elever med Asperger syndrom har vansker med å forstå andre, forstå hvordan de selv framstår og forstå hvorfor de skal gjøre ting, og videre at elevene har forståelsesvansker i form av en konkret og bokstavelig språkforståelse. Først ser jeg på forståelsesvansker som går på å forstå andre og seg selv, deretter ser jeg på vansker med konkret og bokstavelig språkforståelse.

4.1.2.i Vansker med å forstå seg selv og andre

Lærerne jeg intervjuet pekte alle på ulike måter på at elever med Asperger syndrom har forståelsesvansker og vansker med å forstå andre og seg selv.

Elevene kan være veldig rigide og bokstavelige. Tenker ikke mellom linjene og er konkrete. Det kan være en utfordring faglig og sosialt for meg som lærer, men spesielt overfor andre mennesker. Hvordan skal vi få eleven til å forstå andre elever? Måten eleven snakker på kan være sånn ovenfra og ned, uten at eleven mener noe med det. Og så kan eleven være litt konfronterende og si «du sa jo det i stad». Det skal ikke være noe avvik liksom. Andre kan hoppe over det, men denne eleven er veldig konkret. Det er ikke uvanlig å være veldig konkret da. Eleven kan være konfronterende og belærende overfor andre elever også og si «Du kan ikke sitte sånn». Eleven har en veldig oppdragende effekt på de andre elevene. Eleven kan faktisk virke dempende, for eleven har en litt sånn naturlig autoritet. Andre lærere kan synes noe er vanskelig i klassen, men når denne eleven kommer inn er det strøket (D).

Sitatet illustrerer flere ulike forståelsesvansker elever med Asperger syndrom kan ha. Flere av informantene påpekte at elevene med Asperger syndrom ikke forstår hvordan andre ser på deres atferd og selv heller ikke alltid forstår hva andres atferd betyr, og det fører dem ofte ut i konflikter med andre. Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) mener «theory of mind» og tankeblindhet kan forklare mange sosiale vansker hos personer med Asperger syndrom. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) viser også til at elever med Asperger syndrom har vansker med å forstå sosiale forhold og ikke-språklig kommunikasjon. Disse forståelsesproblemene fører til at eleven kognitivt må bearbeide forhold som andre har automatisert, noe som igjen kan gi en kognitive overbelastning og føre til blant annet stress, slitenhet, fortvilelse, vegring og høy beredskap. Informantene beskriver forståelsesproblemer, stress, fortvilelse og vegring hos elevene. Flere av lærerne forteller om vegring hos elevene, som de mener skyldes utrygghet og usikkerhet om hvordan de skal oppføre seg i ulike situasjoner. Lærerne forteller også om at elever med Asperger syndrom er mer sensitive og blir fortere slitne

enn andre, og derfor trenger mer pauser. Dette kan ses som en konsekvens av kognitiv overbelastning, filtreringsvansker og overfølsomhet. Informantene forteller også at overganger er vanskelige for elever med Asperger syndrom, fordi de har vansker med å forstå hva som skal skje, når noe skal skje og hvorfor noe skal skje.

Attwood (2000) peker på at barn med Asperger syndrom har vansker med å forstå andres tanker, perspektiv og følelser. Sitatet viser at eleven med Asperger syndrom ikke forstår at en konfronterende og belærende måte å snakke til andre på, ikke er hyggelig og kan skape konflikter. Eleven inntar en voksenposisjon overfor medelevene når hun irettesetter dem for ikke å sitte pent eller følge regler, og dette kan føre til konflikter mellom elevene og at eleven setter seg utenfor elevfelleskapet uten å forstå dette selv. Flere av informantene nevnte at elevene med Asperger syndrom ikke tok i bruk kunnskaper i praksis, for eksempel at de ikke tok med seg den lille forståelsen de kunne ha av andres reaksjoner og tanker ut i kommunikasjonen med andre. Dette er nettopp noe som Attwood (2000) peker på som en vanske for personer med Asperger syndrom.

Informant C forteller at det er lite som skal til av endringer før det kan «låse seg» for elever med Asperger syndrom.

Når du kommer med sånne ting som på en måte gjør at verden ser bittelitt annerledes ut, eller at ting må gjøres bittelitt annerledes, da kan det rase... ting som gjør at det blir litt annerledes enn det han hadde tenkt på forhånd kan være vanskelig (C).

Informantene forteller at endringer og nye situasjoner kan være vanskelige for elevene med Asperger syndrom. Flere av informantene forteller om følgende dilemma; skal de forberede eleven på endringer eller ikke? Elever med Asperger syndrom har ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) sterkt behov for forutsigbarhet og reagerer negativt på nyheter og endringer på grunn av sine forståelsesvansker. Forberedelser er et viktig pedagogisk prinsipp for informantene og kan føre til at endringer går greit, men samtidig kan elevene også grue seg veldig og nekte å delta dersom de forberedes. Noen ganger sier informantene at elevene kan overraskes av endringer og likevel klare å delta. Informantene forteller at de overveier situasjonene fra gang til gang. Og en av informantene forteller at hun er usikker på om hun valgte riktig når hun en gang ikke forberedte eleven, men poengterer at eleven klarte å delta, selv om hun ikke var forberedt på hva slags aktivitet som skulle foregå i timen.

Flere av informantene forteller om at elevene ofte ikke forstår hvorfor de skal gjøre noe.

Jeg tror det er veldig viktig at han opplever at vi forstår han og hører på han. Jeg mener ikke at han skal styre dagen sin, men at han føler at det ikke bare er noe vi kommanderer han til å gjøre. For det er veldig ofte de ikke skjønner helt hvorfor (B).

At elevene med Asperger syndrom ikke helt skjønner hvorfor de skal gjøre oppgaver forklarer Bogdashina (2003) som at de har en annen perseptuell oppfatning av verden enn andre, og dette fører til en annen oppfattelse og andre tanker om verden. Bakhtin (2003) hevder at dialogen er en betingelse for livet. Han sier også at dialogen er en betingelse for forståelse av den andre (Bakhtin, 1986). Informanten peker her på at eleven trenger å bli hørt på grunn av sine forståelsesvansker, og eleven blir nettopp hørt gjennom dialogen han har med læreren.

Informant B forteller at elever med Asperger syndrom har sosiale vansker.

Utfordringen er å følge de sosiale kodene og den sosiale kommunikasjonen med medelevene og i klassen, og det å forstå spileregler og forstå hvordan man er (B).

Alle informantene forteller at elevene med Asperger syndrom på ulike måter har vansker med samspillet med andre. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) hevder at dårlig sosial forståelse er et kjennetegn ved alle som har vansker innenfor autismespekteret, og at forståelsesproblemene til elever med Asperger syndrom omfatter de fleste sosiale forhold. En annen måte å si det på, er at elevene med Asperger syndrom ikke forstår andres sosiale språk (Jfr. Bakhtin, 1981).

4.1.2.ii Vansker med språkforståelse

Når det gjelder forståelsesvansker i forhold til språk, så sier informantene at elevene på ulikt vis har en konkret og bokstavelig språkforståelse. De sier at ironi og tøysing er vanskelig å forstå for elevene, og at elevene kan virke rigide i den forstand at de mener at det læreren har sagt en gang i en situasjon gjelder i alle situasjoner.

Vi hadde spist kylling, og så sa vi at dere kan legge beina på bordet. Og da la eleven selvfølgelig sitt eget bein på bordet. Du kan ikke alltid være konkret nok nei (A).

Krumspring, innskutte setninger og ironi er dødfødt (C).

Han synes ironi er spennende. Hvis jeg bruker ironi så må han spørre, for han er ikke sikker (B).

Sitatene illustrerer noen av utfordringene elever med Asperger syndrom har i kommunikasjonen med andre. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) hevder at elever med Asperger

syndrom har vansker med å forstå figurativt språk og at samme ord kan ha flere betydninger, og dette fører til misforståelser og at elevene fremstår som «annerledes».

Flere av informantene forteller at elevene med Asperger syndrom har vansker med å forstå kroppsspråk. Informant C hevder derimot at:

Man tenker sånn at barn med Asperger eller autismediagnose ikke er var på stemninger, følelser og ansiktsuttrykk, men det er de veldig. Det er noe med å lese elevens kroppsspråk og vite at eleven leser mitt (C).

Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) hevder at mennesker med Asperger syndrom har vansker med å forstå og bruke gester og ikke-språklig kommunikasjon. Denne motsetningen kan tyde på individuelle forskjeller mellom elever med Asperger syndrom, men den kan også bety at eleven leser kroppsspråket, men kan ha noen vansker med å forstå hva kroppsspråket betyr. Informant D fortalte at hennes elev ikke forstod hvordan eget språk og kroppsspråk framstod for andre, men eleven kunne ha fått med seg kroppsspråksuttrykk hos andre.

4.1.3 Vansker med gjensidig kommunikasjon

Når det gjelder vansker med kommunikasjon og gjensidig kommunikasjon, nevner alle lærerne at elever med Asperger syndrom helst vil snakke om det de selv er interessert i. Flere av elevene klarer ikke å snakke om ting de ikke er interessert i selv. Det er forskjeller mellom elevene. Informant B forteller om en kunnskapsrik elev som har mange interesseområder og liker å diskutere temaer han har lest om, men samtidig er han ikke alltid interessert i å prate.

Det er vanskelig å kunne snakke om noe andre synes er artig. Da begynner hun å kjede seg og kan være så selvstendig at hun går sine egne veier. Hun vil ikke gjøre noe hun ikke har lyst til. Hun liker helst å prate om det hun har lyst til å prate om, og ikke ta hensyn til andre og høre på hva andre snakker om. Hun kan høre litt, men ikke lenge ad gangen (D).

Informant D forteller her om manglende gjensidighet og interesse for «andres» verden hos elever med Asperger syndrom. Attwood (2000) viser til at elever med Asperger syndrom har manglende samtaleferdigheter både på grunn av forståelsesvansker og spesifikke språkforståelsesvansker. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) viser til at de mangelfulle samtaleferdighetene hos elever med Asperger syndrom betyr at samtalene blir preget av lite gjensidighet og tilpasning, misforståelser, feiltolkninger og at det ikke tas hensyn til andres følelser og kroppsspråk. Forståelsesvanskene påvirker slik kommunikasjonen med andre på en negativ måte.

Kommunikasjon forutsetter at man er flere enn en. Det er det som er den store utfordringen for de som har Asperger, at samtalen skal være flere enn jeg (C).

Sitatet viser til en kjent vanske for elever med Asperger syndrom. Elever med Asperger syndrom forstår ikke at andre ikke har samme særinteresser som dem selv, og de kan bli opptatt av helt spesielle aspekter ved ting og hendelser som andre ser som uviktige på grunn av sine filtreringsproblemer (Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner, 2006). Elever med Asperger syndrom tar ikke med i beregningen lytterens interesse (Jfr. Attwood, 2000), forutsetninger osv. som Bakhtin (1986) henviser til at man gjør i planleggingen av en ytring. Ut fra Bakhtins forståelse kan man si dialogen vanskeliggjøres og kan oppleves som lite gjensidig med en elev med Asperger syndrom fordi det er en svikt i planleggingen av talen fra elevens side.

Informant B peker på noe som alle informantene beskriver:

Det er veldig vanskelig å planlegge det med han, for det er ikke alltid han er interessert i å prate. Så man må liksom ta det når han er interessert (B).

Alle lærerne opplever at elevene ikke alltid er interessert i å være i dialog med dem. Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) omfatter forståelsesvanskene til elever med Asperger syndrom de fleste sosiale forhold og det gjør det vanskelig for dem å oppfatte andre menneskers følelser, intensjoner og interesser. Slik jeg ser det, oppfatter elevene kanskje ikke andres interesse for å kommunisere med dem, og svarer da ikke på invitasjon til kontakt slik som andre gjør, og man opplever da at gjensidigheten mangler.

4.2 Lærernes responser

Når det gjelder lærernes responser på elevenes utfordringer, så forteller disse responsene også om aspekter ved dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom. Jeg ser her på hva lærernes forteller om egne responser knyttet til forskningsspørsmålet:

Hvordan er lærernes responser på elevenes utfordringer? Og hvordan reflekterer de over sine responser

Gjennom sine fortellinger viser alle lærerne at de på ulike måter responderer på, og tar hensyn til, elevenes vansker. Jeg ser et overordnet perspektiv som alle lærerne har, og det er at de alle snakker om at de «møter eleven der eleven er». Hovedbegrunnelsen for å «møte eleven» er at de vil «ha eleven med på laget». Tre hovedtemaer når det gjelder lærernes responser er at de møter

elevene og deres ulikhet og vansker med respekt og forståelse, de justerer sin kommunikasjon ut i fra elevenes behov, og de arbeider og tilrettelegger for mestring, endring og positiv utvikling hos elevene.

4.2.1 Å møte elevene og deres ulikhet og vansker med respekt og forståelse

Når det gjelder å møte elevene og deres vansker og ulikheter, vil jeg si at lærernes fortellinger viser at de gjør dette med respekt og forståelse. Lærerne forteller om ulike episoder hvor de lytter til elevene og deres behov for ekstra pauser som forståelsesvanskene fører til. De er mellomledd og hjelper elevene å tolke det som er uforståelig i samspillet med andre mennesker. De støtter elevene i vanskelige overganger, og de tar hensyn til elevenes behov for struktur og oversikt. Lærerne gir elevene følelsen av at det de sier er viktig fordi lærerne lytter til dem. Lærerne møter ikke elevenes direkte og kanskje sårende utsagn med sinne, fordi de forstår at elevene bare er ærlig og ikke mener noe vondt med det de sier. De forstår og respekterer at eleven har vansker som gjør at de må endre egen tilnærming, tilrettelegge og sørge for riktige læremidler i læringssituasjonen. Alt dette sier noe om både forståelse og respekt for elevene.

Det som er viktig for kommunikasjonen er en respekt for medmennesket. En sånn dyptgående respekt for at vi er ulike, uavhengig av en diagnose. Sånn grunnleggende sett en forståelse av at vi er mennesker alle sammen. Det er uavhengig av om du har Asperger. Det er noe med å ha et ønske om at det skal gå deg godt. Ikke lage hindringer for deg i samtalen med ordkombinasjoner (C).

Dette sitatet sier noe om holdningene jeg syntes å merke hos lærerne gjennom deres fortellinger; en positiv holdning til elevene, et positivt fokus på framtid og ikke vansker i nåtid, en vilje til å ta utgangspunkt i elevens behov og interesser for å skape relasjon og kommunikasjon, lyttende holdning, fokus på mestring og ønsker om det gode for barnet. Slik jeg forstår Bakhtin har han en dyp respekt for «den andre», den andres nødvendige tilstedeværelse, aktive respons og forståelse, noe som kommer fram i hans syn på dialogen som en livsbetingelse. Lærerne jeg intervjuet hadde nettopp respekt for elevene og deres egenart, og de ble kjent med elevene gjennom dialogen med dem og responderte også med forståelse.

Jeg mener at følgende sitat viser at elevene også opplever respekt og forståelse i praksis.

Vi hadde ART-gruppe og eleven hadde ikke lyst til å være med, for dette hadde eleven prøvd før på forrige skole... Så snakket vi om hva som var fint med å være her på (navnet på skoleavdelingen). Så ble det mange punkter. Så kommer den eleven her og sier «så kan vi få beholde vår personlighet». Det er jo helt skjønt. Så ble det en diskusjon om hva det betyr å få beholde sin personlighet (D).
(ART = Aggression replacement training).

Informant D forteller også om en enorm reduksjon i fravær etter at eleven begynte på denne skoleavdelingen (fra fire måneder på ett år til 5 dager på ett år). Dette kan også peke på at eleven trives og opplever å bli møtt på en hensiktsmessig måte.

Jeg opplevde at lærernes forståelse for elevens egenart og vansker, den unike eleven, gjennomsyret hele intervjudialogen. Hverdagshistoriene lærerne fortalt om gjenspeilet denne forståelsen, slik at det for meg stod fram som «levd forståelse» eller praktisert forståelse. Gjennom intervjuene kom det fram at lærerne jeg intervjuet, hadde et utstrakt samarbeid med hverandre, andre involverte lærere, assistenter, hjelpeapparatet forøvrig og foresatte. Informantene veiledet øvrig personale og brukte mye tid på å forstå elevenes atferd og «verden», diskutere og planlegge hensiktsmessige tilnæringsmåter. Det kom fram en respekt for eleven som stemmer overens med det Reindal (2008) beskriver. Ifølge Reindal (2008) er et av de viktigste prinsipp som spesialpedagoger forholder seg til respekt for personer, deres integritet og forutsetninger. Når man utøver respekt, både ivaretar man og bygger opp den andres selvrespekt. Frost i Reindal (2008) hevder at respekt betyr å se om igjen på egen evne til å lytte, akseptere, forstå og tolke og kritisk mønstre hvilke premisser en legger til grunn for egen observasjon, vurdering og samhandling. Jeg tenker at et utstrakt samarbeid med andre sikrer en bred forståelse av elevene, og at vi med Bakhtins terminologi kan si at «mange stemmer sammen» kan gi et helhetlig bilde av eleven.

Ifølge Bakhtin (1981, 1986) har vi et etisk ansvar for å respondere på andres ytringer, og vi formulerer ytringer i forventning om andres respons. Vi tar hensyn til motparten når vi ytrer oss hevder Bakhtin. Det er nettopp hensyn informantene tar til elevene med Asperger syndrom i kommunikasjonen, og det fremsto for meg at de gjorde det på en slik måte at elevene opplevde seg hørt og respektert. At elevene opplever å få beholde sin personlighet eller egenart er vel et uttrykk for at de føler seg forstått og respektert og at responsene lærerne møter elevene med er tilpasset og oppleves positivt.

Informant C fortalte om hvordan de så krabbing, skriking, spyting osv. som kommunikasjonsformer og uttrykk for ulike følelser som slitenhet, misforståelse, kjedsomhet, og utrygghet. De jobbet med å endre denne kommunikasjonen til mer konstruktiv kommunikasjon gjennom forklaringer, øvinger, bekrefte atferd og styre atferden til egnede rom. Dette tyder på en varhet for kommunikasjonstegn og medvirkning og en kommunikasjonsforståelse hvor informantene har et ønske om å forstå bakgrunnen for elevenes kommunikasjonsformer. Elever med Asperger syndrom kan ha vansker med å forstå og sette ord på følelser (Martinsen,

Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006). Slik jeg tolker det, kan lærerne ved å bekrefte elevenes atferd gjennom å sette ord på den, hjelpe elevene å forstå seg selv.

