

MASTEROPPGAVE

Elever med autismspekterforstyrrelser og deres
opplevelse av sosiale aspekter i videregående skole:

En kvalitativ intervjustudie av fem ungdommer med Asperger syndrom

Ingjerd Skafle

Kand.nr: 141237

15. mai 2018

*Masterstudium i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning*



Sammendrag

Problemstilling: Hvordan opplever elever som er høytfungerende i autismespekteret det sosiale aspektet i ordinær videregående skole?

Forskningsspørsmålene i denne studien er:

Forskningsspørsmål 1:

Opplevs skolen som en arena for sosial samhandling?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan opplever elevene at skolen ivaretar deres sosiale behov?

Teori: Den teoretiske bakgrunnen er tre kognitive teoretiske modeller som belyser vanskeområder hos personer med autismespekterforstyrrelser (ASF): Theory of Mind (Baron Cohen, Frith & Leslie, 1985; Baron-Cohen, 1989), Weak Central Coherence (Happé & Frith, 2006) og til sist eksekutive dysfunksjoner (Russell, 1997; Turner, 1999). Deretter følger en oversikt over tidligere forskning på flere vanskeområder for ungdommer som er høytfungerende i spekteret. Disse områdene inkluderer skolevegring, depresjon, ensomhet og vennskap. Til sist blir det redegjort for ulike tiltak rettet mot ungdommer med høytfungerende ASF og sosiale aspekter ved skolen.

Metode: Studiet har en fenomenologisk tilnærming. Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av semistrukturerte dybdeintervjuer av fem ungdommer diagnostisert med Asperger syndrom. Videre ble de transkriberte intervjuene analysert ved hjelp av tematisk analyse.

Resultater: Ved hjelp av den tematiske analysen av ungdommenes opplevelse av det sosiale aspektet ved videregående opplæring kom jeg frem til tre hovedtemaer: «Skolen som en sosial arena», «Videregående skole som en ny start» og «Sosiale utfordringer». Alle temaene ble belyst ved hjelp av utvalgte informantsitat.

Diskusjon og konklusjon: Denne studien har undersøkt hvordan elever som er høytfungerende i autismespekteret og opplever det av sosiale aspektet i ordinær videregående

skole. Elevene har et stort sosialt behov, og skolen fungerer som en meget viktig sosial arena. Skolen ses på som en arena for sosial trening, samt en viktig arena for å få nye venner og bekjentskap. Flere av informantene kunne fortelle om negative erfaringer når det gjaldt sosiale forhold fra barne- og ungdomsskolen. Videregående skole var en ny start for mange, med et nytt og mer inkluderende miljø. På tross av de positive erfaringene, brukes det en del energi på sosiale utfordringer slik som å tolke situasjoner og forholde seg til store grupper. Flere elever med ASF er elever i ordinære klasserom enn før, noe som stiller større krav til kunnskap om diagnosen hos lærere. Dette er noe lærerutdanningene bør ta tak i, samt skoleledere og lærere selv. Til sist er det viktig å fokusere på styrkene og ressursene hos denne gruppen, og ikke bare se utfordringene og vanskene.

Forord

Jeg vil først og fremst takke de fem informantene som ville dele sine erfaringer med meg. Disse møtene har gitt meg en mye større forståelse og innsikt, og det er jeg er så takknemlig for. Det ga meg stor inspirasjon til å skrive oppgaven.

Ikke minst vil jeg takke veilederen min Anders Nordahl-Hansen for veldige gode innspill og stort engasjement.

Også må jeg selvfølgelig takke Aleksander og Mathea for deres store tålmodighet og støtte. I tillegg skal foreldrene mine ha en stor takk for å la meg låne leiligheten deres som kontor.