Lærerne er opptatt av å tilpasse språket sitt slik at elevene kan forstå dem.

I kommunikasjonen er det en utfordring at eleven har sine tanker og formål, mens vi sitter med helt andre tanker enn eleven, og dette skal forenes. Hvis vi ønsker en endret atferd er det klart at vi må formulere oss på en måte som eleven kan forstå (C).

Sitatet peker på forståelsesvansker hos elever med Asperger syndrom, men knyttes også til lærernes responser. Lærerne har lite fokus på hva elevenes forståelsesvansker betyr for dem, men mer fokus på at disse vanskene fører til komplikasjoner i kommunikasjonen med andre. Jeg tolker dette som om lærerne forstår elevene godt og dermed ikke opplever deres forståelsesvansker som problematiske, men heller som utfordringer som må forstås og løses gjennom tilpasning og tilrettelegging fra lærernes side.

Bakhtins teori om sosiale språk og ytringens adressivitet kan sies å være relevant i denne sammenheng. Bakhtin (1981) hevder at de sosiale språk kan ses på som syn på verden og har farge av blant annet kontekst og person, og Bakhtin (1986) hevder at vi planlegger ytringen i forhold til hvem ytringen er rettet mot. Hvis vi tenker at elever med Asperger syndrom har et eget syn på verden, kan vi jo også trekke den slutningen at vi må snakke på et språk og en måte de forstår ut i fra deres syn på verden. Dette tilsier at vi «må uttrykke oss på en måte som eleven forstår» slik denne læreren sier. Alle informantene har lignende formuleringer hvor de hver på sitt vis sier noe om hvordan de viser forståelse for elevens vanskeligheter.

En av informantene peker på at elevene er så direkte i sin kommunikasjon at de kan såre andre uten å mene det.

De sier ting veldig rett ut. Du må øve deg på ikke å ta det personlig. De kan si så stygg du er på håret, når du har klippet deg. De mener det faktisk, for de liker ikke den nye hårfasongen din. Da kan jeg ikke ta det personlig. Det er bare deres måte å si at de ikke liker det på. Da må vi øve på at man ikke sier alt man mener (A).

Sitatet forteller om en forståelse for elevens vansker som jeg tror er typisk for disse informantene som kjenner sine elever godt. Forståelse for elevenes vansker gir informantene andre forventninger til elevenes atferd og fører til tilpassede reaksjoner og hensiktsmessige responser. Informantene forteller at det er hensiktsmessig å møte elevene med både ro og rolig stemme. Dette er i tråd med Jørgensens (2009) anbefalinger.

Når det gjelder lærernes refleksjoner over sine responser overfor elevene så sier alle informantene at de ønsker å «ha med eleven på laget» og at de da må lirke, justere egen kommunikasjon, kompromisere og ikke være for strenge eller bombastiske. Samtidig er lærerne samstemte i at elevene ikke skal bestemme, men elevene skal lyttes til på en slik måte at elevene føler at de lyttes til. Slik jeg tolker det ligger forståelsen av vanskene til elever med Asperger syndrom bak begrunnelsen for at de vil ha med elevene på laget, og denne forståelsen innebærer at de ser at de ikke kan ha samme krav og forventninger til elever med Asperger syndrom som de har til andre elever. Dette er i tråd med Jørgensen (2009) som hevder at tilpasning av krav er svært viktig når man har med lite fleksible brukere som autister å gjøre, og at det å gi seg er mer hensiktsmessig enn konfrontasjoner.

4.2.2 Å justere kommunikasjonen i møtet med eleven med Asperger syndrom

Når det gjelder å justere kommunikasjonen i møtet med elever med Asperger syndrom, så sier alle informantene at de i utgangspunktet har en ganske normal kommunikasjon med elever med Asperger syndrom. Samtidig forteller de at de gjør tilpasninger og er tydeligere, mer konkrete og bevisste i språkbruken. Det kan være et misforhold her og at informantene ikke «ser» alle tilpasningene de selv gjør. Gjennom historiene de forteller mener jeg det kommer fram en mer omfattende tilpasning av kommunikasjonen enn det de umiddelbart gir uttrykk for. Informantene tar hensyn til elevens vansker og tilpasser egen kommunikasjon også i forhold til tilnærming til eleven. For eksempel tar de hensyn til at elever med Asperger syndrom kan ha vansker med overganger og endringer og justerer kommunikasjonsformen for å ivareta elevene i disse situasjonene. De bruker mye tid på planlegging og forberedelser for å sikre forutsigbarhet, og ved endringer prøver de ikke å gi for «brå» beskjeder fordi elevene reagerer sterkt på endringer, slik også Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) peker på.

Om å justere kommunikasjonen i møtet med elevene sier lærerne:

Med den erfaringa jeg har tenker jeg at det å møte eleven er en smart måte å gjøre det på. Vi vil gjerne ha med eleven på laget. Det er ofte man møter sterk motstand hvis du er veldig bombastisk. Hverdagsformen kan også være veldig forskjellig. Det er noe med å møte eleven der eleven er. Sånn som du var overfor elevene i går, sånn du pratet med elevene i går, det er ikke sikkert at det fungerer like greit i morgen. Da må vi som voksne justere vår kommunikasjon. Vi må justere våre krav overfor eleven. For vi vil jo gjerne ha med eleven hele tiden. Det er vanskelig å være statisk. Man har ikke en oppskrift for å få til god kommunikasjon. Det viktigste vi voksne må gjøre er å justere oss, kommunikasjonen, krav og å møte eleven (D).

Det er min jobb å finne ut av dagsform, kommunikasjonsform og stressnivå her og nå og generelt. Det er stor forskjell på stressnivået fra elev til elev (C).

Sitatene peker på at hverdagsformen og funksjonen til elever med Asperger syndrom varierer, noe også Attwood (2000) viser til. Når informantene forteller om sine justeringer i kommunikasjonen, så vil jeg si at de jobber «med elevene» i konkrete situasjoner i forhold til elevenes svingninger og viser den fleksibiliteten elever med Asperger syndrom selv ikke er i stand til å vise. Informantene forteller om fleksibilitet og kompromisser som nyttige virkemidler for å kommunisere og samhandle godt med elever med Asperger syndrom. Ifølge Jørgensen (2009) må man endre krav overfor elever med Asperger syndrom for å få til en bedre fungering, fordi for høye krav og forventninger i relasjon til brukernes evne ofte er årsak til problematferd. Informantene tar hensyn til elevens forutsetninger og tilpasser språk og kommunikasjon. Eller som informant C sa det «krumspring, innskutte setninger og ironi er dødfødt». Bakhtin ville sagt at lærerne konstruerte ytringene med respons fra mottakerne i tankene, at ytringen var adresserte, og at lærerne tok med i beregningen mottagerens bakgrunn for å forstå ytringen (Jfr. Bakhtin 1986).

Helhetsinntrykket ut fra intervjuene er at disse lærerne, både som enkeltpersoner og som spesialpedagogisk fellesskap, er så innstilt på å forstå elevene at de «automatisk» justerer egen atferd etter elevenes behov og det som kan skape utvikling hos eleven. For eksempel forteller informantene at de bruker positiv omformulering og sjelden bruker ordet ikke. Informant C forteller at «Etter å ha jobbet noen år så lærer man seg noen teknikker som blir helt naturlig, og jeg tenker ikke lenger over at jeg må huske å si ting på en spesiell måte». Hun nyanserer likevel dette og sier at «Det er mange situasjoner gjennom en hel dag hvor man tenker gjennom hvordan man kommuniserer». Dette illustrere at den praktiske teknikken med for eksempel å snakke klart og tydelig med gjenkjennbare ord er automatisert, men at kommunikasjonen planlegges grundig gjennom å velge riktig tid og sted, velge riktige hjelpemidler og ta hensyn til elevens forutsetninger for å skape best mulig vilkår for en god dialog. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) sier at en av de viktigste effektene av å ha forstått forståelsesproblemene til elever med Asperger syndrom nettopp er måten man selv kommuniserer på blir tilpasset elevens forutsetninger. Videre hevder de at det tar lang tid å endre kommunikasjonsmåte fordi kommunikasjonsmåter er automatisert. Hos informantene jeg intervjuet kan det se ut til at de både har justert og automatisert kommunikasjonsmåter som fungerer godt overfor elevene med Asperger syndrom.

Om kommunikasjonsstil sier informantene følgende:

Vi kan ikke stresse. Eleven må få tid til å avslutte på sin måte. Hadde jeg bare vært bestemt så tror jeg vi hadde ødelagt den positive relasjonen og kommunikasjonen (A).

Samtlige informanter trekker fram at det jeg kaller en for autoritær kommunikasjonsstil ikke er hensiktsmessig når du arbeider med elever med Asperger syndrom. De mener at det ikke er hensiktsmessig å være for strenge, bombastiske, påståelige, sinte eller stå for hardt på krava. Begrunnelsen for dette er de ellers ikke får «elevene med på laget», elevene lukker seg eller at relasjonen ødelegges. Informantene trekker frem kompromisser, forhandlinger, å si ting på en positiv måte og unngå å bruke ordet «ikke» som gode løsninger. Denne praksisen er i tråd med Jørgensen (2009) som hevder at mennesker med Asperger syndrom på grunn av sine forståelsesvansker har behov for å bli møtt på en lav-affektiv måte ved at man for eksempel prater rolig eller gir seg for å unngå konflikt, men planlegger neste situasjon bedre.

Informantene forteller ikke bare om at de selv endrer kommunikasjonsstil, de er også medhjelpere når elevene med Asperger syndrom kommuniserer med andre.

Det å være et mellomledd, katalysator, mellom eleven med Asperger syndrom og andre mennesker i forhold til uforståelige hendelser og samtaler med andre mennesker. Det å få lov å komme i den posisjonen synes jeg er kjempefint (C).

At læreren synes det er en glede å få lov å hjelpe elever med kommunikasjonsvansker til bedre kommunikasjon med andre, og hjelpe dem å forstå hendelser og andre mennesker, synes jeg peker på engasjement, innlevelse og ansvarlighet. Informantene forteller at de også veileder både kontaktlærere, andre lærere og assistenter slik at andre voksne rundt eleven skal forstå elevene bedre.

Om direkte og konkret tale forteller informant C følgende:

Vi må kalle en spade for en spade når vi snakker om problematikken rundt det å ha Asperger. Vi må si: Det lukter vondt av deg når du bæsjer på deg. Jeg liker ikke å sitte ved siden av deg når du lukter vondt. Vi må være så tydelige, og du føler at du ikke ville snakket sånn med andre mennesker. Men i en opplærings situasjon med barn med Asperger så er det viktig å være veldig konkret tror jeg. Veldig ofte så har de ikke forstått eller tenkt på at andre reagerer på handlingene deres eller hvordan de er. De må bli fortalt det (C).

Det kan virke «hensynsløst» ærlig å ha en slik kommunikasjon med en elev, men den konkrete tilnærmingen kan forstås som et svar på, eller en respons på, både elevens forståelsesvansker og språkforståelsesvansker. Lærerens direkte måte og tilpassede språk når hun tar opp dette temaet med eleven er en hjelp til at eleven skal forstå både «problemet» og hva læreren faktisk sier.

Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner, 2006 vil nettopp en klar, utvetydig og direkte tale fungere bedre enn en omsorgsfull kommunikasjonsstil overfor elever med Asperger syndrom. Ifølge Bakhtin har vi et ansvar for å respondere på andres ytringer. Kanskje problemet med å bæsje i bukse kan ses på som en «stum» eller fysisk ytring som læreren responderer på; en kroppsspråksytring? Ifølge Bakhtin (1986) kan respons både være handling, forståelse og ytring. Lærers respons er her forståelse for problemet, og dette fører til en ny respons som er en ytring som er tilpasset slik at eleven kan forstå budskapet og en utvikling blir mulig.

Informantene fortalte at elevene fikk trekke seg tilbake til egne rom hvis noe ble vanskelig og elevene ble sinte, og så kunne de samtale og forklare når elevene var rolige. Andre ganger trakk lærerne seg unna for å gi elevene «rom» til å roe seg ned. Lærerne fortalte også om at det var hensiktsmessig å være rolige i stemmen og ikke for påståelige; altså kommunisere med lite affekt. En av lærerne fortalte at det kunne være hensiktsmessig at lærerne overtok for hverandre fordi elevene med Asperger syndrom kunne ha vanskelig for å gi slipp på konflikten med personer som hadde vært involvert, men kunne glemme konflikten og gå videre dersom en ny lærer overtok. Måtene lærerne møter elevene på er i tråd med Jørgensen (2009) som viser til at mennesker med Asperger syndrom har vansker med å forstå sammenhenger og opplever et høyt stressnivå og kaos på grunn av sine forståelsesvansker. De har derfor behov for å bli møtt med tilpassede krav på en lav-affektiv måte som ikke øker affekt. Det kan bety at man unngår direkte øyekontakt og berøring, respekterer personlig rom og trekker seg tilbake, prater rolig, avleder, bytter personale, gir seg for å unngå konflikt, men planlegger neste situasjon bedre.

Informant A beskriver hva man må gjøre for å skape kontakt med elever med Asperger syndrom.

Du må inn i deres verden. Og så kan vi starte der og se hva de er interessert i (A).

I Bakhtins dialogforståelse ligger det som en forutsetning at det er ytringer og gjensvar for å skape mening og forståelse. Informantene beskriver at elevene ikke er naturlig interessert i deres verden, slik at lærerne må tilpasse seg, og forstå og bygge på hva elevene er interessert i, for å skape dialog. Slik tar lærerne ansvar for å skape dialog.

4.2.3 Å tilrettelegge for mestring, endring og positiv utvikling hos elevene.

En av lærernes responser på elevenes vansker er å tilrettelegge for og arbeide for mestring, endring og positiv utvikling hos elevene.

Gjennom informantenes beskrivelser og svar på ulike spørsmål kom det tydelig fram at informantenes mål var mestringsopplevelser for barnet med Asperger syndrom.

Det aller viktigste ordet når man jobber med barn med Asperger er mestring, å føle mestring i alle situasjoner. Det tror jeg er alfa og omega. Og når jeg begynner å jobbe med eleven så begynner jeg så lavt nede at vi er helt sikre på at vi oppnår mestring. Og det kan være på minuttnivå. Å ha små nok mål så som gjør at eleven føler mestring, og så etter hvert så fyller du på krava når du ser at her er det liv laga (C).

Jeg føler at det betyr mye at eleven føler at han mestrer. Han kom fra en skole hvor alt var bare skjæring og han gråt hver dag. Han har aldri gjort det her. Bare det at han gleder seg. Jeg tror man må skape den tryggheten, at han mestrer, at vi finner balansegangen mellom å bli hørt og å få lov å si fra (A).

Sitatene peker på at informantene mener mestring er helt grunnleggende for en god fungering og en god kommunikasjon. Informantene kommer også stadig tilbake til at lytting er viktig i prosessen med å skape god kommunikasjon.

Informant A forteller om hvordan hun arbeidet med å utvikle språk hos et autistisk barn gjennom flere år ved å herme etter lyder, bruke tegn og ordbilder, og hvordan eleven opplevde å lære å kommunisere og kunne be om noe og få respons. Selv om min studie dreier seg om barn med Asperger syndrom som per definisjon ikke har en forsinket språkutvikling, så forteller dette eksempelet om en varhet hos informanten for de kommunikative tegnene og medvirkning hos elevene, og at hun har fokus på sammenhengen mellom kommunikasjon og mestring. Denne varheten for kommunikative tegn fra elevene kom fram i alle informantenes fortellinger. Sponheim (1998) viser til at å jobbe med å øke autistiske barns kommunikative evne i et mestringsperspektiv kan ses som å øke deres evne til å påvirke og forstå sine omgivelser og dermed øke deres opplevelse av mestring.

Informant D setter ord på at de må sørge for at eleven mestrer, og i dette ligger det at de tar ansvar for tilrettelegging og organisering av undervisningssituasjonen slik at eleven mestrer.

Eleven fikk en fantastisk flott opplevelse, men da sørger vi for at eleven skal få den flotte opplevelsen (D).

Når det kommer til konkrete eksempler på hva informantene gjør for at elevene skal oppleve mestring så forteller de om å møte eleven på en positiv måte og legge vekt på sterke sider, være sekretær og skrive noe av arbeidet for elevene fordi elevene har vansker med å forstå hvorfor de skal *skrive* svarene når de allerede *vet* svarene, legge praktisk til rette for sosialt samspill, veilede personale slik at elevene med Asperger syndrom kan få bidratt på en positiv måte eller hjelpe til i

kaotiske garderobesituasjoner. Å hjelpe eleven på denne måten er en måte å kommunisere forståelse og å vise omsorg på.

Informantene jobber slik jeg tolker det med langsiktig endring av atferd og forståelse hos elevene med Asperger syndrom.

Vi ser jo at strukturen, forutsigbarheten, planene, rutinene og de tydelige grensene er utrolig positivt for elevene og det minsker veldig mye uønsket atferd. Det er nitidig jobbing som fører fram til den vellykkede timen som handler om å lage struktur, være forutsigbar, samtale om vanskelige ting som er vanskelig og hva eleven skal gjøre i ulike situasjoner, hva som er lurt å gjøre. Og så har vi gått gjennom masse sekvenser på forhånd og øvet og øvet (C).

Samtlige informanter snakker om behovet for struktur, oversikt og planer. Å skape struktur og oversikt er nedfelt i skoleavdelingens målsetting. Alle informantene forteller at de gir hjelp til å forstå situasjoner og foreslår handlingsalternativer, siden elevene selv ofte er usikre på hva de skal gjøre i konkrete situasjoner, og de øver med elevene. Dette er i tråd med Jørgensen (2009) som hevder at mennesker med Asperger syndrom har vansker med sentral koherens (forstå sammenheng) og vansker med å forutsi framtiden og derfor har behov for tydelig struktur. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) hevder at struktur og forutsigbarhet er en forutsetning for et godt skoletilbud for elever med Asperger syndrom.

Samtlige informanter snakket også om en positiv utvikling for elevene over måneder og år. Informantene forteller at elevene i starten når de kom til skoleavdelingen kunne springe ut i sinne, skrike, krabbe, spytte, utagere osv., i situasjoner der de var slitne, kjedet seg eller ikke forstod hva som skjedde. Informantene forteller at de har øvet på at elevene skal be om pauser når noe blir vanskelig i stedet for å «rase» ut, og at dette nå fungerer godt. De forteller at elevene har fått mer kontroll over atferden sin og gradvis har økt sin kapasitet til å konsentrere seg, arbeide og være i klassen. Informant D forteller at eleven hennes i starten hadde et negativt fokus, fokus på slitenhet og skolevegring, og at de brukte et halvt års tid på å «snu fokuset til noe som var mye morsommere, nemlig å lære». Informantene snakker om den positive utviklingen for elevene med varme, engasjement og følelser, slik de også beskriver elevene med Asperger syndrom på en positiv måte.

Informant D viser at hun har et litt annet forhold til bruk av pauser enn de andre informantene. Pauser blir slik jeg forstod informantene brukt når noe blir vanskelig, for å beskytte mot overstimulering og som forhandlingsmiddel eller belønning.

Eleven var vant til veldig mye pauser der hun kom fra. Men så tenkte jeg at nå kommer hun på en ny skole og alt blir nytt, og da er det en gyllen mulighet til å endre på det. Man kan fort venne seg til lange pauser, og jeg tenker: er det heldig for eleven? Jeg mener ikke det. Hvis man kan klare det da. Så vi valgte ikke å innføre det på denne eleven, og det har gått veldig fint. Jeg tror kanskje hvis vi hadde innført masse pauser og mere belønning enn nødvendig, så tenker jeg at da vil vi jo hemme den eleven. Vi startet der. Det kommer litt an på (D).

Informant D viser her at hun har et reflektert forhold til bruken av pauser, og at det er elevens positive utvikling som er målet.

Informantene forteller også om et nært samarbeid med kontaktlærere og assistenter, men også et nært samarbeid seg imellom. Det nære samarbeidet mener de er viktig så de kan forberede elevene godt på innhold i timer og legge til rette for deltagelse, fange opp vegring for aktiviteter og få løst problemene ved tilrettelegging. Informant C forteller at spesialpedagogene blant annet samarbeider om å forstå atferden til elevene og om løsningsstrategier. Informantene veileder også andre i teamet rundt elevene med Asperger syndrom for å øke forståelsen for elevene. Informantene forteller at kontaktlærerne er flinke til å planlegge og tilrettelegge timer der elevene med Asperger syndrom er tilstede på en slik måte at elevene kan mestre, delta og bidra på en positiv måte. Hay & Winn (2005) peker på at spesialpedagogene i deres undersøkelse mente at samarbeid og planlegging med andre lærere var vanskelig på grunn av konstante endringer. Mine informanter pekte på at det nære samarbeidet med andre i personalet var en forutsetning for et godt skoletilbud og for at elevene forstås.

På spørsmål om hvilken rolle kommunikasjonen med foreldrene har for å skape god kommunikasjon med elevene med Asperger syndrom svarer alle informantene at å samarbeide og «spille på lag med» foreldrene er veldig viktig. De nevner også at de kan jobbe parallelt hjemme og på skolen med de samme temaene, og jeg tolker dette som om de ser på foreldrene som samarbeidspartnere. Slik jeg tolker det mener informantene at de har mye å bidra med i forhold til forståelse av elevene overfor foreldrene. To av informantene nevnte at de ønsket seg mer informasjon hjemmefra og mer samarbeide med foreldrene, altså at foreldrene skulle bidra mer i samarbeidet. Ingen av informantene nevnte at foreldrenes bidrag til forståelse av elevene var viktig. Informantene ble ikke spurt eksplisitt om dette, men jeg hadde forventet at de kanskje skulle bringe dette på bane ut fra en forforståelse om at elever med Asperger syndrom kan være vanskelige å forstå. Det ville kanskje være lettere å forstå elevene med bidrag fra foreldrene, fordi foreldrene er de som kjenner barnet sitt best. Svarene kan bety at informanten mener de

har god nok forståelse for vanskene til elever med Asperger syndrom. Med et kritisk blikk kunne man også sagt at informantene ikke ser behovet for foreldrenes perspektiv inn i forståelsen av elevene. Ut fra et systemisk og økologisk perspektiv er det viktig å være oppmerksom på at mennesker i ulike system kan ha ulike forståelse av elevene og at de vil beskrive elevene ulikt, eller med ulike stemmer som Bakhtin ville sagt det. Jensen og Ulleberg (2011) hevder at mennesket må forstås gjennom de relasjonene det inngår, og dette knyttes til teoritradisjonen dialogisme. De hevder også at samspillet må forstås sirkulært. Det betyr at vi må flytte blikket fra egenskaper ved individet til å forstå folk som del av de relasjonene de inngår i. Elever med Asperger syndrom kan som andre framstå ulikt i ulike miljøer og relasjoner. Elever med Asperger syndrom har ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) svært ujevn fungering, og da mener jeg det vil være ekstra viktig å høre alle stemmer som kan fortelle på ulike måter om elevene, for å få et helhetlig og flerstemt bilde av elevene, vanskene og mulighetene. Slik jeg tolker Bakhtin er det flerstemtheten, at vi har og bruker ulike sosiale språk og ulike stemmer, sentrifugalkrefter i språket (Bakhtin, 1981), som skaper forståelse. Informant D fortalte om flere episoder med nært samarbeid med foresatte for å hjelpe eleven med vegringsituasjoner på skolen gjennom forberedelser. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) hevder nettopp at et tettere samarbeide enn vanlig med familien må til for å få et optimalt skoletilbud til elever med Asperger syndrom.

Ifølge Tangen (2008) er spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Dette innebærer å forebygge at vansker og barrierer oppstår og å avhjelpe og redusere vansker og barrierer. Gjennom intervjuene fikk jeg forståelse for at informantene fylte begge disse oppgavene. De arbeidet forebyggende med å øke elevenes forståelse og øve på konkrete ferdigheter, og de var i beredskap for å hjelpe elevene i vanskelige situasjoner som oppsto til tross for det forebyggende arbeidet.

4.3 Beskrivelse av dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom

Jeg vil her se på hvordan lærerne beskriver dialogen med elever med Asperger syndrom i forbindelse med forskningsspørsmålet:

Hvordan beskriver lærere klasseromsdialogen med elever med Asperger syndrom?

Når det gjelder informantenes beskrivelser av dialogen med elever med Asperger syndrom presenterer jeg tre hovedtemaer: kjennetegn på dialogen mellom lærere og elever med Asperger syndrom, dialogen som forhandling om mening, og til sist gjensidighet, intersubjektivitet og symmetri i dialogen.

4.3.1 Kjennetegn på dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom

Ut fra informantenes fortellinger tolker jeg det slik at dialogferdighetene og evnen til å være i dialog er ulik blant elevene. Informantene forteller også om en positiv utvikling for elevene fra elevene begynte på skoleavdelingen fram til i dag, og om øving på dialogferdigheter som for eksempel å lytte uten å avbryte eller å stille relevante spørsmål.

Et kjennetegn på dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom som alle informantene forteller om er at elever med Asperger syndrom helst vil snakke om egne interesser. Om elever med Asperger syndrom sier informantene:

De kommuniserer veldig ofte egosentrisk, ut fra sine interesser og behov. Det er veldig vanskelig å kommunisere om noe man ikke er interessert i selv. Kommunikasjon forutsetter at man er flere enn en. Det er det som er den store utfordringen for de som har Asperger at samtalen skal være flere enn jeg (C).

Jeg føler at vi er viktige personer for dem på den måten at vi hjelper dem å mestre ferdigheter. Jeg har følelsen av at de ikke har behov alltid for «small-talken». Når de henvender seg er det ofte for å få dekket et behov, at vi skal hjelpe dem med noe, at de vil oppnå noe. Det er da det kanskje oppstår en naturlig kommunikasjon for dem (A).

Sitatene sier noe om forutsetninger for dialogen, hvor eleven med Asperger ikke har samme intensjoner eller mål med å delta i dialogen som andre. Elevene med Asperger syndrom ser kanskje ikke på samtalen som en dialog og forhandling om mening eller som «sosialt lim», men ser samtalen mer som en monolog hvor de kan fortelle hva de er interessert i, eller at de går inn i dialog når de ønsker å få oppfylt et konkret behov eller ønske. Min tolking er at dette kan oppleves som om elevene kan være lite interessert i samtale eller oppleves som avvisende. Men informantene har lite fokus på hva det betyr for dem at dialogen med elever med Asperger er slik. Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) fører forståelsesproblemene i forhold til uuttalte forhold til at elever med Asperger syndrom ikke ser poenget med småprat, og mangler samtaleferdigheter og kunnskap om sosiale regler. Ifølge Bakhtin (1981) må vi ha fokus på hvem som prater og under hvilke forhold. Bakhtin (1986) hevder at vi lager en taleplan når vi planlegger våre ytringer. I dialogen betyr det at vi må ta med i planleggingen av våre ytringer at elevene med Asperger syndrom har begrensninger i kommunikativ kompetanse grunnet sine

forståelsesvansker. Elevenes forutsetninger for å være i dialog er noe informantene tar hensyn til gjennom for eksempel å starte dialog eller samtale om emner elevene er interessert i for å få i gang en god dialog, og så kan de «vri» tema over på andre temaer de ønsker å ta opp etter hvert. Informant B forteller for eksempel at hun ikke er veldig påståelig i dialogen om faktatekster, og tenker at det er en del av årsaken til at eleven mestrer dialogen. Bakhtin (1986) hevder at mennesker kan mestre enkelte kulturelle kommunikasjonstyper, mens de kan ha vansker med å mestre andre fordi de ikke mestrer reglene for denne kommunikasjonstypen. Kanskje dette er en forklaring på hvorfor elever med Asperger syndrom kan ha vansker med sosial kommunikasjon, mens de kan mestre det å diskutere konkrete faktatekster.

Et kjennetegn på dialogen mellom lærer og elev er at informantene bruker hjelpemidler i kommunikasjonen.

De er ofte dårlig på det med tid. Hvor lang tid er 10 minutter? Vi bruker veldig mye tidsur, klokker som teller ned. Det er alfa og omega for oss. Når klokka ringer så er pausa slutt. Noen har behov for å se at tiden går nedover. Noen forstår det ikke før det ringer. Men noen ser at de har to minutter igjen og så kan de forberede seg (A).

Flere av informantene bruker blant annet varianter av sosiale historier, konkrete og visuelle og auditive hjelpemidler. Dysthe (2001) viser til at læring er mediert ifølge sosiokulturell teori, og det betyr at vi tar i bruk redskaper eller hjelpemidler i læringsprosessen. Språk er det viktigste medierende redskapet for mennesket. Slik jeg tolker det samarbeider informantene med foreldre, assistenter og andre lærere og jobber gjennom disse andre, eller med andre som hjelpemidler eller medierende redskaper, for å skape læring, forståelse, sammenheng og gode opplevelser for elevene. Informantene tilrettelegger også for kommunikasjon ved bruk av ulike rom, mindre grupper, enesamtaler og plassering i grupper som fungerer godt. Flere av informantene peker på at ulike kontekster gir ulike muligheter for dialog.

Et kjennetegn på dialogen som informantene forteller om, er at konteksten, hensikten og motivet for dialogen preger dialogen og organiseringen av den; om det er diskusjon om en faktatekst, «koseprat» rundt et bord eller at det tas opp et vanskelig tema. Informantene uttrykker at det går bedre å snakke med elevene med Asperger syndrom alene enn i grupper fordi det i grupper blir for kaotisk og for mange ting å forholde seg til. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) viser også til at elever med Asperger syndrom har vansker med å forholde seg til flere forhold samtidig. Informant D forteller at hennes elev er sjenert, veldig stille og aldri har smilt i klasserommet. Men eleven er helt annerledes på grupperommet. Der er hun både blid og livlig og tar selv initiativ til å snakke med lærer også om private ting. Denne kontekstavhengige

atferden viser at elevene også tilpasser språket til konteksten; ytringen formes av konteksten slik Bakhtin (1986) viser til.

Kroppsspråk er ikke-språklig kommunikasjon, og blir sammen med den språklige dialogen til den totale kommunikasjonen. Flere av informantene forteller at elevene med Asperger syndrom på ulike måter har vansker med å forstå kroppsspråk, forstå hvordan eget kroppsspråk påvirker andre eller i hvilke situasjoner man skal bruke ulike kroppsspråksuttrykk. Mennesker med Asperger syndrom har ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) vansker med å forstå ikke-språklig kommunikasjon og tolke mimikk og kroppslige reaksjoner som uttrykk for følelsesmessige tilstander. Dette kan føre til at elever med Asperger syndrom ikke får med seg hele budskapet i kommunikasjonen fordi kommunikasjon er mer enn bare det som sies. Ifølge sosiokulturell teori er språk et viktig medierende redskap. På samme måte mener jeg at kroppsspråk er et medierende redskap, men dette redskapet bør brukes med spesiell klokskap og fintfølelse overfor elever med Asperger syndrom, siden de har forståelsesvansker på dette området. Bruk av kroppsspråk bør kanskje ledsages av forklaringer. Dette fortalte informantene at de gjorde, noe sitatet under viser.

Vi må si: «Nå tøyser vi litt». Vi må rett og slett si det (A).

Tøysing kan vanligvis kjennes igjen som en kombinasjon av kroppsspråk, tonefall og budskap. Elever med Asperger syndrom kan trenge eksplisitt forklaring på hva kroppsspråket betyr slik denne informanten forteller.

På grunn av sine forståelsesvansker har elever med Asperger syndrom behov for støtte og hjelp til å forstå verden rundt seg. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) hevder at barn og ungdommer med Asperger syndrom trenger hjelp, veiledning og rådgiving på alle livsområder. Det må da finnes ressurser slik at det blir rom for en god dialog. Informant B sier følgende:

Kontaktlærer har ikke den samme kontakten med eleven. Jeg tror det hadde vært vanskelig å ha en elev med Asperger i en vanlig, normal klasse uten å ha noen ekstra ressurser eller noen mulighet til å trekke seg tilbake (B).

Å diskutere organiseringen og rammene rundt opplæringen av elever med Asperger syndrom i denne skoleavdelingen i forhold til vanlig skole faller utenfor oppgavens rammer, men sitatet sier noe om at kontekst og rammer har betydning for dialogen. Det omfattende arbeidet med forberedelser og planlegging for å skape forutsigbarhet og struktur som informantene forteller om, peker også på et ressursbehov når det gjelder opplæring av elever med Asperger syndrom.

4.3.2 Dialogen som forhandling om mening

Når det gjelder dialogen ser det ut til at det er individuelt hvordan elevene mestrer å være i dialog, forhandle om mening og å være uenige. To av informantene forteller at dialogen går fint med den eleven de har nå, men samtidig forteller de for eksempel om begrensninger, tilpasninger eller at dialogen er på barnas premisser. To av informantene sier at tema for dialogen, hvor langt eleven har kommet i utviklingen og elevens rigiditet er avgjørende for hvordan dialogen blir.

Flere av informantene nevner at det går greit å diskutere faktastoff. Informant B sier:

Med den eleven jeg har nå flyter det. Det blir ikke monolog i det hele tatt. Eleven liker å filosofere, diskutere og drøfte. Uenighet i dialogen går bra. Men det er vel kanskje hvordan jeg snakker. Jeg er ikke veldig påståelig. Eleven klarer å akseptere at andre mener noe annet. Målet når vi snakker sammen er å få eleven til å undre seg litt og prøve å se ting fra forskjellige synsvinkler (B).

Et annet sted sier informant B om samme elev:

Eleven liker ikke å bli avbrutt hvis han skal fortelle noe. Og skal han tenke må vi voksne heller ikke snakke. Han kan bli veldig frustrert hvis han blir avbrutt. Eleven liker heller ikke å bli forklart noe (B).

Sitatene viser en tendens i materialet. Når informantene sier at dialogen går greit har de allerede justert egne forventninger, tilpasset kommunikasjonen og lagt til rette for dialogen på elevenes premisser eller ut fra elevenes forutsetninger. Informantene tar hensyn til konteksten og elevenes forutsetninger. Ifølge Bakhtins (1986) teori om at ytringer har adressivitet, vil det si at informantene former ytringene etter eleven de snakker til. Med Bakhtins ord kan vi kanskje si at informantene har satt seg inn i, og forstår, barnas sosiale språk og sørger for en dialog med elevene hvor informantene ikke er «for påståelige». Kanskje vil lærernes ord da være indre overbevisende for elevene i stedet for å være autoritære, slik at elevenes ord blir påvirket av lærernes ord, og elevenes oppfatning av både emner og begreper kan utvikles over tid? Det motsatte er også tilfelle. Elevene vil gjennom dialogen også påvirke lærerne og lærerne kan etter hvert forstå elevenes verden bedre gjennom dialogen med dem. Informant B peker på at eleven ikke liker å bli avbrutt. I en dialog så er det ifølge Bakhtin et stadig skifte av talende subjekter. Dialogen kan vanskeliggjøres og bli krevende dersom en av partene har vansker med å slippe den andre til i dialogen. På den annen side peker læreren på at eleven liker å diskutere, og dette er et godt utgangspunkt for dialog. I informantenes fortellinger kommer det fram at lærerne hele tiden er innstilt på å forstå eleven, legge til rette for dialog og forhandlinger; ikke bare forhandling om mening, men også forhandling om praktiske ting som pauser.

Informantene forteller at elevene med Asperger syndrom har en tendens til å forstå alt ut fra seg selv. En respons fra lærerne er at de forsøker å hjelpe elevene til å se en sak fra flere synsvinkler. Bakhtin ville kanskje kalt dette å ha flere stemmer i dialogen. Ifølge Bakhtin (2003) kan man bare se og forstå mennesker gjennom dialog med dem. Det er evnen til å forstå andre jeg tenker informantene prøver å utvikle hos eleven i dialogen med dem.

Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) kan elever med Asperger syndrom bryte inn i samtaler med andre fordi de mangler samtaleferdigheter og forståelse for uutalte forhold. Fordi de har forståelsesvansker som påvirker kognitiv kapasitet og vansker med samtidighet så kan de selv ha problemer med for eksempel å tenke og lytte samtidig slik informant B forteller om. Dette vanskeliggjør dialogen slik Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) beskriver. Et spørsmål man kan stille seg er om ikke dialogen med elever med Asperger syndrom kan oppleves som vanskeligere og mer krevende av andre mennesker som ikke har samme forståelse for vanskene til elevene som disse informantene har. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) peker på at de samlede særtrekkene til elever med Asperger syndrom kan gjøre dem krevende å være sammen med.

Å forhandle om mening i dialogen mener jeg kan være å slippe den annens stemme til, slik denne informanten forteller om:

Det er sjelden eleven tolker det slik at han blir lei seg når vi snakker med ham. Han er åpen i kommunikasjonen og tenker ikke at vi kommuniserer med ham for å irrettesette ham. Han tenker nok at vi lærer litt av hverandre, og føler at det er viktig det han sier, for vi hører på ham (B).

Det at informant B beskriver at hun tror eleven opplever dialogen som om de lærer litt av hverandre, tyder på at både elev og lærer har evne til å lytte til hverandre og har forståelse for at begge parter har noe å bidra med til hverandre.

Informant C sier om uenighet i dialogen at:

Uenighet er kjempevanskelig. Det er klart det er vanskelig å mene ulike ting. For det er vanskelig å forstå at andre kan ha andre tanker enn de jeg tenker (C).

Her peker informanten på at forståelsesvanskene vanskeliggjør dialogen. Dette støttes av Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) som viser til at elever med Asperger syndrom har dialog- og samspillsvansker. Elever med Asperger syndrom har også behov for klare og entydige kriterier og har vansker med å anvende skjønn. Hvis vi ser på elevens vansker, kan det

kanskje være vanskeligere for dem enn andre å forhandle om mening slik Bakhtin mener vi gjør i dialogen. Informantens respons på elevenes vansker er at de forsøker å ikke være for påståelige og bombastiske, men inntar en mer lyttende holdning og forsøker å finne kompromisser, samtidig som de er klare på at det ikke er elevene som bestemmer.

4.3.3 Gjensidighet, intersubjektivitet og symmetri i dialogen

Evne til gjensidighet i dialog og det å kunne dele felles opplevelser, såkalt intersubjektivitet, er viktige samtaleferdigheter. Når det gjelder gjensidighet og intersubjektivitet i dialogen forteller informantene det er individuelt hvor mye elevene kan dele felles opplevelser eller ha felles oppmerksomhet. Asymmetrien i lærer-elev-forholdet kan ha betydning for gjensidigheten i dialogen og vil også bli belyst. Som tidligere nevnt så trekker informantene frem at et kjennetegn på dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom er at elevene helst vil snakke om egne interesser.

De er mest opptatt av å fortelle om seg selv. Når vi skal fortelle noe er det plutselig ikke så interessant lenger. Vi har fire elever på samme trinn. De sitter og spiser sammen og da er de faktisk veldig flinke til å høre på hverandre. Men vi har hatt andre som snakker veldig mye om sine temaer. En assistent får meldinger fra en elev vi hadde før. Eleven svarer med enstavelser, og spør ikke om noe tilbake. Du merker det jo når du treffer den type elever. Den gjensidigheten mangler. Det er når du setter i gang en samtale du merker det mest (A).

Slik informantene peker på er det også ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) lite gjensidighet som først og fremst preger samtaler til elever med Asperger syndrom. Ifølge Røkenes og Hanssen (2012) så har mennesker med autistiske diagnoser ikke nødvendige forutsetninger for å dele opplevelser fullt ut. Gjensidighet, eller respons, er noe Bakhtin (1986) er opptatt av, og han hevder at en ytring krever en respons, og at ytringen konstrueres i forventning om svaret. Om ikke elevene har normal evne til gjensidighet må kanskje omgivelsene tre støttende til og kompensere for dette gjennom å legge til rette for samtaler om emner eleven finner interessant, slik informantene påpekte at de gjorde. Bakhtin (1981) hevder at forståelse og respons forutsetter hverandre og i dette ligger det et etisk ansvar for å respondere på ytringer og være i dialog. Når noe av gjensidigheten mangler mellom lærer og elever med Asperger syndrom, tar informantene ansvar slik jeg ser det, og justerer responsene og kommunikasjonen.

Symmetrien mellom lærer og elev vil jeg også si hører sammen med gjensidigheten i lærer-elev-forholdet.

Lærer-elev-forholdet er asymmetrisk. Det er skjevt og ujevnt. Det er viktig for oss lærere å forstå det. Vi kommer aldri til vi-to-er-på-lik-linje-samtalen. Vi har en posisjon og en rolle. Det blir alltid en skjevhet fordi vi er voksen-barn, elev-lærer. Så å dele felles opplevelser er jo vanskelig generelt sett, fordi det er ikke Asperger-delen som skiller oss. Det er alder og posisjon (C).

Du må være den tydelige. Det blir veldig utydelig hvis vi er for kameratslige. Glidende overganger er ikke lett (A).

Informant C peker på at asymmetrien i forholdet mellom elev og lærer er tilstede uansett om eleven har Asperger syndrom eller ei, og at denne asymmetrien begrenser det å kunne dele felles opplevelser. Mens informant A sier om asymmetrien mellom lærer og elev at elever med Asperger syndrom har behov for tydelighet. Det betyr kanskje at lærere ikke kan være autoritære noen ganger og andre ganger være kamerat, for da blir det for uklare regler for samværet. Behovet for tydelighet og klare regler kan ses i sammenheng med at elever med Asperger syndrom har en bokstavelig regelforståelse vansker med å anvende skjønn (Jfr. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006). Bakhtins forståelse av dialogen er at den skal være en forhandling om mening og at vi påvirker hverandre i dialogen. Og Bakhtin (1981) mener at vi når frem til hverandre i dialogen gjennom en indre overbevisende diskurs; vi vurderer den andres ord, aksepterer det gjennom en dialogisk prosess med det og tar det i bruk. En autoritær diskurs utelukker en dialog og krever aksept eller forkastelse av den andres autoritære ord. Ut fra Bakhtins teori om indre overbevisende og autoritær diskurs, mener jeg det kommer fram at Bakhtins «ideal» er symmetriske relasjoner i dialogen. Kanskje vanskene til elever med Asperger syndrom med å være i dialog og forhandle om mening kan være forårsaket av forståelsesvanskene, og at de har behov for klare entydige kriterier for rett og galt som Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) nevner? Det blir kanskje mer utydelig og vanskelig for elever med Asperger syndrom å forholde seg til at man skal komme fram til en felles forståelse gjennom dialog, og at det ikke alltid er absolutte regler for rett og galt eller en sannhet, et autoritært ord? Elever med Asperger syndrom har både behov for klare og entydige regler samtidig som de har vansker med at man er for bombastisk. Dette krever at man er sensitiv og kan anvende egen forståelse av elevens vansker på en slik måte at man kan bidra til å øke elevens forståelse av verden og andre mennesker. Selv om alder og posisjon skiller lærer og elev, så kan Bakhtins ideal om en symmetrisk dialog hvor begge parter er aktivt lyttende og responderende bidra til større aksept for hverandres synspunkter. Å oppmuntre til dialog vil være en god investering for å skape forståelse mellom mennesker, mener jeg.

Informant B opplever mer symmetri i samtaler med eleven og «en mer voksen samtale med eleven fordi eleven er kunnskapsrik og litteraturinteressert». Igjen er det viktig å påpeke at

vansker hos elever med Asperger syndrom er individuelle. Informantene sier også at konteksten rundt dialogen har betydning for hvordan dialogen blir.

Bakhtin (1981) kaller lærerens ord en autorativ diskurs og lærere har mer makt og autoritet enn elevene i relasjonen. Bakhtin (1981) hevder at gjenfortelling med egne ord påvirker oss mer enn å gjenta utenat (det autoritære ord) fordi det blir en interaksjon mellom den annens ord og vårt ord, og vi påvirkes mens vi gjenforteller med egne ord. Å oppmuntre elevene til å arbeide med lærestoffet og formulere lærestoffet med egne ord i stedet for å kreve at de skal gjenta utenat vil bety at læreren gir fra seg noe av makten i læresituasjonen, men det åpner for dialog om lærestoffet. Kanskje er det dette Informant B her beskriver når hun forteller om eleven som ikke liker å bli forklart lærestoffet, og hvordan hun da må organisere undervisningen: «Eleven tenker nok at vi lærer litt av hverandre, for vi hører på ham»? Kanskje har en dialogorientert kommunikasjon ført til elevens opplevelse av å bli lyttet til? Ved en mer dialogorientert kommunikasjon tror jeg at noe av «avstanden» mellom lærer og elev kan minske og at kunnskap og mening kan skapes i samarbeid. Slik kan lærernes ord kanskje bli mer indre overbevisende for eleven istedenfor å være autoritære?

Ifølge (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013) er det et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev i relasjonen, og læreren har et særlig ansvar i møtet med barn og unge. Ansvaret i kommunikasjonen tar jeg for meg i neste punkt.

4.4 Ansvaret i kommunikasjonen

Det dialogiske forholdet mellom lærer og elev er både kommunikativt og etisk. Læreres ansvar i dialogen forteller oss også om aspekter ved dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom. Her analyserer jeg datamaterialet i forhold til forskningsspørsmålet:

Hva forteller lærere om ansvaret i kommunikasjonen med elever med Asperger syndrom?

Ifølge Reindal (2008) er lærere gjennom lov- og læreplanverk betrodd et mandat til å undervise og oppdra barn til å utvikle sin menneskelighet, og i lys av dette ansvaret er det naturlig å se opplæring og oppdragelse som en etisk virksomhet. Alle lærere har et profesjonelt ansvar for elevene i form av lærerrollen. Informantene er spesialpedagoger og har et særlig ansvar for å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for elever som er i risiko for å møte

funksjonshemmende vansker og barrierer, og å forebygge, avhjelpe og redusere disse vanskene og barrierene (Tangen, 2008).

Her vil jeg se på hva informantene selv trekker fram av ansvarssituasjoner og hvilke ansvarssituasjoner jeg kan se i lærernes fortellinger. I lærernes fortellinger kommer det fram ansvarssituasjoner, dilemmaer og eksempler på hva de tar ansvar for i kommunikasjonen med elever med Asperger syndrom. Det tegner seg tre hovedtemaer når det gjelder ansvarssituasjoner i kommunikasjonen. Det er forholdet mellom omsorg og selvstendighet, å lytte og gi respons, og å ønske og å gjøre det beste for elevene.

4.4.1 Forholdet mellom omsorg og selvstendighet

Å gi elevene omsorg er en av mange oppgaver for lærere, og å lære elevene å bli selvstendige er en annen. Ifølge Sævi (2007) er det spesielle med den pedagogiske relasjonen lærerens pedagogiske intensjon. Den pedagogiske relasjonen vil det gode for barnet, og har gode og sanne hensikter. I den pedagogiske relasjonen handler den voksne ansvarlig. Noddings (1997) hevder at omsorgsetikkens grunnleggende utgangspunkt er at alle har en lengsel etter omsorg, som manifesterer seg som enten et behov for kjærlighet fysisk omsorg, respekt eller anerkjennelse.

Om sitt ansvar for kommunikasjonen sier informant C:

I undervisningssituasjonen er det læreres ansvar og styre samtalen og ta inn visuelle og auditive hjelpemidler som trengs for en grei samtale. Det fysiske rundt, at det er en rolig situasjon, at vi er mette og har vært på do, at det ikke er noen forstyrrende elementer rundt, det tror jeg er viktig. Når man har samtale og går direkte inn på ting som kan være vanskelige for eleven da jobber vi konkret med det. Så vi har vært tydelige på det da, at nå snakker vi for eksempel om det at du har snørr under nesa (C).

Sitatet gir et bilde på at informantene tilrettelegger og tar ansvar for at kommunikasjonen med elevene skal foregå med best mulig utgangspunkt for eleven. Denne tilretteleggingen innebærer også omsorg. Lærerne sørger for at eleven er mett og ikke må på do, for de vet at elever med Asperger syndrom kan være sensitive, og slike ting kan være svært forstyrrende for kommunikasjonen.

Informantene gir uttrykk for at de ser behovet for hjelp til å forstå verden og andre hos elever med Asperger syndrom. De gir på ulike måter uttrykk for at de tar ansvar og er hjelpere overfor elevene med Asperger syndrom. De hjelper elevene å forstå andre mennesker gjennom for eksempel forklaringer og bruk av sosiale historier. De hjelper eleven å regulere seg gjennom å

legge til rette for pauser når noe blir vanskelig. De hjelper elevene til å delta i aktiviteter de er utrygge på gjennom å organisere «trygge» grupper og tilrettelegge situasjonene. De beskytter elevene mot overstimulering og kaosfølelse, og de hjelper elevene å finne løsninger i vanskelige situasjoner. De hjelper også elevene å tolke verden rundt seg slik denne informanten forteller her:

Det å lage en åpning og et rom for at vi kan ha oppklarende samtaler er kjempeviktig tror jeg. At vi kan være et mellomledd, katalysator, i forhold til uforståelige hendelser og samtaler med andre mennesker. Det å få lov å komme i den posisjonen synes jeg er kjempefint (C).

Å hjelpe elevene gjennom å være et filter mot en uforståelig verden, synes jeg var et beskrivende bilde på hvilke omsorgsbehov elever med Asperger syndrom kan ha. Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) har elever med Asperger syndrom ett større omsorgsbehov enn andre og har behov for undervisning i form av forklaringer, konkret opplæring og trening gjennom hele livet, fordi livsfaser og sosiale omgivelser skifter. Informantene fortalte nettopp om opplæring i form av forklaringer, konkret opplæring og øving på konkrete ferdigheter.

Sitatet fremhever et viktig poeng: at samspillet med elever med Asperger syndrom, hvor læreren kan hjelpe eleven å forstå omverdenen, også er givende for læreren personlig. At informantene gleder seg over elevenes positive utvikling og fremgang kom fram under intervjuene, spesielt gjennom de gylne øyeblikkene lærerne fortalte om.

Flere av informantene forteller at de prøver «å jobbe systemavhengig, og ikke personavhengig» (at de lager systemer og struktur for elevene). Dette henger sammen med målet om at eleven skal bli selvstendige og bli i stand til å uttrykke egne behov og ønsker, for eksempel behovet for pauser, og ikke bli avhengige av lærerne til å tolke behovene. Men informant D reflekterer underveis i intervjuet over at eleven nok er personavhengig likevel, og at nettopp hun som kjenner eleven best kan «fange opp» hva som er vanskelig for eleven og ordne opp i vanskeligheter. Å forstå hva som er vanskelig for elevene er også avhengig av engasjement og innlevelse hos læreren, og gjennom lærernes fortellinger tolker jeg det slik at lærerne er fokusert på å forstå og hjelpe elevene.

Alle informantene snakket på ulike måter om selvstendighet for elevene og at elevene skulle mestre oppgaver. Mestring var et klart uttalt mål, og informantene fortalte om hvordan de hjalp elevene til mestring, for eksempel gjennom skrivehjelp, bevisst språkbruk, forklaring og øving

på ferdigheter og praktisk tilrettelegging som å lage passende grupper, endre organisering av timer eller tilpasse garderobesituasjon.

Informant D beskriver på en god måte balansegangen mellom elevens tydelige behov for hjelp for å klare å delta i utfordrende undervisningssituasjoner og elevens behov for å være selvstendig. Det kreves innlevelse for å forstå situasjonen og fintfølelse i praktisering av forståelsen, slik jeg tolker det.

Eleven har ikke villet være med på svømming fordi hun ikke er på gruppe med venninna si. Det har alltid vært noen unnskyldninger. Praten går greit med venninna og de har felles interesser. Hun synes det er vanskelig å være sammen med andre og komme i gang med praten. Jeg har snakket med eleven og gått i dybden på hva som har vært problemet. Det er den sosiale biten. Hun kan føle seg litt på siden (...) Jeg fortalte assistenten hva som var vanskelig. Assistenten gikk da rett og slett inn og ga drahjelp, men på en veldig diskret måte så ikke eleven skal føle at her kommer den voksne og skal ordne opp. For da hadde hun avvist det med en gang. Vi skal legge oss sånn veldig lavt i terrenget og være veldig diskret og finne akkurat den riktige balansegangen. Mens andre igjen liker jo å få hjelp (D).

Informantene tok opp at de prøver å finne en balansegang mellom å yte nødvendig hjelp, men ikke yte for mye hjelp. Flere av informantene sa at elevene av og til kunne forlange hjelp eller bruke det at de hadde Asperger syndrom for å slippe oppgaver. Flere av informantene satt også ord på at siden de samarbeider så nært med elevene kan det være lett å hjelpe, men at de prøver og ikke «serve» elevene hele tiden. Informantene så ut til å ha et bevisst forhold til å hjelpe til selvstendighet slik jeg tolker det. Sitat viser også til vegringsproblematikken som informantene fortalte om.

Selv om lærerne er beredt på å hjelpe elevene så er målet at elevene selv skal mestre situasjoner, slik følgende sitater viser. Alle lærerne forteller at de gradvis prøver å trekke seg unna når elevene er klare for det, og forsøker å la elevene mestre situasjoner mer og mer selvstendig.

Etter hvert som man blir kjent med eleven så leser man jo tegna og kan være mer i forkant. Samtidig er det en kjempeviktig jobb for oss å lære eleven å gi beskjed verbalt, at nå er det vanskelig for meg eller at eleven får strategier for hvordan han skal klare å løse det på egenhånd. Målet er at vi ikke skal være der, at vi ikke skal brukes. Så eleven bør øves på å få til strategier for å få det til på egenhånd (C).

I klasserommet ser jeg ikke på meg som hovedlæreren, jeg er ikke viktigst da. Da er det kontaktlæreren som er læreren til eleven. Da holder jeg meg litt sånn bakpå og hjelper til hvis jeg ser eleven begynner å synes det er vanskelig eller uforståelig. Jeg er så tilgjengelig som det er behov for at jeg er. Mange barn med Asperger syndrom synes det er fint å være en naturlig del av en gruppe og ikke være superspesiell. Så i den grad barna kan det så holder jeg meg litt på avstand. Når jeg ser det begynner å bli vanskelig nærmer

jeg meg. Jeg venter ofte litt og prøver å få elevene til å gi beskjed eller tegn på at jeg skal komme for at de skal kjenne på grensene sine, og at det ikke er jeg som styrer når de synes at noe er vanskelig (C).