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål med studiet.....	1
1.1 Oppgavens oppbygning.....	2
2 Autismespekterforstyrrelser	3
2.1 Historisk bakgrunn	3
2.2 Kjennetegn og diagnosemanualer	4
2.3 Årsaksforhold	6
2.4 Utbredelse.....	6
2.5 Funksjonsnivåer i DSM-5	7
2.6 Høytfungerende og lavtfungerende - begrepsbruk.....	8
2.7 Pragmatisk side av språk	9
3 Teoretiske modeller.....	10
3.1 Theory of Mind (ToM).....	10
3.2 Weak Central Coherence.....	13
3.3 Svekkede eksekutive funksjoner	15
4 Tidligere forskning.....	17
4.1 Vennskap, ensomhet og psykiske vansker	17
4.2 Tiltak og intervensjoner i skolen	19
5 Metode.....	24
5.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner	24
5.2 Fenomenologi.....	24
5.3 Forskningsdesign.....	25
5.4 Datainnsamlingen.....	26
5.4.1 Valg av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju	26
5.4.2 Forskerrollen	26
5.4.3 Utvalget	27
5.4.4 Intervjuguide	27
5.4.5 Gjennomføring av intervjuene	28
5.4.6 Transkribering	28
5.5 Tematisk analyse	28
5.5.1 Bli kjent med rådata	29
5.5.2 Innledende koding	29
5.5.3 Finne temaer.....	30
5.5.4 Rapportering av funn.....	31
5.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning.....	31
5.6.2 Reliabilitet	32

5.6.1 Validitet	33
5.6.3 Objektivitet.....	33
5.7 Etske refleksjoner	34
Kapittel 6 Funn.....	36
6.1.1 Ferdigstille temaer	36
6.1.2 Kontekst	37
6.2 Skolen som en sosial arena.....	38
6.2.1 Viktigheten med å være sosial	38
6.2.2 Sosiale aktiviteter på skolen	40
6.2.3 Sosial trening på skolen.....	42
6.2.4 Bekjentskap og venner	43
6.2.5 Oppsummering	45
6.3 En ny start.....	45
6.3.1 Erfaring fra barne- og ungdomsskolen.....	45
6.3.2 Opplevelsen av videregående skole	46
6.3.3 Opplevelse av lærere	48
6.3.4 Oppsummering	49
6.4 Sosiale utfordringer	49
6.4.1 Lyder	49
6.4.2 Forhold til andre medelever	50
6.4.3 «Vil ikke være til bry»	52
6.4.4 Oppsummering	53
7 Diskusjon.....	54
7.1 Skolen som en sosial arena.....	54
7.2 En ny start.....	56
7.3 Sosiale utfordringer	58
7.4 Oppsummering av diskusjon om de tre temaene.....	61
7.5 Implikasjoner for pedagogisk praksis.....	61
7.6 Implikasjoner for fremtidig forskning.....	65
7.7 Oppgavens begrensninger:	66
7.8 Konklusjon og oppsummering	68
Litteraturliste	69
Vedlegg 1: Informert samtykke.....	83
Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD	85
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foreldre	86
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	88

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål med studiet

De siste to tiårene har det vært en jevn økning av personer som har fått diagnosen autismespekterforstyrrelser (ASF) (Lee & McGrath, 2015). Inkludering som prinsipp i utdanningspolitikk gjør at en økende grad av elever med ASF går på ordinære skoler og i ordinære klasser. Svekkelse eller vansker i sosial fungering er et av hovedtrekkene hos personer med ASF, og de kan derfor hevdes å være i en risikogruppe for sosial isolasjon og mobbing i skolen (Munkhaugen et al., 2017b; Gates, Kang & Lerner, 2017). I tillegg viser noen studier at elever med ASF ikke blir akseptert av andre elever, og de har færre gjensidige vennskap (Williams, Gleeson & Jones, 2017). Å få mer innblikk i hvilke erfaringer elever med ASF har fra ordinære videregående skoler er viktig for å kunne forebygge skolevegring, og for at enda flere velger høyere utdanning. Det er en betydelig risiko for at elever med ASF vegrer å gå på skolen (Munkhaugen et al., 2017a).