Jeg synes sitatene oppsummerer holdningen og bevisstheten informantene hadde til balansegangen mellom å hjelpe og vise omsorg og lære elevene selvstendighet. Jeg tenker at sitatet viser at det kan foregå en «taus» dialog mellom lærer og elev, hvor læreren responderer på elevens kroppsspråk (elevens «ytring») med forståelse og «ser» av kroppsspråket at noe begynner å bli vanskelig og da trer inn med den hjelpen og responsen de mener det er behov for (Jfr. Bakhtin, 1986).

4.4.2 Forholdet mellom å lytte og gi respons

Når det gjelder å lytte og gi respons, har Bakhtin (1981) sagt at ethvert ord ikke kan annet enn å møte et annet ord med interaksjon, og at ordet skapes i en dialogisk interaksjon (s.279). Det ligger et etisk ansvar i at vi må respondere på andres ytringer mener Bakhtin (1986, 1981). Her forteller lærerne om nettopp dette:

Det er viktig å lytte og faktisk høre hva den andre har å si, og gi en respons på det. En tilbakemelding (D).

Jeg tror det er ekstra viktig å lytte på ham, og at han føler at vi gjør det. At det ikke bare er noe vi sier, men at vi hører på ham og kan ta utgangspunkt i det han sier er bra for han. At vi tar han på alvor (B).

Sitatene er representative for informantene, som på ulike måter snakker om å lytte til elevene og om responsene på elevenes ytringer. Gjennom informantenes responser synes jeg også at jeg ser at informantene har forstått elevenes vansker og tatt hensyn til dem. Informantene tar ifølge Bakhtins teori etisk ansvar for å være i dialog. Informant B trekker også fram et viktig poeng som er at eleven også må oppleve at lærerne lytter; det holder ikke at lærerne mener at de lytter. Selv om det her dreier seg om lytting, er det en parallell til Noddings (1997) som hevder at man må ta hensyn til hvordan mottakeren opplever omsorgen.

Informant C beskriver en kommunikasjonssituasjon hvor lærerne «lytter» til elevens kroppsspråk og formidler dette til eleven.

Vi er veldig bevisst og sier for eksempel «Du vil spytte. Da må du ta papir». Vi bekrefter det eleven gjør og prøver å omformulere det positivt. Vi bruker ordet ikke veldig lite her (C).

Sitatet er et eksempel på hvordan informantene lytter til elevene i dialogen, og kommer med en gjennomtenkt respons som er ment å utvikle elevens forståelse og samtidig ikke være formanende, men positivt reformulert.

Informant A pekte på hun tok initiativet til kommunikasjonen med elever med Asperger syndrom fordi de kommuniserer mindre enn andre og ikke har behov for småprat, men kommuniserer om konkrete behov. Hun pekte dermed på ansvaret for å legge til rette for kommunikasjon med elever som er mindre gjensidige i sin kommunikasjon enn andre. Vi kan også si at informanten «lyttet» til kommunikasjonen som ikke var tilstede og tok hensyn til elevens forutsetninger i planleggingen av kommunikasjonen (Jfr. Bakhtin, 1986).

Under intervjuene ble flere av informantene synlig berørte når de fortalte om elevene og de fortalte også om følelsesladde øyeblikk sammen med elevene. Spesielt gjaldt dette de «gylne øyeblikkene». Dette tyder på at informantene også deltar i en følelsesmessig dialog med elevene med Asperger syndrom. Bakhtin begrenser ikke dialogbegrepet sitt til å gjelde bare ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. Det gjelder skrevet og talt ord. Bakhtin (1986, s.71) viser også til at responser kan være både ytringer, forståelse og handling og hevder at en aktiv forståelse før eller siden vil føre til en respons i tale eller atferd hos lytteren (1986, s.69). Bakhtin (1986, s.85) hevder at ytringer har ekspressiv intonasjon som uttrykker talerens følelsesmessige, evaluerende holdning. Jeg tenker at jeg kan utvide dialogbegrepet til også å gjelde følelsesmessig dialog. Vi kan si at mottageren svarer på talerens følelser med støtte i Bakhtins teori om at ytringer kan skape både stille, muntlige, forståelsesbaserte og handlingsbaserte responser. Informantene er følelsesmessig tilstede i møtet og kommunikasjonen med elevene slik jeg ser det. Det etiske ansvaret for å respondere på andres ytringer innebærer for meg også å respondere på mer enn bare ordene i ytringen, jeg må respondere på det Bakhtin (1986) kaller den ekspressive intonasjonen. Informantene forsøkte å lytte til å forstå elevene, og de responderte på både språk, kroppsspråk, følelsesuttrykk og atferd hos elevene med Asperger syndrom. Flere av informantene fortalte at de møtte elevens negativitet med et positivt fokus, og sa at denne kontrasten var god og førte til positiv utvikling hos eleven. Informantene fortalte også at de møtte elevene med ro, og at det var hensiktsmessig (Jfr. Jørgensen, 2009).

Lærer D kommer inn på hva som kreves av de som jobber med barn med Asperger syndrom:

Det som det krever av oss som jobber med barn med Asperger er at vi må prøve å forstå barnets utgangspunkt. Hvordan eleven ikke tenker det samme som meg for eleven har ikke det samme perspektivet gjerne. Eleven har kanskje bare et begrenset perspektiv. Det

er det som gjør det så vanskelig. Det er det som er så vanskelig for dem. De klarer ikke se sammenhengen eller konsekvensen av det de selv sier (D).

Sitatet peker på det ansvaret læreren mener at de har for å forstå elevens utgangspunkt eller perspektiv. Bakhtin (1981) kaller er slikt personlig utgangspunkt for «syn på verden» eller ståsted (point of view, worldview). Et første steg på veien til å forstå eleven og skape god dialog mener jeg nettopp er å sette seg inn i elevens syn på verden, elevens virkelighet, elevens språk. For å klare dette må vi lytte aktivt og med interesse slik Bakhtin beskriver. Å respondere på en ytring og svare på en måte, og med et språk, forståelse eller handling, eleven kan forstå, er neste skritt for å skape god dialog. Vi må da adressere ytringen vår og ta med i beregningen lytterens synspunkter og kjennskap til emnet (Jfr. Bakhtin, 1986).

4.4.3 Å ønske det gode for elevene – og å gjøre det gode

Alle informantene fortalte på ulike måter at de ønsket det gode for elevene, for eksempel at det skulle gå elevene godt, at de skulle mestre, at de skulle ha det bra eller at de prøvde å gjøre det beste for elevene.

Det er noe med å ha et ønske om at det skal gå deg godt. Ikke lage hindringer for deg i samtalen med ordkombinasjoner (C).

Drivkraften min er å få eleven til å gjøre det som er mest hensiktsmessig for henne. At hun skal ha det bra. Hele tiden prøve å gjøre det beste for henne. Og da er det mange veier å gå. Det er da vi må justere oss både i forhold til krav og kommunikasjon (D).

Å ønske det gode, og samtidig gjøre det gode for elevene, kan sies å være en rød tråd gjennom materialet. Lærerne prøvde å forstå og ta hensyn til elevenes vansker, de justerte egen kommunikasjon for å få en best mulig kommunikasjon med elevene, de respekterte elevene, de la til rette for mestring og utvikling og de tok i bruk hjelpemidler i kommunikasjonen fordi elevene hadde behov for det.

Når det gjelder informantenes ønsker om det gode for elevene, så dukker spørsmålet om hva som er godt og rett opp, og hvem som skal avgjøre hva som er godt og rett. Følgende sitat viser et dilemma og en valgsituasjon som en av lærerne opplevde hvor hun forsøkte å velge det hun mente var godt og best for eleven.

Eleven vil gjerne ha håret foran ansiktet for å skjerme seg selv. Men det er veldig uheldig for læreren for hun vil gjerne ha kontakt med elevene. Jeg vet at mange mener det bør være opp til eleven; at eleven må få lov til å skjerme ansiktet sitt hvis hun ønsker det. Det viktigste er at eleven er tilstede og får med seg det som blir sagt. Jeg er med på det. Jeg er enig i det. Men samtidig er det en fordel at ansiktet synes. Hvis man kan klare det og

eleven allikevel føler at det er greit. Det har vi snakket om. Det er ikke noe eleven selv ønsker. Eleven er veldig sjenert og vil gjemme seg bort. Samtidig vil eleven være lik de andre og vil være i klasserommet. Da har vi snakket om hvordan de andre ser på henne når hun gjemmer seg bort. Vi må være veldig konkrete. Det nytter ikke å gå rundt grøten. Da bruker jeg sosiale historier (D).

Informant D nevnte flere ganger under intervjuet at hun ønsket å endre elevens uønskede atferd, fordi hun mente at atferden ikke var hensiktsmessig for eleven. Eleven var svært bestemt, og lærerens dilemma ble da å få eleven med på å endre atferd mot eget ønske. Læreren sa flere ganger at eleven *egentlig* ønsket endring selv. Man kommer da til spørsmålet om hvem som skal bestemme hva som er til det beste for elevene. Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) har mennesker med Asperger syndrom behov for hjelp fra andre for å ta de valgene som er viktige for deres liv da de ikke kan fatte slike beslutninger fullt ut selvstendig på grunn av mangelfull vurderingsevne. Dilemmaet som kom fram i informantens fortelling og atferden informanten ønsket å endre var ikke livsviktig, men illustrerer likevel at elever med Asperger syndrom har forståelsesvansker som gjør dem rigide, og at de ikke forstår hvordan egen atferd oppfattes av andre, og at man som lærer noen ganger må ta valg på bakgrunn av hva man mener er best og mest hensiktsmessig for eleven, selv om dette kan innskrenke elevens selvstendige valg. Informantene fortalte om et nært samarbeid med andre lærere og spesialpedagoger og at de selv fikk veiledning fra ulike instanser og faglig påfyll. Dette mener jeg er med å sikre at beslutninger som tas i forhold til elevene er et uttrykk for en felles forståelse og retning på arbeidet med elever med Asperger syndrom. Kinge (1999) hevder at innlevelse og engasjement sikrer at omsorgen er god og ikke sporer av til at «man vet hva som er best» for andre.

Informant D peker på at det er mange veier å gå. Ethiske overveielser er en del av læreres hverdag. Ifølge Reindal (2008) er lærerens moralske ansvar mer enn bare å følge regler og forskrifter. Videre hevder hun at fra et etisk synspunkt er lærerens ansvar alltid personlig og av praktisk karakter i møte med elevenes annerledeshet og forskjellighet, og den pedagogiske oppgaven er å muliggjøre at den enkelte kan bli og være seg selv. Både at en av informantene fortalte om eleven som opplevde å få beholde sin personlighet på denne skoleavdelingen, at elever som har hatt det svært vanskelig på andre skoler gleder seg til å komme til denne skoleavdelingen, og informantenes syn på elevenes «unikhet» synes jeg peker på at informantene lykkes i sitt arbeid med å ivareta elevenes forskjellighet.

4.5 Oppsummering av analysen

Hvordan kan hovedfunnene fra analysen oppsummeres? Det skal jeg forsøke å svare på i det følgende.

Etter å ha gjennomført intervjuene i denne undersøkelsen satt jeg igjen med et inntrykk av at jeg hadde fått lov å ta del i noe spesielt. Fire informanter hadde brukt av sin tid og var engasjerte og villige til å dele sine opplevelser, kunnskaper og forståelse med meg. Jeg opplevde at informantene var ganske samstemte og at deres forståelse for elevene hele tiden lå som et grunnlag for alt vi snakket om. Jeg prøvde å sette ord på hva denne samstemtheten egentlig var, og dagen etter at siste intervju var gjennomført kom plutselig ordene «levd forståelse» til meg. De ordene beskrev inntrykket jeg fikk etter jeg hadde intervjuet informantene. Ut fra hva jeg på forhånd visste om barn med Asperger syndrom, og det informantene delte av sin forståelse og opplevelser fra sin hverdag, fikk jeg inntrykk av at de fire informantene hadde en dyp forståelse av barn med Asperger syndrom og evne til å se det unike barnet, og at de praktiserte denne forståelse i møte med den enkelte elev.

Når det gjelder *elevenes vansker*, så ser informantene egenarten hos elevene med Asperger syndrom mer enn likhetene. Informantene peker på forståelsesvansker i forhold til å forstå egen og andres atferd og språk, og en bokstavelig språkforståelse. De viser også til at elever med Asperger syndrom har vansker med gjensidig kommunikasjon.

Jeg ser tre tydelige tendenser i materialet når det gjelder *lærernes responser*. Lærerne møter elevene med respekt og forståelse for deres vansker, lærerne justerer kommunikasjonen i møtet med eleven og de arbeider med å skape mestring og positiv utvikling hos elevene.

Kjennetegn på *dialogen* mellom lærer og elever med Asperger syndrom er at dialogferdighetene til elevene varierer, at elevene kommuniserer egosentrisk, lærerne bruker ulike hjelpemidler i kommunikasjonen og konteksten påvirker kommunikasjonen. Elevene mestrer i ulik grad å forhandle om mening i dialogen, og det er mindre gjensidighet i dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom enn mellom andre.

Når det gjelder *ansvaret i kommunikasjonen* har lærerne et bevisst forhold til balansegangen mellom å gi omsorg og opplæring til selvstendighet. Lærerne ser elevens behov for hjelp til å forstå verden, seg selv og andre, og de tar ansvar for å yte den hjelpen elevene har behov for. Alle lærerne er opptatt av å lytte til elevene og å respondere på en slik måte at elevene føler seg

forstått. Lærerne har også en følelsesmessig dialog med elevene. Lærerne forteller at de ønsker det gode for elevene, og det kommer eksplisitt og implisitt fram at de forsøker å gjøre det de mener er best for elevene.

4.5.1 Refleksjon over analysen

I denne undersøkelsen kommer lærerne positivt ut. Dette er en ubevisst skjevhet eller resultat av en partisk analyse, men en konsekvens av innholdet i lærernes fortellinger om forståelsen av, og kommunikasjonen med, elever med Asperger syndrom, slik jeg ser det. En årsak til at lærerne kommer positivt ut kan være at temaet for undersøkelsen er lærernes spesialfelt og lærerne har lang erfaring fra undervisning av elever innen autismespekteret. Jeg spør rett og slett om det disse lærerne er gode på. Gjennom eksemplene i fortellingene til informantene får jeg også et bilde av praksisen deres og hvordan de forholder seg til elevene. Slik jeg tolker det er det samsvar mellom det lærerne forteller om sin forståelse, erfaringer og tolkninger og praksiseksemplene de forteller om. Det er også samsvar mellom informantene og det de forteller om forståelse, erfaringer og praksis i denne skoleavdelingen. Dette gir meg grunn til å tro at funnene er valide. Dessuten er det samsvar mellom informantenes forståelse av elevene, deres opplevelse av kommunikasjonen og deres responser og det fagmiljøet beskriver som god praksis (Jfr. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006, Attwood, 2000, Jørgensen, 2009, Gerland, 2010). Dette betyr ikke at alt informantene sier og gjør er sant og riktig. Slik jeg tolker det har lærerne et reflektert og positivt syn på elevene, og deres forståelse av elevene fører til en praksis som reflekterer denne forståelsen. Gjennom åpne spørsmål i intervjuet forteller lærerne om hverdagerfaringer og kommunikasjonserfaringer med elever med Asperger syndrom slik at materialet ikke hovedsakelig er basert på informantenes «ønsketenking» eller idealer. Dette øker kredibiliteten.

5 Diskusjon

Jeg vil i denne avsluttende delen diskutere hva funnene betyr. Hvilket bidrag kan de funn jeg har gjort gjennom analysene gi til forskning på læreres dialog med, og relasjon til, elever med Asperger syndrom, og eventuelt lignende diagnoser? Jeg diskuterer først funnene fra områdene elevens vansker, lærernes responser og beskrivelse av dialogen samlet, da disse til sammen sier noe om lærernes opplevelse av dialogen. Så diskuterer jeg funnene angående lærerens ansvar i dialogen, da dette er en annen dimensjon ved dialogen mellom lærer og elev.

5.1 Diskusjon av elevens vansker, lærernes responser og beskrivelse av dialogen

Hvorfor er det bra at lærerne ser elevene som enkeltindivider og ikke som medlem av en diagnosegruppe? Lærere forholder seg til lover og rammeverk for skolen som er bygd på kristne og humanistiske verdier. Ifølge Lingås (1999) er en viktig del av det humanistiske menneskesyn å se barn som subjekter i samspill med andre og ikke se dem som objekter. At lærerne ser elevene med Asperger syndrom som unike er i tråd med både lover, læreplaner og humanistiske verdier. Sævi (2007) mener at faren for å kategorisere, distansere seg fra og se med et profesjonelt syn på barn øker når barnet har en diagnose, slik at man kan ha vansker med å verdsette det unike barnet. Til tross for at elevene til lærerne jeg intervjuet har diagnosen Asperger syndrom, så kommer det klart fram at lærerne ser det enkelte barn framfor gruppen elever med Asperger syndrom.

Slik jeg tolker det er informantenes evne til å se elevene som unike enkeltindivider også et grunnlag for deres forståelse av elevenes forståelsesvansker. Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) påvirker lærernes forståelse av elevens vansker hvordan de tenker om og håndterer vanskeligheter som oppstår og tilrettelegger undervisningen, og dette påvirker samhandlingen mellom lærer og elev. Jeg vil si at informantene går lenger enn hva Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) anbefaler. Lærerne prøver å forstå hvordan enkeltelever har Asperger syndrom, samtidig som de har kjennskap til gruppens vansker, mens Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) anbefaler at man forstår elevenens forståelsesvansker på gruppenivå. Jeg mener at lærernes evne til å se det enkelte barn er et tegn på god forståelse, fordi ethvert barn etter min mening har krav på å bli sett og forstått med sine unike evner og muligheter.