I autismefeltet finnes det mer forskning av tiltak rettet mot barn med ASF og sosiale ferdigheter, enn mot ungdommer med den samme diagnosen (Wong et al., 2015). Likeledes er det mindre forskningslitteratur rettet mot ungdommer med høytfungerende ASF (Cappadocia & Weiss, 2010). Derfor er hensikten med dette studiet å få et innblikk i hvordan ungdommer som er høytfungerende i spekteret opplever skolehverdagen i ordinære videregående skoler. Fokuset er på sosial trivsel og fungering. Den overordnede problemstillingen er:

Hvordan opplever elever som er høytfungerende i autismespekteret det sosiale aspektet i ordinær videregående skole?

Forskningsspørsmålene som skal belyse problemstillingen er som følger:

Forskningsspørsmål 1:

Opplevs skolen som en arena for sosial samhandling?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan opplever elevene at skolen ivaretar deres sosiale behov?

1.1 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. *Kapittel 2* gir en oversikt over ASF. Historisk bakgrunn, diagnosemanualer, utbredelse, årsaksforhold, samt den pragmatiske siden av språket er temaer som gjennomgås. *Kapittel 3* er en redegjørelse av tre kognitive modeller som kan være med på å forklare ulike aspekter ved de diagnostiske kriteriene i ASF. Dette er blant Theory of Mind (ToM) (Baron-Cohen et al., 1985; Baron-Cohen, 1989), Weak Central Coherence (WCC) (Happé & Frith, 2006) og svekkende eksekutive funksjoner (EF) (Turner, 1999). *Kapittel 4* vil i hovedsak omhandle tidligere forskning knyttet til temaer om sosiale aspekter ved skolegang og ungdommer som er høytfungerende i spekteret. Temaene innebærer forhold som ensomhet, vennskap, psykiske vansker og skolevegring. I dette kapitlet vil det også presenteres intervensjoner og tiltak rettet mot ungdommer som er høytfungerende i spekteret og trening på sosiale ferdigheter. *Kapittel 5* er en redegjørelse av metode. Kapitlet omhandler vitenskapsteoretiske refleksjoner, fenomenologi, valg av semistrukturerte dybdeintervju, samt tematisk analyse. I *kapittel 6* legges resultatene av dybdeintervjuene frem. De tre hovedtemaene som kom frem gjennom dybdeintervjuene blir belyst ved hjelp av utvalgte informantsitater. I *Kapittel 7* drøftes hovedtemaene opp mot de teoretiske modellen som ble redegjort for i kapittel 3: ToM, WCC og EF. Funnen blir også drøftet i lys av tidligere forskning som ble gjennomgått i kapittel 4. Til sist drøftes pedagogiske implikasjoner, samt implikasjoner for videre forskning.

2 Autismespekterforstyrrelser

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en gjennomgripende biologisk betinget utviklingsforstyrrelse karakterisert med tidlige vansker med sosial kommunikasjon og uvanlige snevre interesserer, samt repeterende oppførsel. Dette er en heterogen gruppe av forstyrrelser. På verdensbasis er forekomsten cirka 1%, og forekomsten er større i den mannlige delen av befolkningen (Elsabbagh et al., 2012). Komorbiditet er vanlig, og ca. 70% har andre vansker eller forstyrrelser (Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014).

2.1 Historisk bakgrunn

I 1943 beskrev den østeriske barnepsykiateren Leo Kanner beskrev *infantil autisme* eller *barneautisme*. Hans teorier oppstod på bakgrunn av studier av elleve barn med vansker – spesielt knyttet til det sosiale aspektet, samt repeterende og stereotyp atferd. Kanner måtte på grunn av sitt jødiske opphav flykte til USA, og fikk jobb ved det anerkjente John Hopkins University i Baltimore (Silberman, 2015). Senere skulle begrepene *barneautisme*, *infantil autisme* og *Kanners syndrom* bli brukt om hverandre. Bare ett år senere, i 1944, publiserte den østeriske barnelegen Hans Asperger sitt arbeid om *autistiske personlighetsforstyrrelser i barnealderen* (Attwood, 2000). Uten å kjenne til Kanners arbeid beskrev han en ganske lik utviklingsforstyrrelse hos barn og ungdommer. Asperger beskrev en gruppe gutter med markert sosiale vansker, men med gode språklige og kognitive evner. Han kalte dem for «små professorer» på grunn av deres noe pedantiske væremåte, gode verbale evner og deres evne til å bli helt oppslukt i en spesiell interesse på bekostning av barnets utvikling på andre områder (Volkmar, Klin, Schultz, Rubin & Bronen, 2000). En viktig forskjell på disse to var at Kanner var mer opptatt av miljøfaktorer som årsaksforhold til autisme, mens Asperger var biologisk orientert. Kanner stod blant annet i bresjen for en teori om kalde mødre – han mente at de såkalt *kjøleskapsmødrene* var opphav til autisme hos barna. Dette er senere sterkt kritisert og tilbakevist (Attwood, 2000).

Flere tiår senere – på begynnelsen av 1980-tallet, lanserte psykiateren Lorna Wing uttrykket det *autistiske kontinuum* eller det *autistiske spekter* (Wing & Gould, 1979; Wing, 1997). Ved å innføre uttrykket *kontinuum* eller *spekter* ville hun danne en motvekt mot den stereotype og

negative oppfattelsen av betegnelsen autisme (Kaland, 2008). Flere hevdet at dette ga rom for mangfold, og at de mange nyanser man vil finne hos barn som har autisme ville komme mer frem. Det var også Lorna Wing som lanserte begrepet *Asperger syndrom* oppkalt etter Hans Asperger (Wing, 1981). Hun var en av de som hadde gjenopplaget hans omfattende arbeid med en spesiell gruppe barn, og hun introduserte hans arbeid til den engelsktalende akademiske verden (Wing, 1986; Happé & Baron-Cohen, 2014).

Diagnosen Asperger syndrom ble gitt når barnet hadde en mer avgrenset forstyrrelse som ikke var så tydelig. Den skilte seg fra autisme ved at det ikke forelå en forsinkelse i den språklige utviklingen (Attwood, 2000). Wings tanker hadde stor gjennomslagskraft, og i 1992 ble Asperger-begrepet innført som en egen diagnose i diagnosemanualene ICD-10 (WHO, 1992) og i DSM-IV i 1994 (APA, 1994).

Nylig ble det utgitt en artikkel om Aspergers rolle under andre verdenskrig (Czech, 2018). Asperger har av andre forskere og historikere blitt fremstilt som en motstander av nazistenes ideologi om rasehygiene, blant annet i boken *Neurotribes* av Silberman (2015). Narrativet gikk ut på at Asperger reddet pasientene sine fra nazistenes eutanasi-program. Czech sin (2018) artikkel gir et annet narrativ om Aspergers rolle i det nazi-kontrollerte Østerrike. Det viser seg at Asperger bidro til at barn med forskjellige vansker, hvorav flere med autisme, ble sendt til institusjoner hvor de ble drept av nazistene, og at han dermed hadde en mye mer tvilsom rolle under andre verdenskrig enn tidligere antatt. Disse nye avsløringene gjør at navnet Asperger får et mer problematisk ettermæle.

2.2 Kjennetegn og diagnosemanualer

I diagnosemanualen ICD-10 *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (WHO, 1992) koordinert av Verdens helseorganisasjon (WHO) blir Asperger syndrom, F84.5, beskrevet som en forstyrrelse kjennetegnet av vansker med gjensidig sosialt samspill som ved barneautisme, sammen med et begrenset, stereotyp, repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. Allikevel skiller syndromet seg fra autisme ved at det ikke foreligger generell forsinkelse, hemming av språket eller kognitiv utvikling. I tillegg er tilstanden ofte forbundet med uttalt klossethet. Videre blir Asperger syndrom kategorisert som en *gjennomgripende utviklingsforstyrrelse* (Pervasive Developmental Disorder, PDD) i ICD-10, som betyr at tilstanden berører utviklingen av en rekke evner og

ferdigheter (Attwood, 2000; Kaland, 2008). Forstyrrelsen er vedvarende ut ungdomsalderen og i voksenlivet (WHO, 1992).