Lærerne gir uttrykk for at de ser ulikhetene og unikheten hos elever med Asperger syndrom, og de snakker helst om enkeltelever i stedet for om gruppen elever med Asperger syndrom. Ifølge Tellevik, Martinsen, Nærland & Tetzchner (2007) er det nettopp nærpå personer som familie og lærere som først og fremst ser individualiteten hos elever med Asperger syndrom. Fagfolk og andre som er fjernere fra eleven har vanskeligere for å se de individuelle forskjellene og oppfatter derfor gruppen som mer homogen. Lærernes vilje og evne til å forstå elevene kan sammenlignes med Bakhtins fokus på å forstå den andre i dialogen. Bakhtin (1986) peker på at taleren forutsetter en aktiv respons på ytringen, og en aktiv respons forutsetter at man engasjerer seg i dialogen, og dette fører til forståelse. Bakhtin (1981) hevder av forståelse og respons er gjensidig avhengig av hverandre. Lærerne forstår, slik jeg tolker det, elevene gjennom en dialogisk prosess på flere plan; gjennom tanker, handlinger og følelser.

Lærernes responser overfor elevene henger sammen med den forståelse lærerne har av vanskene til elevene. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) hevder at særtrekkene til elever med Asperger syndrom til sammen gjør at disse elevene kan være svært krevende å være sammen med. Lærerne jeg intervjuet har lite fokus på at elevene er krevende å være sammen med, men beskriver derimot elevene i positive ordelag med beskrivelser som pliktoppfyllende, flinke, flink til å argumentere, kunnskapsrik, interessert, god hukommelse, observant, reflektert, blid, livlig, skjønn, god og flink til å lære utenat. Dette kan tyde på at lærerne kan «se forbi» vanskene og se det unike og gode ved elevene nettopp fordi de har en bakgrunnsforståelse av vanskene til eleven. Undersøkelsen til Sciutto, Richwine, Mentrikoski og Niedzwiecki (2012) viste at informantene ønsket at lærere og skolepersonale skulle hatt bedre forståelse av Asperger syndrom og at de skulle sett forbi problematferden og forstått den indre opplevelsen til barna og barnas sterke sider. Mine informanter ser nettopp ut til å oppfylle disse ønskene.

Lærerne ser ut til å ha god innsikt i hva forståelsesvanskene til elevene innebærer slik at de kan stille tilpassede krav. Lærerne har mest fokus på å forstå og hjelpe elevene og ikke på hvilke vanskeligheter disse forståelsesvanskene fører til for dem. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) peker nettopp på at innsikt i forståelsesproblemene til elever med Asperger syndrom vanligvis fører til at elevene oppfattes på en ny og mer positiv måte, og det er kunnskap om de kognitive særtrekkene og hvordan forståelsesproblemene arter seg som fører til positiv endring. Et alternativ hadde vært at lærerne hadde stilt samme krav til innordning og tilpasning fra elever med Asperger syndrom som til andre elever i forhold til for eksempel klasseregler og samspillsregler. Det ville ført til konflikter og vonde opplevelser både for lærere og elever fordi elever med Asperger syndrom faktisk ikke har forutsetninger for å klare denne innordningen på grunn av sine forståelsesvansker (Jfr. Jørgensen, 2009, Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006). Ifølge Jørgensen (2009) er det svært viktig med kravtilpasning, og det er «lurt» å gi seg når man bruker det løsningsorientert og pedagogisk. Det blir ikke ettergivenhet eller å tape ansikt slik jeg tolker det, men å se at kravene var for høye og deretter justere kravene.

Når det gjelder å møte elevene med respekt, så mener jeg dette henger sammen med at lærerne ser og forstår enkeltindividene. Å respektere betyr ifølge Reindal (2008) «å se om igjen», og hun hevder at å respektere elevens integritet er et første premiss i all pedagogisk virksomhet. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) hevder at mennesker med Asperger syndrom ofte misforstås og oppleves som for eksempel påfallende, sære, uhøflige, krevende, usosiale og uvillige. Jeg mener at lærernes forståelse av elevenes vansker gjør at de respekterer elevene for

det de er, og at lærerne «ser forbi» elevenes vansker. Sæthre (2010) operasjonaliserer begrepet livskvalitet som grunnlag for spesialundervisning i sosial deltaking, verdsetting, mestring og autonomi. Verdsetting betyr at man respekteres for det man er, og godtas med sine spesielle behov. Elevuttalelser jeg har fått referert tyder også på at elevene føler seg respektert, og slik jeg tolker det lærerne fortalte, innebærer det at elevene føler at de godtas som de er.

Tellevik, Martinsen, Nærland & Tetzchner (2007) hevder at hypotesen om at vansker med eksekutive funksjoner er kjernen til problemene til mennesker med Asperger syndrom har lite grunnlag, fordi mål på eksekutive funksjoner ikke kan skille mellom mennesker med denne diagnosen og andre diagnoser på en systematisk måte. Mens Sansosti, Powell-Smith & Cowan (2010) på sin side peker på nyere forskning som viser øket hjernevekst i hjernens prefrontale cortex hos elever med Asperger syndrom, noe de mener kan forklare vanskene med eksekutive funksjoner. De mener også at teoriene om sinnet, eksekutive funksjoner og sentral koherens kan forklare de mulige underliggende årsaker til vanskene assosiert med Asperger syndrom.

Tellevik, Martinsen, Nærland & Tetzchner (2007) mener at teoriene om sinnet, eksekutive funksjoner og sentral koherens er forklaringer som treffer sentrale forhold ved gruppen Asperger syndrom, men de hevder også at en god forklaringsmodell for vanskene til mennesker med Asperger syndrom må bygge på et utviklingsperspektiv der prosessene som påvirker utviklingen deres er nær knyttet til transaksjonene mellom barn og omgivelser. De hevder at i en tilnærming basert på interaksjon og transaksjon, så vil fokus for forståelsen ikke bare være på egenskaper hos barna, men i like stor grad være på påvirkninger fra mennesker og omgivelsene rundt dem. Slik jeg tolker det er det nettopp et slikt perspektiv informantene har når de forteller om forståelse av diagnosen og at de må justere kommunikasjonen og kravene sine i møtet med elever med Asperger syndrom. De ser at de selv må være fleksible og endre tilnærming for å få til en fungerende kommunikasjon med disse elevene, fordi elevene selv ikke har nådd like langt som jevnaldrende utviklingsmessig.

Når det gjelder lærerresponser, kan man stille spørsmål ved hvorfor lærerne mener det er viktig at de må justere sin kommunikasjon og tilnærming overfor eleven. Når man forstår at forståelsesvanskene er forårsaket av diagnosen og hva forståelsesvanskene innebærer, så følger det av diagnoseforståelsen at man forstår at man ikke kan kreve det umulige av elevene, at elevene skal endre seg, men at man heller må tilpasse kravene og egen tilnærming. Dette peker også Jørgensen (2009) og Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) på. Slik jeg tolker lærerne, mener lærerne det er viktig å møte elevene og tilpasse kommunikasjonen i her-og-nå-situasjoner, men det utelukker ikke at lærerne jobber for en langsiktig utvikling eller endring hos

elevene gjennom å øve på å forstå situasjoner og andre mennesker og å øve på sosiale ferdigheter i tilpassede læringskontekster. Et slikt utviklingsperspektiv på vanskene er viktig ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006), Jørgensen (2009) og Gerland (2010).

Hvorfor er lærerne svært opptatt at elevene skal mestre? Mestring kan sies å være en akseptert verdi. Ifølge Sæthre (2010) inngår mestring i operasjonalisering av begrepet livskvalitet. Hun hevder at mestring er mer enn å lykkes og at oppgaven må føre til utvikling, og man må bli passe utfordret. Informantene kobler nettopp passende utfordringer til mestring. Informant D kaller dette et «snilt push». To av informantene peker også på at elevene føler seg betydningsfulle når de mestrer oppgaver og krav. Befring (2008) peker på det viktige i å ha et positivt fokus på hva barn kan og mestring som grunnlag for motivasjon og utviklingsfremming.

Når det gjelder dialogen mellom lærer og elev med Asperger syndrom, så kom det fram at lærerne ikke bare har en språklig dialog, men det kommuniseres også gjennom kroppsspråk, handlinger basert på forståelse og en følelsesmessig dialog. Lærerne responderer også følelsesmessig i møte med elevene. Ifølge Helverschou, Hjelle, Nærland & Steindal (2007) registrerer barn med Asperger syndrom i liten grad andres emosjonelle reaksjoner og uttrykk, noe som kan føre til at de utvikler en dårligere evne til å oppfatte sosiale signaler og tolke ikke-språklig kommunikasjon. Slik jeg tolker informantene, forsøker de å hjelpe elevene å forstå og tolke sosiale signaler og ikke-språklig kommunikasjon gjennom å forklare, vise og øve. Ifølge (Kinge, 1999) er å være empatisk å øke oppmerksomheten mot de følelsesmessige og underliggende budskap i menneskers kommunikasjon, inkludert handlinger og nonverbal kommunikasjon, og forholde seg aktivt til dette. Jeg opplevde at informantene «hadde alle sanser åpne» gjennom det de fortalte om forståelses av, og kommunikasjonen med, elevene sine. At informantene berøres følelsesmessig i kommunikasjonen med elevene og når de forteller om elevene tyder på innlevelsessevne. Kinge (1999) mener at det er en misforståelse at å være profesjonell skal bety å være distansert. Hun hevder at følelsesmessig tetthet er viktig for barnets utvikling, og at vi gjennom å erkjenne egne følelser blir bevisst følelsene slik at de ikke forkludrer vår forståelse av barnet. Slik jeg tolker det, kommer lærernes empati fram i det lærerne forteller om møter med elevene.

Mennesker med Asperger syndrom har forståelsesvansker og kommunikasjonsvansker. De har ikke ekspressive språkvansker, men de kan ha vansker med å forstå, kjenne igjen og snakke om følelser (Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006). De trenger kanskje ikke kommunikative hjelpemidler for å gjøre seg forstått, men de har forståelsesvansker som gjør at

de kan trenge at andre mennesker rundt dem bruker kommunikative hjelpemidler for å hjelpe dem til å forstå. At mennesker med Asperger syndrom ikke forstår kroppsspråk, kan også bety at de bruker kroppsspråk i mindre grad enn andre, og man bør være mer påpasselig for å få med seg hele budskapet disse menneskene kommuniserer. Informantene nevner at de bruker hjelpemidler i kommunikasjonen, og de sier at de «ser» når noe blir vanskelig for elevene. Slik jeg tolker det, støtter de seg både til hva de kjenner til av utfordringer i konteksten, kroppsspråk og signaler hos eleven i tillegg til det eleven sier. Ifølge Kirkebæk (2010) betyr kommunikasjon å gjøre felles, å dele med noen. Ut fra denne forståelsen er kommunikasjon ikke begrenset til det som er bevisstgjort og intendert, men omfatter også kroppsspråk, samopplevelse og samstemthet. Kommunikasjon betyr at meddelelsen må bekreftes og gjenbekreftes av de deltagende hvis felles forståelse av budskapet skal sikres. For mennesker med funksjonsnedsettelse og manglende verbal tale, er det ifølge Kirkebæk (2010) viktig at vi arbeider med å utvikle deres språk og et felles språk gjennom kroppsspråk, mimikk, gester og alternative kommunikasjonshjelpemidler så de sikres handlemuligheter. Hvis vi vil kommunikasjon som et delt fellesskap, krever det at vi har fokus på en andres intensjoner, initiativer, private tegn og bruk av alternative kommunikasjonshjelpemidler hevder Kirkebæk (2010). Slik jeg forstår informantene har de fokus på elevenes kommunikasjonstegn og medvirkning. De snakker også om hvor viktig det er å forstå elevene og deres utgangspunkt og perspektiv. Med Bakhtins (1986) ord kunne vi si at lærerne har blikk for at elevene kommuniserer med mer enn bare språk og ytringer. Lærerne ser at eleven også kommuniserer eller ytrer seg og responderer gjennom både ytringer, handling og aktiv forståelse (tanker); på flere plan. Lærerne responderer også på flere plan. Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) er elever med asperger syndrom vanskelige å tolke fordi de har avvikende følelsesuttrykk, kroppsholdning og stemmebruk. Informantene ga ikke uttrykk for at det var vanskelig for dem å forstå elevene. Det kan tyde på erfaringsbasert kunnskap, forståelse og et «øvet» blikk.

Informantene forteller at elever med Asperger syndrom har vansker med å forstå andre og seg selv, og dette påvirker den sosiale kommunikasjonen. Med Bakhtins (1986) ord kan vi si at elever med Asperger syndrom ikke behersker reglene for sjangeren sosial kommunikasjon. Derimot peker to av informantene på at elevene kan diskutere og være i dialog om faktatekster. Å diskutere fakta er en annen sjanger som disse elevene kan beherske reglene for. Når informantene forteller at de øver med elevene på dialogferdigheter som å lytte, stille spørsmål og slippe andre til i samtalen, kan vi også si at de øver på sjangerregler slik at elevene skal mestre denne sjangeren bedre. Jensen & Ulleberg (2011) hevder at det ikke er mulig ikke å kommunisere og at vi alltid kommuniserer både om innhold og relasjon. Med sine vansker med

sosial kommunikasjon kan man kanskje si at elever med Asperger syndrom ikke mestrer å kommunisere om relasjonen, eller at de ikke forstår det som kommuniseres om relasjonen.

Informant D peker på at elevene med Asperger syndrom har et annet utgangspunkt og perspektiv og må forhandles med på en annen måte. I dette tror jeg det ligger en forståelse for elevens forståelsesvansker og deres begrensede perspektiv. Med Bakhtins (1981) ord kan vi si at denne forståelsen igjen gjør at lærerne «forhandler» med elevene gjennom å fortelle, forklare og prøve å overbevise om «hva som er lurt å gjøre», heller enn å kreve at visse regler eller deres beskjeder følges (autorativ diskurs). Lærernes ord kan gjennom dialogen med elevene slik bli til en indre overbevisende diskurs for elevene, fordi elevene kan høre ordene, bearbeide dem, omforme dem og etter hvert ta dem i bruk som sine egne. Flere av lærerne fortalte om belønningssystemer for å få med elevene på det som var «lurt» å gjøre. Gerland (2010) er kritisk til bruk av belønning fordi det ofte stilles for høye krav som det koster for mye å oppfylle for mennesker med Asperger syndrom. Gerland (2010) hevder at mennesker med autismspekterforstyrrelser ofte mangler sosial motivasjon, og at motivasjon kan skapes uten bruk av belønning dersom vi legger vekt på oversiktighet, innflytelse og meningsfullhet og forståelse av barnets vansker. Jørgensen (2009) uttrykker skepsis mot belønningssystemer fordi mennesker med Asperger syndrom har vansker med å se sammenhengen mellom årsak og virkning.

Ifølge Skagen (2001) peker Bakhtin på språkets betydning for vår identitetsutvikling, hvor individualitet vokser frem i dialog mellom diskurser. Skaagen stiller spørsmål om ikke Bakhtins sosialiseringbegrep blir for snevert fordi det utelukkende bygger på språkbruk. Det finnes læringsformer som ikke er overveiende basert på språkbruk, for eksempel observasjon og indre dialog. Slik jeg tolker Bakhtin, mener jeg derimot at Bakhtin (1986) åpner for at responser i dialogen kan være forståelsesbasert handling, og dermed at identitet og mening til en viss grad også kan utvikles gjennom dialog mellom responderende handlinger når det ligger aktiv forståelse bak, selv om Bakhtin også påpeker at språk er involvert i alle områder av menneskelig aktivitet (Bakhtin, 1986, s.60). Jeg tolker det slik at demonstrasjon og observasjon av praktiske handlinger kan være en form for taus dialog basert på aktiv, responderende forståelse.

Informantene fortalte at de la vekt på forklaringer i læringssituasjoner. Ifølge Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner (2006) lærer ikke elever med Asperger syndrom å forstå ikke-språklige uttrykk for følelser implisitt i et kulturelt fellesskap, men må ha eksplisitt opplæring der det de skal lære påpekes og forklares. De har også en tendens til å ha filtreringsproblemer og et skjevt fokus som betyr at de blir opptatt av andre ting og forhold enn andre barn. Slik jeg

tolker dette kan det bety at elever med Asperger syndrom faktisk trenger språklige forklaringer mer enn andre barn for å forstå det de skal lære, at de er mer avhengig av den språklige læringsdialogen for å få et hensiktsmessig fokus. Ifølge en slik forståelse kan læring gjennom observasjon av praksis være mindre egnet for elever med Asperger syndrom, fordi dette er en læringsform som ikke er overveiende basert på språkbruk. Gerland (2010) hevder nettopp at imitasjon ikke er den primære innlæringsstrategien for barn innen autismespekteret i motsetning til andre barn.

Informantene la også vekt på å bruke visuell støtte og konkrete i kommunikasjonen med elevene med Asperger syndrom. Gerland (2010) peker på at mennesker med Asperger syndrom kan ha dårligere språkforståelse enn verbal evne, slik at de faktisk forstår mindre enn de uttrykker. Slik jeg ser det kan visuell støtte kompensere for sviktende språkforståelse. Slik jeg tolker det er dialogen mellom lærer og elev både en språklig dialog, en dialog mediert av tekst, bilder og konkrete for å «støtte» den språklige dialogen, en kroppsspråksdialog, og en dialog mellom ytringer, følelser, tanker og handlinger basert på det Bakhtin kaller aktiv forståelse. Jeg mener at Bakhtins dialogteori er en fruktbar teori å bruke i forståelsen av dialogen mellom lærere og elever med Asperger syndrom fordi den rommer dialog på ulike plan.

Informant A forteller at elevene med Asperger syndrom tar initiativet til å kommuniserer når de vil oppnå noe eller ha dekket et behov, og at gjensidigheten i samtalen mangler. Informantene tar ansvar og kompenserer for dette og sørger for å engasjere elevene i dialoger med temaer elevene er interessert i. Helverschou, Hjelle, Nærland & Steindal (2007) hevder at barn vanligvis tar kontakt som en reaksjon på emosjonelle uttrykk eller handlinger, mens barn med Asperger syndrom i liten grad registrerer og tar hensyn til andres emosjonelle reaksjoner, men tar kontakt for å oppnå noe eller få dekket behov. Barnas behov styrer altså deres sosiale kontakt og samspill, og elever med Asperger syndrom kan fungere tilsynelatende godt når voksne tilpasser seg dem. Slik jeg tolker det gjennom lærernes fortellinger, så fungerer elevene mer enn tilsynelatende godt. De fungerer godt fordi lærernes tilpasning til elevene er begrunnet i en god forståelse av deres vansker.