ICD-10 er under en revisjon og den nye versjonen, ICD-11, er forventet å bli utgitt i mai 2018. Denne versjonen ventes å ligge tettere opp mot diagnosemanualen DSM-5, som er den amerikanske varianten av diagnosemanualen. DSM-systemet som står for *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*, og er navnet på et klassifikasjonssystem for psykiske lidelser utgitt av den Amerikanske Psykiaterforening (APA, 2013). DSM-5 (APA, 2013) er den siste revisjonen av DSM. Her tok man i bruk paraplybegrepet *autism spectrum disorder* (ASD). De essensielle trekkene for ASD i DSM-5 er permanent svekkelse i gjensidig kommunikasjon og sosial samhandling, samt et begrenset og repetitivt mønster av adferd, interesse og aktiviteter. Disse symptomene er til stede fra tidlig barndom, og begrenser eller svekker den daglige funksjonen (APA, 2013). Videre ble de tidligere subgruppene innenfor autisme borte, slik at ASD innbefatter de tidligere gitte diagnosene fra DSM-IV (APA, 1994) slik som tidlig infantil autisme, barneautisme, Kanners autisme, atypisk autisme, høytfungerende autisme, pervasive developmental disorder not otherwise specified (PDD-NOS), childhood disintegrative disorder og Asperger syndrom.

Det er som tidligere nevnt forventet at ICD -11 vil legge seg tett opp mot DSM-5 og avspeile dets kriterier for ASD (Zeldovich, 2017). Dermed vil de landene hvor man bruker ICD-11, slik som Norge, også operere med begrepet ASD, eller på norsk autismspekterforstyrrelser (ASF) i stedet for blant annet Asperger syndrom. Derfor velger jeg å se nærmere på DSM-5, og hvilke kriterier som ligger til grunn for ASD, eller på norsk ASF.

I ICD-10 blir det fremhevet tre karakteristiske trekk ved autisme. Det første er sosiale vansker, dernest vansker med kommunikasjon (verbal og non-verbal), og til sist repetitiv og stereotyp atferd (WHO, 1992). I DSM-5 ble disse tre trekkene til to: vansker med sosial samhandling og repetitivt atferd med begrensede interessefelt (APA, 2013). Atypisk språkutvikling ble tatt bort fra kriteriene, og blir nå sett på som en sammenfallende tilstand. Disse nye kriteriene gir en forbedret beskrivelse og organisering av nøkkeltrekk, og i tillegg blir autisme sett i et dimensjonalt aspekt i stedet for i kategorier. Dette gir én diagnose som tillater vurderinger av hvert individs behov for støtte (Lai et al., 2014). Fokuset ligger dermed på tilrettelegging, og ikke på behandling.

Diagnosen ASF er mest valid og reliabel når man baserer den på flere kilder slik som kliniske observasjoner, hva foresatte forteller, og når det er mulig – ved hjelp av selv-rapportering (APA, 2013; Lai et al., 2014). I gjennomsnitt har Asperger diagnosen blitt gitt en del senere i en persons livsløp enn en autismediagnose (Kaland, 2008). I en nylig utført studie i Norge hvor man undersøkte i hvilken alder en autismediagnose blir gitt til førskolebarn i henhold til ICD-10, viste resultatene en gjennomsnittsalder på 46,4 måneder, altså 3 år og 8 måneder. Studiet viste også at barn med diagnosen Asperger syndrom ble diagnostisert senere enn barn med barneautisme og atypisk autisme (Larsen, 2015).

2.3 Årsaksforhold

Forståelsen av genetik og miljø i forbindelse med ASF er fortsatt under utvikling.

Beregninger av arvelighet har variert fra 37% til høyere enn 90%. Man antar nå at ca. 15% av de som har fått diagnosen ASF kan assosieres med en kjent genetisk mutasjon, men dette er heller ikke helt klart (APA, 2013). I mange tilfeller er det multifaktorell arveanlegg som ligger bak, hvor mange gener (kanskje flere hundre) oppstår i kombinasjon (Lai et al., 2014). Per dags dato peker uansett forskningen mot at det er genetikken som er hovedårsaken til ASF (Tick, Bolton, Happe, Rutter & Rijdsdijk, 2016). Det antas å finnes visse risikofaktorer slik som høy alder hos foreldrene. Spesielt kan høy alder hos far øke risikoen for at barnet får ASF (Lee & McGrath, 2015). Allikevel er risikoen av beskjeden størrelsesorden, og det er usikkert *hvordan* dette øker risikoen for ASF (Lee & McGrath, 2015). Samtidig utelukkes ikke miljøfaktorene, men dette trengs det mer forskning på. Lav fødselsvekt, eller at fosteret blir eksponert for medikamentet valproate antas å være risikofaktorer (APA, 2013).

I et studie i regi av Folkehelseinstituttet i Norge vises det til en sammenheng mellom inntak av folsyre, tidspunkt for unnfangelse av barn og risiko for ASF. Inntak av folsyre 4 uker før unnfangelsen, og 8 uker etter graviditet kan se ut til å redusere risiko for ASF (Surén, 2013).

2.4 Utbredelse

De siste to tiårene har det vært en jevn økning av personer som har blitt diagnostisert med ASF (Lee & McGrath, 2015). Selv om miljøfaktorer ikke utelukkes, antas dette å skyldes forandring i diagnostiske kriterier, økt fokus på tidlig screening, bedre diagnostiske instrumenter, samt en økt bevissthet, anerkjennelse og kunnskap om tilstanden. Et eksempel

på økt anerkjennelse og kunnskap er at det blant annet er blitt publisert nesten tre ganger flere rapporter om autisme fra 2000 til 2012, enn i årene mellom 1940 og 1999 (Lai et al., 2014). I tillegg blir diagnosen gitt ved yngre alder enn før (Lai et al., 2014). Samtidig kan en ikke utelukke en reell økning i forekomsten av ASF. Som tidligere nevnt forskes det for eksempel på foreldres økende alder. Gjennomsnittsalderen for førstegangsfødende har blitt høyere i mange land, og da dette kan være en risikofaktor for ASF kan dette være med på å påvirke prevalenstillene (Lee & McGrath, 2015).

2.5 Funksjonsnivåer i DSM-5

DSM-5 opererer med funksjonsnivåer. Det er tre funksjonsnivåer: nivå 3 som krever mye støtte, nivå 2 som krever noe støtte, og nivå 1 som krever støtte (APA, 2013). Ved nivå 3, som krever mye støtte, kan personen ha store mangler i verbal og non-verbal kommunikasjon, noe som kan gi alvorlige funksjonsnedsettelse og meget begrenset sosial samhandling med andre. I tillegg kan personen ha store vansker med å takle forandringer, og vise lite fleksibilitet. Ved nivå 2 i funksjonsnivå er disse symptomene mildere, men helt klart til stede. Det verbale språket hos individer i dette funksjonsnivået kan være bedre, men den sosiale samhandlingen og non-verbale kommunikasjonen kan oppfattes som merkelig. I den mest høytfungerende gruppen, som man vil finne i nivå 1, kan personen ha godt verbalt språk, men ha vansker med sosial kommunikasjon og samhandling. Dette kan gi seg utslag i manglende initiativ, eller atypisk eller lite vellykket respons til andres sosiale utspill eller forslag. Det kan virke som personen mangler interesse i sosial samhandling, og forsøk på å få venner kan virke merkelig eller uvanlig. Også i denne gruppen kan man finne mangler på fleksibilitet, og vansker med overganger fra en aktivitet til en annen (APA, 2013).

Slik at noen personer med ASF kan ha stort behov for støtte og hjelp, mens andre klarer seg med lite. Noen av konsekvensene for barn med ASF (uansett funksjonsnivå) er at mangelen på sosial kompetanse og kommunikative evner kan hindre dem i en lærings situasjon, spesielt hvis læringen foregår ved hjelp av sosial interaksjon eller sammen med medelever. Mange med ASF (gjelder også alle funksjonsnivåer) har også dårlig psykososial fungering i voksen alder. Det kan vise seg når det kommer til å bo alene, eller det å skaffe seg jobb (APA, 2013).