Slik jeg tolker det, bygger Bakhtins dialogteori på at deltagerne i kommunikasjonen trer inn i dialog med hverandre med ønske om å respondere på hverandres ytringer med aktiv forståelse. Det ligger i naturen til ytring og respons at de forutsetter hverandre, og at man «må» svare; man har et etisk ansvar for å svare den andre. I dette møtet i dialogen påvirker deltagerens ord gjensidig deltagerne, og ordene trer inn i en indre dialog i hver enkelt deltager. Hver deltager

snakker med sin eget stemme, på sitt eget sosiale språk som er preget av konteksten. Ordene brytes mot hverandre, tar farge av hverandre og man tar i bruk, reformulerer, gir ny mening til eller forkaster andres ord. Dialogen i Bakhtins teori fremstår for meg som en prosess hvor man har likeverdige posisjoner eller symmetriske relasjoner. I dialogen påvirker man hverandre og skaper slik mening sammen. I dialogen tillater man flere ulike stemmer og flerstemthet. Vårt sosiale språk som vi bruker i dialogen er kontekstavhengig, og dermed blir meningsskapning også sosiokulturelt situert (Jfr. Wertsch, 1991). Slik jeg tolker det, prøver informantene å utvide elevenes forståelse for seg selv, sosiale situasjoner og andre mennesker, gjennom dialog med bruk av støttende hjelpemidler (medierende redskaper ifølge sosiokulturell teori) som blant annet konkrete og sosiale historier. Informantene tilrettelegger også miljøet rundt elevene med Asperger syndrom gjennom å skape forutsigbarhet gjennom planer, tilrettelegging av undervisningssituasjoner, bruk av rom og samarbeide med andre lærere og foresatte. Lærernes aktive og responderende forståelse av elevens situasjon fører til responderende handlinger og ytringer fra lærernes side, som igjen fører til en bedre dialog mellom lærer og elev med Asperger syndrom. Når man går i dialog med noen, tolker jeg det som om man anser deltagerne i dialogen som likeverdige. Er man ikke interessert i aktivt å lytte til deltagerne i dialogen, blir det en monolog, ifølge Bakhtin. Når informantene møter elevene med Asperger syndrom med aktiv forståelse, tolker jeg det derfor som om de på en måte anser elevene som likeverdige dialogpartnere. I det personlige møtet mellom lærer og elev har lærere en profesjonell rolle og en maktposisjon, men samtidig er det på dialogplanet et møte mellom mennesker med mer symmetriske relasjoner mener jeg, fordi man aktivt lytter og respekterer hverandres bidrag i dialogen. Ifølge Røkenes & Hanssen (2012) har mennesker med autisme redusert evne til å dele felles opplevelser. Dette kan innebære en redusert evne til aktiv lytting og aktiv forståelse i dialogen. Slik jeg tolker det, kompenserer lærerne for dette gjennom å ta mer ansvar for kommunikasjonen og dialogen gjennom tilrettelegginger og tilpasninger.

5.2 Diskusjon av ansvaret i dialogen

Hvorfor blir begrepene omsorg og selvstendighet tydelige i lærernes fortellinger om ansvarssituasjoner? Lærere er forpliktet ifølge lover og læreplaner til å vise omsorg for elevene. Lingås (1999) hevder at det springer etiske forpliktelser ut av menneskelige nærhetsrelasjoner, og det er sentralt at vi ser hverandre gjennom innlevelse og respekt. Videre peker Lingås på at det er vår alles utfordring å være nærværende, å vise omsorg og å gi trygghet, å ta vare på og respektere barn og unge og å skape mening sammen med dem. Slik jeg tolker det har lærerne god forståelse for hva diagnosen Asperger syndrom innebærer både på gruppenivå og for den

enkelte, og dette kan føre det til at hjelpebehov hos elevene avdekkes og omsorg og hjelp utløses fra lærernes side. Elever med Asperger syndrom har også et større omsorgsbehov enn andre (Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006), og dette kan føre til at temaene omsorg og selvstendighet blir tydelige i lærernes fortellinger. Spesialpedagogikkens ansvarsområde er også å forebygge og avhjelpe vansker (Tangen, 2008). Lærerne jeg intervjuet er spesialpedagoger og kan sies å ha «å hjelpe elever» som sitt spesialansvar i form av sin yrkesrolle. Derfor kan også omsorg og hjelp bli sentralt i lærernes fortellinger.

Arnesen (2004) hevder at læreren først og sist må være et medmenneske, og at vi ved å vise oppmerksomhet og interesse øker sjansen for å se andre sider ved eleven enn problemene. Videre hevder Arnesen at hver enkelt må se det som sitt ansvar å være menneske sammen med elever som har behov for det, og at pedagogisk nærvær har sitt grunnlag i omtanke og solidaritet med elever som strir på skolen. Kanskje var det nettopp det pedagogiske nærværet hos lærerne jeg opplevde så sterkt, og som jeg kalte levd forståelse? Er det det pedagogiske nærværet som gjør at disse lærerne ser forbi elevenes vansker og ser andre og positive sider ved elevene?

Informantenes fokus på å hjelpe elevene med kommunikasjonen og hjelpe dem å forstå andre, kan forstås som at de tar ansvar, oppfatter «henvendelsene» fra elevene og svarer på elevenes bønn om hjelp. Sævi (2007) hevder at den pedagogiske handlingen er etisk i sitt vesen og er avhengig av en følsomhet mot den andres situasjon, og at det pedagogiske ansvaret er å svare på barnets henvendelse om beskyttelse. Bakhtins (1981,1986) teori om ytringer og ansvar for å respondere på ytringer kan være en parallell, og forteller om det samme ansvarsforholdet. Ifølge Sævi (2007) er den pedagogiske relasjonen en uopløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning. Pedagogisk sensitivitet og omtenkksomhet er nødvendig fordi det ikke er enighet om hva som er rett og godt for barn, mener Sævi. Videre hevder Sævi at den pedagogiske handlingen og intensjonen har gode hensikter, og at den voksne handler ansvarlig i den pedagogiske relasjonen. Jeg opplevde informantene som sensitive og omtenkssomme, og de så ut til hele tiden å ha et blikk for hva som kunne skape positiv utvikling hos elevene.

Kinge (1999) hevder at vi unngår fallgruver ved omsorg gjennom engasjement og innlevelse. Fallgruver ved omsorg oppstår hvis sensitiviteten blir borte. En av fallgruvene er ifølge Kinge paternalisme, som betyr at handlinger styres av bedrevitenhet- at jeg vet barnets beste. Dette fratår barnet retten til å vite sitt eget beste og ansvarlighet. Kinge (1999) hevder at man for å handle til det beste for barnet og utvise reell omsorg kreves det at man kan sette seg inn i barnets

situasjon og forsøke å forstå, og tolke barnets signaler. Empati er en vesentlig faktor i forståelsen av, og omsorgen for, andre mennesker, hevder Kinge. Slik jeg tolker det har informantene et bevisst forhold til omsorg og autonomi, og gjennom fortellingene kom det tydelig fram at de har evne til innlevelse og forståelse. Slik sett skulle fallgruver kunne unngås. Samtidig opplevde jeg at informantene i intervjuene reflekterte over om de hadde tatt riktige valg når det gjaldt elevsaker. Jeg mener refleksjon over praksis også er med å sikre at man handler til det beste for barnet.

Ifølge Løgstrup (2010) møter vi hverandre normalt med tillit og vi holder noe av den annens liv i vår hånd når vi har med andre mennesker å gjøre (den etiske fordring). Å holde noe av den annens liv i sin hånd er i aller høyeste grad et etisk ansvar, mener jeg. Bakhtin beskriver at man erfarer seg selv gjennom andres handlinger begrunnet i anerkjennelse, omtanke og kjærlighet, og at andres ord om oss bestemmer vår personlighet fra utsiden og møter vår egen opplevelse av oss selv, slik at vi blir oppmerksomme på oss selv som noe (Bakhtin, 1990, s.49-50). Slik jeg tolker det, påpeker Bakhtin på samme måte som Løgstrup, et sterkt etisk ansvar- at våre handlinger og ord om andre er med å definere andres bilde av dem selv. Da må vi være bevisst hva slags ord vi bruker om andre og at våre ord og handlinger signaliserer anerkjennelse, omtanke og kjærlighet og ikke signaliserer for eksempel mistillit, likegyldighet eller antipati. Slik jeg ser det kom informantenes omtanke, respekt og anerkjennelse av elevene fram i intervjuene, gjennom forståelsen for elevenes vansker og den praksisen og tilretteleggingen de fortalte om, som ble gjort ut fra elevenes behov.

Autonomi innebærer retten til å ta egne valg og å gi uttrykk for mening og velge der det er mulig (Sæthre, 2010). Informantene har fokus på lytte til elevene og ta elevene på alvor, at elevene skal oppleve at de høres og tas hensyn til. De prøver også å få elevene til selv å gi signal når noe er vanskelig. Dette peker på at informantene har fokus på at elevenes autonomi skal ivaretas.

Ifølge Sæthre (2010) består operasjonalisering av begrepet livskvalitet som grunnlag for spesialundervisning i sosial deltaking, verdsetting, mestring og autonomi. Slik jeg tolker det er alle disse operasjonaliseringene av livskvalitetsbegrepet begreper informantene kommer inn på i intervjuene. At samtlige lærere forteller om sterk endring og bedring i elevenes trivsel, kommunikasjon og funksjon etter at de har kommet til skoleavdelingen kan peke på at elevenes livskvalitet er bedret.

Informantene gir uttrykk for et bevisst forhold til å balansere mellom å hjelpe og å vise omsorg for elevene og å oppmuntre og lære opp elevene til selvstendighet. Informant D beskriver hvordan hun balanserer og gir akkurat den hjelpen eleven trenger for å komme ut av vegringssituasjoner. Informant A beskriver bruken av dagsplaner for å hjelpe elevene til å få oversikt og slik kunne bli mer selvstendige. Informant C beskriver hvordan hun bekrefter elevenes atferd gjennom å sette ord på atferden slik at elevene gradvis kan forstå seg selv og fungere bedre. Og informant B beskriver hvordan hun balanserer hjelpen og forklaringene til eleven som er var for å bli avbrutt når han tenker, og hvordan denne eleven oppfordres til selvstendighet gjennom å be om hjelp når han trenger det.

Informantene forteller at de ønsker det gode og det beste for barnet. Men hva slags etikk er dette? Slik jeg tolker det kan det å ønske det gode for barnet være et eksempel på nærhetsetikk, som også kalles omsorgsetikk eller relasjonsetikk. Kjernen i nærhetsetikken er ifølge Reindal (2008) relasjonen til den andre, ikke velgjørenhet for andre, men et svar i forhold til en appell. Lingås (1999) hevder at nærhetsetikk er etikk som angår forholdet mellom mennesker i møtet ansikt til ansikt. Slik jeg tolker Bakhtin og hans teori om etisk ansvar, hvor ytringer må svares med en respons, og våre responser er med å forme andres opplevelse av seg selv, kan teorien tilhøre nærhetsetikken. Det er fordi vårt bidrag i kommunikasjonen nettopp er personlig og av betydning for motparten, og vi møter våre dialogpartnere ansikt til ansikt. Lærerne er for eksempel opptatt av å justere sin egen kommunikasjon og møte elevene med tilpassede krav slik at relasjonen til elevene skal være god. Dette tyder på bevissthet om ansvaret for kommunikasjonen som de har både som lærere, spesialpedagoger og medmennesker. Å ønske det gode, og gjøre det gode, for barnet kan derfor også sies å være et eksempel på nærhetsetikk. Jeg tolker det slik at når lærerne ser og forstår elevenes forståelsesvansker, blir deres respons at de justerer krav og kommunikasjon, fordi de ser appellen fra eleven om forståelse, og ser at elevene ikke forstår verden rundt seg og har behov for hjelp.

Informant D viser til et eksempel på at hjelpen gis til eleven på en måte som er tilpasset elevens behov og ønsker. Hjelpen ble gitt til eleven på en nesten «umerkelig» måte for at eleven skulle akseptere hjelpen hun trengte. Noddings (1997) mener at vi har en lengsel etter omsorg som manifesterer seg som lengsel etter kjærlighet, fysisk omsorg, respekt og anerkjennelse. Videre hevder Noddings at omsorgsetikkens viktigste bidrag ligger i at den vektlegger relasjonen og omsorgsmottakerens rolle. Omsorg er ikke utelukkende noe som ligger i giverens holdninger og intensjoner, men vi må spørre etter virkningene for mottakeren. At hjelpen gis til eleven på en måte som er tilpasset elevens ønsker er et eksempel på omsorgsetikk.

Jensen & Ulleberg (2011) hevder at skolebygninger, hvordan man løser konflikter, hvilke sanksjoner man gir og organisering av undervisning, metakommuniserer et syn på verden, læring og kunnskap. Slik jeg tolker det så metakommuniserer og demonstrerer informantene en forståelse og fleksibilitet i møtet med elevene som elevene selv mangler, og dette fører til en bedre skolehverdag for elevene med Asperger syndrom. Lærernes fokus på å lytte til elevene og respondere på gjennomtenkte måter metakommuniserer det å lytte som en god verdi, og dette kan over tid påvirke elevene og være med i formingen av deres reaksjonsmåter. Reaksjonsmåter kan også endres fordi lærerne har fokus på å øve på nettopp lytteferdigheter på en eksplisitt måte som elever med Asperger syndrom trenger, fordi elevene ikke lærer dette implisitt som andre barn (Jfr. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006). At elevene opplever at de lyttes til, som informant B forteller om, kan være et eksempel på omsorgsetikk, hvor virkningen for elevene er sentral for lærerne.

Kirkebæk (2010) hevder at man i en dialogisk etikk forhandler seg fram til en gjensidig enighet i en dialogisk prosess om hva som er det gode. Det legges også vekt på tillit, respekt, lydhørhet, frihet og ansvar. Bakhtins teori om etisk ansvar kan kanskje også sies å være en dialogisk etikk siden det etiske ansvaret springer ut av dialogen mellom ytring og respons, hvor man er lydhør og lytter aktivt og responderer med lytterens respons i tankene. Kan det være slik at informantene ikke har en bestemt formening om hva som er godt, rett eller best, men at det gode og det rette blir til i relasjonen mellom lærerne og hver enkelt elev? Lærernes tilpasningsevne og fleksibilitet og fokus på det enkelte barnet kan tyde på det.

Når det gjelder lærernes ønsker om det gode for barnet og samtidig å gjøre det gode for barnet hevder Lingås (1999) at dersom mennesker ser hverandre gjennom innlevelse og med respekt som likeverdige vesener, og ser den gjensidige avhengighet, så ligger det til rette for at vi handler godt mot hverandre, og handlingene kan begrunnes i empatisk gjensidighet. Slik jeg tolker det, ser lærerne elevene med Asperger syndrom med innlevelse og respekt, og dette betyr da at lærerne også er i stand til å handle godt mot elevene.

Ifølge Kirkebæk (2010) er mennesket mye annet enn diagnosen vi fester til det på gitte tidspunkter. Hun hevder at en pedagogisk og spesialpedagogisk forpliktelse er å finne fram til det «annet» mennesket representerer. Hun stiller også spørsmål ved om diagnosen er noe som i noen tilfeller forhindrer oss i å se vår egen rolle i relasjonen. Informantene sier alle sammen at de tilpasser kommunikasjonen i forhold til elever med Asperger syndrom, og de er tydelige på at de

prøver å kommunisere på måter som sikrer at eleven «er med på laget». Informant C peker for eksempel på at det kan låse seg for eleven dersom hun kommer for brått på med en beskjed som gjør at verden ser annerledes ut. De andre informantene deler også tanker som viser at de reflekterer over hva de selv gjør. De forteller at det noen ganger ikke går så bra, og at de da må prøve på andre måter. Dette peker på at informantene ser sin egen rolle i kommunikasjonen og har en relasjonell kommunikasjonsforståelse, i tillegg til at de forstår hva Asperger-diagnosen innebærer. Slik jeg tolker det, forhindrer elevenes diagnose ikke disse lærerne i å se på, og diskutere, eget bidrag i kommunikasjonen.

Slik jeg tolker det, mener jeg informantene gjennom sin forståelse av elevene med Asperger syndrom og tilretteleggingen av opplærings situasjonen endrer sosiale, kulturelle og miljømessige betingelser slik at elevene ikke opplever sin funksjonshemming eller «annerledeshet» så sterkt. Informantene forteller at de hjelper andre lærere å forstå elevene med Asperger syndrom bedre; de «tolker» og «oversetter» elevene. Når man har «forståelsesbrillene» på, kan atferd og kommunikasjon fortone seg, og tolkes, på andre og mer positive måter. Kanskje informantene bidrar til endring til en mer aksepterende skolekultur hvor flere uttrykksformer eller stemmer aksepteres? Informantene forteller også om episoder hvor de legger til rette for at elevene kan få vist sine sterke sider i klassen. Slik hjelper de også kanskje til å endre medelevers syn på elevene med Asperger syndrom. Informantene forteller om tilrettelegging av sosiale forhold som å hjelpe til i samspill, forklare samspillsregler og å sørge for deltagelse i passende eller trygge grupper slik at elevene med Asperger syndrom blir en av det sosiale fellesskapet. Informant D fortalte om hvordan hun gikk inn og foreslo endringer i organiseringen av timer for at eleven med Asperger syndrom skulle klare å delta. Alle informantene fortalte også at det var viktig å ha grupperom å ha samtaler på, siden kommunikasjonen er ulik i de ulike kontekstene (klasserom og grupperom) og elevene har store behov for forklaringer. Slik endrer også lærerne på betingelser i miljøet som gjør at elevene kan fungere bedre i skolehverdagen. Ifølge Reindals (2010) sosiale relasjonell modell for forståelse av funksjonshemming er det å ha Asperger syndrom en nødvendig forutsetning for å erfare å være annerledes eller funksjonshemmet, men det er ikke en tilstrekkelig forutsetning. Man må altså ikke oppleve seg som funksjonshemmet selv om man har Asperger syndrom dersom tilretteleggingen er god nok. Opplevelsen av å være funksjonshemmet avhenger av en rekke sosiale, kulturelle og miljømessige forhold og reaksjoner og tilbakemeldinger. Slik blir etikk sentralt i denne modellen. Sosiale barrierer er en tilstrekkelig grunn til å oppleve seg selv som funksjonshemmet. Sosiale barrierer (materielle og kulturelle) må være tilstede for at man skal oppleve funksjonshemmingen. Uten sosiale barrierer vil man oppleve effekt av å ha Asperger syndrom, men man vil ikke oppleve funksjonshemming. For

meg kan det se ut som det også er et dialogisk forhold mellom det å oppleve seg funksjonshemmet ved å ha Asperger syndrom og reaksjonene fra omgivelsene. Ved å bli møtt med forståelse og tilpassede reaksjoner og responser, samt romslighet for annerledeshet, mener jeg elever med Asperger syndrom kan oppleve seg selv som mindre annerledes og mindre funksjonshemmet. Slik jeg tolker lærernes tilrettelegging av læringssituasjoner for elever med Asperger syndrom, er tilretteleggingen begrunnet i lærernes forståelse av elevene og ønsker om å gjøre det som er godt for elevene og skape mestring og utvikling. Disse ønskene ligger hele tiden både eksplisitt og implisitt i det informantene forteller om sitt arbeid, samarbeid og kommunikasjon med elever med Asperger syndrom.