Det er opp til fagpersoner å evaluere og kartlegge funksjonsnivå. Man vil da finne individer med ASF som er såkalt *høytfungerende* eller *lavtfungerende*. Ut i fra diagnosekriteriene i

DSM-5 er det mest nærliggende å tro at de fleste som tidligere hadde fått diagnosen Asperger syndrom vil bli omtalt som høytfungerende innenfor spekteret, men dette kan man ikke si for sikkert. Begrepet høytfungerende autisme blir som regel brukt om de som skårer innenfor normalområdet eller over på intelligenstagster (Zeliadt, 2016). Dette sammenfaller med kriterier for å få Asperger syndrom i ICD-10 (WHO, 1992).

2.6 Høytfungerende og lavtfungerende - begrepsbruk

Begrepet høytfungerende autisme har for øvrig eksistert side om side med Asperger syndrom, og ofte blitt brukt om hverandre eller synonymt, og ofte i sammenheng. Begrepet «more able autistic people» har også blitt tatt i bruk (Kaland, 2008). Mange hevder de to diagnosene er den samme tilstanden (Kaland, 2008). Dog står det i DSM-IV (APA, 1994) at Asperger syndrom skiller seg fra autisme ved at det ikke finnes en forsinkelse i den språklige utviklingen. I en studie hvor man sammenlignet barn med høytfungerende autisme og barn med Asperger syndrom (begge gruppene diagnostisert etter DSM-IV), viste det seg at barna viste de samme symptomene, men med varierende styrke (Ozonoff, South & Miller, 2000). Et annet studie viste at kriteriene for Asperger syndrom i DSM-IV ikke fanget opp den gruppen individer som Hans Asperger opprinnelig beskrev, men at de heller fikk autismediagnose (Miller & Ozonoff, 1997).

Siden 2013 har man i USA kun benyttet diagnosen ASD, slik at den amerikanske forskningslitteraturen etter 2013 ikke lenger omtaler Asperger syndrom. Allikevel forholder jeg meg til at mine informanter har diagnosen Asperger syndrom i henhold til ICD-10 (WHO, 1992). Slik at jeg bruker både begrepene Asperger syndrom, høytfungerende autisme, autismespekterforstyrrelse (ASF) og autismespekteret om hverandre. Mennesker som ikke befinner seg i autismespekteret kan bli omtalt som *neurotypiske* (Happé & Frith, 2006; Silberman, 2015). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke *typisk utviklede* når jeg omtaler individer som ikke er i autismespekteret.

Men hva betyr det å være høytfungerende? Det er ikke uproblematisk å snakke om lavtfungerende personer med ASF, da dette kan oppfattes som stigmatiserende (Baron-Cohen, 2018). Nicolette Zeliadt (2016) belyser dette i en interessant diskusjon om disse begrepene. Et

barn med ASF som klarer seg veldig bra på skolen og i andre arenaer, kan ha store sosiale vansker. Det kan for eksempel mangle venner, og være ekstremt rigid på visse andre områder. Til sammenlikning kan et annet barn med ASF som sliter med kommunikasjon, læring og forståelse ha et bedre fungerende sosialt liv enn førstnevnte. Førstnevnte vil allikevel bli sett på som høytfungerende og sistnevnte som lavtfungerende. Noen stiller derfor spørsmålet om man måler funksjonsnivå (som var utgangspunktet) eller intelligens? Er disse begrepene mål på hvordan mennesker med ASF fungerer i den «virkelige verden»? Allikevel velger jeg å bruke disse begrepene i denne oppgaven, siden dette er begreper som blir mest benyttet, for eksempel i forskningslitteraturen.

2.7 Pragmatisk side av språk

Et fellestrekk ved de som er høytfungerende i spekteret er at de ofte har et godt utviklet verbalt språk. De kan allikevel ha vansker med den pragmatiske siden av språket. Slik at på tross av det gode verbale nivået, så kan de pragmatiske vanskene vise seg ved en noe ensidig stil i samtalen, eller at uttalelser blir tolket bokstavelig (Kalandadze et al., 2016). Noen kan også ha lange monologer om tema som kan være noe sosialt upassende (Ozonoff & Miller, 1996), samt at noen kan fremstå som noe pedantiske og meget nøyaktige i både forståelsen og produksjonen av språk (Happé & Frith, 1996). Vansker med den pragmatiske delen av språket kan også gi seg utslag i å forstå ironi og metaforer bokstavelig (Happé, 1993). I en studie av 16 personer som var høytfungerende i spekteret undersøkte Ozonoff & Miller (1996) flere sider av den pragmatiske delen av språket. For eksempel hadde personene i spekteret større vansker med å forstå vitser sammenlignet med kontrollgruppen. Pragmatiske språkvansker kan gjøre sosialt samspill og kommunikasjon vanskelig.