6 Konklusjon

En sammenhengende fortelling om resultatene fra denne undersøkelsen og hvordan lærere erfarer dialogen med elever med Asperger syndrom lyder slik:

Lærerne ser elevene med Asperger syndrom som unike enkeltmennesker, ikke som medlem av en diagnosegruppe. Elevene har vansker med sosial kommunikasjon, forståelsesvansker og språkvansker. Det som er typisk for lærernes responser er at de møter elevene med respekt og forståelse. Det bekreftes av elevene gjennom hverdagshistoriene lærerne forteller. Videre justerer lærerne kravene og kommunikasjonen sin for at de skal kommunisere godt med elevene med Asperger syndrom, heller enn å kreve at elevene skal endre seg. Lærerne ser ut til å være fleksible og forhandler med elevene i stedet for å være autoritære. De mener at en for autoritær kommunikasjonsstil fører til konflikter, men de er samtidig klare på at det er lærerne som bestemmer. Lærerne har forståelse for at elevene har forståelsesvansker og ikke har forutsetninger for å endre egen kommunikasjon i her- og nå-situasjoner på grunn av diagnosen, men lærerne forsøker å bedre elevenes forståelse og fungering på lang sikt gjennom for eksempel bearbeiding av hendelser, forklaringer, øvelser og sosiale historier. Lærerne at de er opptatt av mestring hos elevene og arbeider for en positiv utvikling. Dialogen mellom lærer og elev kjennetegnes av at elevene kommuniserer egosentrisk. Lærerne har ikke fokus på at dette er vanskelig for dem, men de har fokus på hva de kan gjøre for å skape en god dialog med elevene med Asperger syndrom. Dialogen kjennetegnes også av at lærerne bruker ulike hjelpemidler i kommunikasjonen på grunn av elevenes forståelsesvansker, for eksempel visuelle hjelpemidler. Det ser ut til at lærerne har en varhet overfor elevenes kommunikasjonstegn og medvirkning. Det er ulikt om elever med Asperger syndrom mestrer å forhandle om mening i dialogen. Noen klarer å diskutere, mens andre synes det er vanskelig med uenighet. Det er også ulikt hvor gjensidige elevene klarer å være i dialogen. Flere av informantene peker på at det er mindre

gjensidighet enn vanlig. Lærerne kompenserer for manglende gjensidighet ved å ta initiativ til dialog om emner elevene er interessert i for å skape kontakt og kommunikasjon. Lærerne ser ut til å forstå og kommunisere med elevene gjennom en dialogisk prosess på flere plan; gjennom ytringer, tanker, handlinger og følelser. Lærerne beskriver elevene på positive måter, og ser ut til å kunne «se» forbi elevenes vansker. Dette ser ut til å ha sammenheng med lærernes forståelse av elevenes vansker. Lærerne forteller om ansvarssituasjoner i kommunikasjonen med elever med Asperger syndrom. De balanserer omsorg og hjelp til selvstendighet, og de lytter til elevene og responderer på ulike måter, både muntlig, følelsesmessig, gjennom forståelse og handlinger. Hvordan elevene oppfatter kommunikasjonen ser ut til å være viktig for lærerne. Lærerne forteller også at de ønsker det beste for eleven og ønsker å gjøre det beste for elevene, og de reflekterer i forhold til om de har tatt riktige valg eller ei. At elevene har en diagnose forhindrer ikke disse lærerne i å se på eget bidrag i kommunikasjonen. Siden lærerne møter elevene med forståelse, innlevelse og respekt ligger det til rette for at de handler godt mot elevene. Slik jeg tolker lærernes tilrettelegging av kommunikasjonssituasjoner og læringssituasjoner for elever med Asperger syndrom, er tilretteleggingen begrunnet i lærernes forståelse av elevene og ønsker om å gjøre det som er godt for elevene og skape mestring og utvikling. Ansvarssituasjonene som kom frem i materialet tyder på at lærerne ser elevenes omsorgsbehov, er fleksible, har barnets beste som mål og praktiserer nærhetsetikk/omsorgsetikk og en dialogisk etikk, hvor lærerne i fellesskap med elevene finner ut hva som er godt og rett for elevene. Ved å bli møtt med respekt, forståelse og tilpassede reaksjoner og responser, samt romslighet for annerledeshet, mener jeg elever med Asperger syndrom kan oppleve seg selv som mindre annerledes og mindre funksjonshemmet.

Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006 hevder at elever med Asperger syndrom kan være vanskelig å forstå på grunn av sin varierende funksjon på ulike områder, men de er avhengig av å bli møtt av forståelse for sine vansker for at de skal få et godt skoletilbud. Jeg antar at andre lærere med mindre erfaring med elever med Asperger syndrom ville hatt en annerledes forståelse av elevene og deres vansker og en annerledes opplevelse av kommunikasjonen med elevene. Når jeg beskriver informantene med ordene «levd forståelse», har jeg tolket det slik at de praktiserer forståelse. Å møte elever med Asperger syndrom med forståelse for deres vansker er i overensstemmelse med det som anbefales (Jfr. Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006, Attwood, 2000, Gerland, 2010, Jørgensen, 2009).

Referanser

- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Attwood, T. (2000). *Asperger syndrom. En håndbok for foreldre og fagfolk*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 45-73). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bergström, G., & Borèus, K. (2012). Innehållsanalys. I G. Bergström, & K. Borèus, *Textens mening och makt* (ss. 49-90). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bogdashina, O. (2003). *Persepsjon hos personer med autisme og asperger syndrom*. Oslo: Spiss forlag.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 91-105). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1999). Mikhail Bakhtin - ein kort presentasjon. I O. Dysthe, *The dialogical perspective and Bakhtin. Conference report* (ss. 6-17). Bergen: Program for research on learning and instruction. University of Bergen.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Emerson, C., & Holquist, M. (1981a). Ordliste til *The Dialogical imagination*. I B. M., *The dialogical imagination* (ss. 423-434). Austin: University of Texas Press.
- Emerson, C., & Holquist, M. (1981b). Introduction. I M. Bakhtin, *The dialogical imagination* (ss. xv-xxxiii). Austin: University of Texas Press.

- Eng, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Frith, U. (2003). *Autism. Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Frith, U. (2010). *Autisme og Aspergers syndrom*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Gerland, G. (2010). *Arbeta med Aspergers syndrom. Hantverket och den professionella rollen*. Enskededalen: Pavus utbildning AB.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. New York: State University of New York Press.
- Hay, I., & Winn, S. (2005, 29. 2.). Students with Asperger's Syndrome in an Inclusive Secondary School Environment: teachers', parents' and students' perspectives. *Australian Journal of Special Education*, ss. 140-154.
- Helverschou, S., Hjelle, H., Nærland, T., & Steindal, K. (2007). Sosiale problemer hos mennesker med Asperger syndrom. I H. Martinsen, & S. v. Tetzchner, *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (ss. 227-254). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism*. London: Routledge.
- Iglund, M., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 107-127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jørgensen, B. H. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässige funktionshilder*. Lund: Studentlitteratur.
- Kinge, E. (1999). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lingås, L. G. (1999). *Etikk i pedagogisk arbeid*. Vika: Kommuneforlaget AS.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Århus: Forlaget Klim.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring 2. utg.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, H., & Tetzchner, S. v. (2007). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., & Tetzchner, S. v. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage Publications, Inc.
- Mørck, A. J. (2003). Introduksjon. I M. Bakhtin, *Latter og dialog* (ss. 5-28). Oslo: Cappelen forlag.
- Nasjonal kompetanseenhet for autisme. (2008). *Autismeenheten.no*. Hentet fra http://autismeenheten.no/index.php/cat_view/28-publikasjoner-fra-autismeenheten-autismenettverket-og-autismeprogrammet/54-rapporter Lesedato 15.04.2014.
- Nasjonal kompetanseenhet for autisme. (2013). *Autismeenheten.no*. Hentet fra <http://www.oslo-universitetssykehus.no/SiteCollectionDocuments/rfm/reviderte-retningslinjer-asf.pdf> Lesedato 01.03.2014
- NESH. (2006). *etikkom.no*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> Lesedato 27.04.2014.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Reindal, S. M. (2008). Spesialpedagogikk. Etske problemstillinger og teorier. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 110-127). Oslo: Cappelen Damm.

- Reindal, S. M. (2010). Dilemmaer om ulikhet. Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I S. M. Reindal, & R. S. Hausstätter, *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. (ss. 116-132). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O., & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Cowan, R. J. (2010). *High-functioning autism/asperger syndrome in schools. Assessments and intervention*. New York: The Guilford Press.
- Sciutto, M., Richwine, S., Mentrikoski, J., & Niedzwiecki, K. (2012, 27.3.). A Qualitative Analysis of the School Experience of Students with Asperger Syndrome. *Focus on autism & other developmental disabilities*, ss. 177-188.
- Skaagen, K. (2001). Veiledningssamtaler i bakhtinsk perspektiv. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 197-218). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Slaattelid, R. T. (1998). Etterord. I M. Bakhtin, *Spørsmålet om talegenrane* (ss. 47-89). Bergen: Ariadne forlag.
- Sponheim, E. (1998). Autisme: ny viten-nye mestringsstrategier. I B. Gjørum, B. Grøholt, & H. Sommerschild, *Mestring som mulighet* (ss. 221-230). Oslo: Universitetsforlaget.
- Storbugt, A. B. (2012). *Om å skru på autismeknappen. En fenomenologisk/hermeneutisk undersøkelse av hvordan foreldre til barn med Aspergers syndrom opplever og beskriver sin hverdag (Masteroppgave, Diakonhjemmet høgskole)*. Oslo: Storbugt, A. B.
- Sæthre, J. (2010). Livskvalitet - et mulig grunnlag for å legge til rette og evaluere (spesial)undervisning i en inkluderende skole. I S. Reindal, & Hausstätter, *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (ss. 133-149). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen - annerledes enn andre relasjoner. I O. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, & J. Sæthre, *Grunnverdier og pedagogikk* (ss. 107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 17-42). Oslo: Cappelen Damm.
- Tellevik, J. M., Martinsen, H., Nærland, T., & Tetzchner, S. v. (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger-syndrom. I H. Martinsen, & S. v. Tetzchner, *Barn og ungdom med Asperger-syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (ss. 159-191). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Harvard: First Harvard University Press.
- WHO. (1999). *ICD-10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wing, L. (2000). Forord. I T. Attwood, *Asperger syndrom. En håndbok for foreldre og fagfolk* (ss. 8-9). Oslo: NKS-forlaget.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Geir Sigmund Afdal
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 16.12.2013

Vår ref: 36529 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36529 *Relasjonen mellom lærer og elev med Asperger syndrom*
Behandlingsansvarlig Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Geir Sigmund Afdal
Student Lise Marie Grindal

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lise Marie Grindal lisgri1@ostfoldfk.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47 73 53 19 07. kytre.swava@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmas@svuit.no

Vedlegg 2

Personvernombudet for forskning**Prosjektvurdering - Kommentar**

Prosjektnr: 36529

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at det ikke vil bli samlet inn og registrert opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (her ment elever med Asperger syndrom). Vi minner her om lærers taushetsplikt.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lærer-elev-relasjonen når eleven har Asperger syndrom”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere opplever lærer-elev-relasjonen når eleven har Asperger syndrom. Relasjonen undersøkes gjennom å intervjuere lærere om opplevelsen av kommunikasjonen med eleven.

Prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold.

Et lite utvalg lærere med erfaring med undervisning av elever med Asperger syndrom forespørres om deltagelse i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen foregår gjennom intervju med varighet ca 1 ½ t. Spørsmålene omhandler opplevelse av relasjon til, og kommunikasjon med, elever med Asperger syndrom. Data registreres i form av notater og bruk av diktafon. Dataene overføres til bearbeiding på datamaskin.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg som student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger og opptak lagres separat og innelåst for å ivareta konfidensialitet.

Deltagerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i prosjektoppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2014. Personopplysninger og opptak slettes ved prosjektets avslutning.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student: Lise Grindal, tlf. 91604735

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide

Spørsmål (Mål: konkrete beskrivelser, følelser, kontekst – hva skjer- opplevelser, følelser, handlinger)
1. Hva er din utdanning og arbeidserfaring med elever med Asperger syndrom?
2. Hva tenker du er utfordringene for elever med Asperger syndrom? Oppfølging: nevnes fellestrekk og forskjeller? se den enkelte?
3. Kan du fortelle meg om en vanlig dag, eller uke, i klassen med elever med Asperger syndrom? Oppfølging: Hva skjer, hvordan har dere det sammen, hva blir sagt og gjort, når noe låses i kommunikasjonen, hvordan er samarbeid og ansvar da.
4. Kan du beskrive noen konkrete kommunikasjonssituasjoner med elever med Asperger syndrom? Oppfølging: hva skjer mellom lærer og elev, hvem gjør og sier hva, hvordan dere kommuniserer, følelser, opplevelser, forståelse. Kan du fortelle om noen gylne øyeblikk, utfordringer og muligheter, fellestrekk og forskjeller. Valgsituasjoner, krav, kontekst. Tilretteleggingsmuligheter. Tid nok til å se og forstå, anledning til å bygge relasjoner, se den enkelte.
5. Hvordan oppleves dialogen med elever med As? Blir det dialog eller monolog? Oppfølging: Symmetri /asymmetri? Gjensidighet? Forhandling om mening? Forhandle – overbevise? Intersubjektivitet- får man delt noe felles? Ulik kommunikasjon/dialog i ulike settinger? Rom for forskjellighet (tillate ulike stemmer)? Tilpasser lærer seg elevene?
6. Hva tenker du er viktig i kommunikasjon mellom mennesker (generelt) og mellom lærer og elever med Asperger syndrom (spesielt)? Spesielt ansvar når elev har Asperger? (Nevnes språk/kroppsspråk, anerkjennelse, tillit, omsorg, tydelighet i språk, forutsigbarhet, tidsaspektet, empati, sensitivitet, kontroll over egne følelser, humor, regler, rettferdighet). Hvordan utøves dette av begge parter?
7. Hva tenker du om ansvaret for dialogen? Hvilket ansvar opplever du at du har for at kommunikasjonen skal være god? Hva er drivkraften din og mål for kommunikasjonen?
8. Hvordan er din kommunikasjon med elever med As i forhold til din kommunikasjon med andre elever? -Krever det noe spesielt av deg å kommunisere med elever med As? Oppfølging: Hva er betydningen av redusert intersubjektivitet, mentaliseringsevne?
9. Hvordan tror du elever med As opplever kommunikasjonen og relasjonen til deg og andre? Hva avgjør hvordan kommunikasjonen blir? (relasjonell kommunikasjonsforståelse eller diagnoseforklaring?)
10. Hvilken betydning opplever du at en god relasjon og god kommunikasjon med lærer har for en elev med As?
11. Hva slags rolle har samarbeid med foreldrene i arbeidet med å skape god kommunikasjon med og god relasjon til elever med As?
12. Hvordan har du opplevd å svare på spørsmålene?
13. Er det noe ved kommunikasjonen med og relasjonen til elever med As som jeg ikke har spurt om og som du synes er viktig, eller er det noe du vil reflektere over?

Vedlegg 5

Intervju	Meningsfortettet intervju
<p>Ja. Vanligvis går jo dagene, mandagene ser slik ut og tirsdagene ser sånn ut, men på forhånd så har jeg snakket med læreren i klassen. Hva som skal tas opp, hvor, hvilket klasserom de skal være i, hva man skal jobbe med i de ulike fagene på den dagen da, sånn at vi er mest mulig forberedt. Og da går vi gjennom sånn oversiktlig den dagen. Første time er det norsk. Det er den læreren husker du. Andre time så er det sånn og. Og veldig ofte så har jeg inngått sånn avtale med elevene i forhold til at vi er litt klar over når han synes det er nok og han ikke synes han klarer å få med seg hva som skjer, og når jeg ser at det er bra, nå må vi ta en pause. Så sier vi litt om det at jeg forventer i norsktime at du skal klare å gjøre for eksempel en halv side, fra denne siden, og så, ned den siden, og så er det pause. Og så snakker vi kanskje litt om det.</p>	<p>Snakker med læreren på forhånd: hvor-hva Er mest mulig forberedt før man går gjennom planen med eleven.</p> <p>Går gjennom planen med eleven. Gjør avtaler om pauser. Sier noe om forventninger til timene- hva lærer forventer at eleven skal gjøre.</p>

Vedlegg 6

Tema	Informant A	Informant B	Informant C	Informant D
Behov for planer og Struktur	<p>Behov for fast struktur. Ulikt behov</p> <p>Noen trenger detaljerte planer. Mindre detaljbehov etter hvert</p> <p>Lærer elev å planlegge selv</p>	<p>Eleven trenger ikke dagsplan, har timeplan og arbeidsplan. Krysser av etter hvert.</p>	<p>Viktig og bra med visuell oversikt og struktur (plan). Godt å ha en plan å vise til når noe blir vanskelig</p>	<p>Basisting må ligge i bunnen for at det skal fungere bra i klasserom: eleven skal kjenne hverdag og plan før hun kommer, struktur på hele dagen.</p>