3 Teoretiske modeller

Det finnes flere kognitive teoretiske modeller som kan være med på å forklare ulike aspekter ved de diagnostiske kriteriene i ASF. Dette er blant Theory of Mind (ToM) (Baron-Cohen et al., 1985), Weak Central Coherence (WCC) (Happé & Frith, 2006) og svekkende eksekutive funksjoner (EF) (Turner, 1999). Tar man i betraktning at mennesker med ASF er en heterogen gruppe og at komorbidity er høy, er det kanskje ikke så merkelig at ingen av disse modellene alene kan gi en tilfredsstillende forklaring på alle aspekter ved ASF. Men allikevel gir hver modell nyttig innsikt i noen av vanskene som berører ASF (LeCouteur & Szatmari, 2015)

I lys av oppgavens fokus på det sosiale aspektet, ser jeg det som hensiktsmessig å fokusere særlig på Theory of Mind (ToM) fordi den eksplisitt forsøker å forklare de sosiale vanskene. Deretter redegjør jeg for Weak Central Coherence (WCC) og til sist for svekkede eksekutive funksjoner (EF). WCC og EF forsøker å forklare noen av vanskene som er knyttet til andre vansker enn de rent sosiale, men kan allikevel påvirke sosiale forhold.

3.1 Theory of Mind (ToM)

Selve begrepet *Theory of mind (ToM)* kan lede en til å tro at dette er en teori av den sort vi kjenner fra den akademiske verden. Men ToM er egentlig et implisitt tankesett, eller en medfødt intuisjon om andre menneskers sinnstilstand. Det er altså ikke en bevisst teori hos mennesker (Frith & Happé, 1994). ToM blir også referert til som evne til *mentalisering*, og betyr evnen til å forstå ønsker, intensjoner og tankesett hos andre (Baron-Cohen, 1997). Denne evnen gjør det blant annet lettere å predikere og å forstå andres oppførsel. Det å kunne sette seg inn i andres sinnstilstand er nødvendig for å forstå hverdagslig sosial interaksjon. Dette kan for eksempel gjelde i forbindelse med samarbeid, for å forstå løgner eller holde hemmeligheter. Det kan også gjelde mer trivielle situasjoner slik som å forstå at John har med seg en paraply fordi han *tror* det kommer til å regne, og han har *lyst* til å unngå å bli våt (Frith & Happé, 1994). En svekket ToM blir referert til som en av nøkkelkarakteristikkene hos personer med ASF. Videre innebærer ToM også selvbevissthet rundt egne tanker, følelser og intensjoner. Slik at en svekket ToM kan gjøre det vanskeligere å reflektere over egne intensjoner, og også å predikere egen oppførsel (Frith & Happé, 1999).

I 1985 gjennomførte Simon Baron-Cohen, Uta Firth og Alan Leslie tester på barn med høytfungerende autisme (skåret innenfor normalområde i evnenivå), barn med Down syndrom, og typisk utviklede barn. De ville måle evnen til *mentalisering* eller *theory of mind*. Testens hovedpersoner er to dukker som heter Sally og Ann, derav det mye brukte navnet «Sally-Ann test». I testen legger dukken Sally en klinkekule i en kurv. Når Sally går ut gjemmer Ann den samme klinkekulen i en boks. Når Sally kommer tilbake blir barna spurt «hvor kommer Sally til å lete etter klinkekulen?». Hvis barna forstår at Sally kommer til å lete i kurven har de «bestått» testen. Hvis de derimot svarer at hun vil lete i boksen, har de ikke tatt Sallys perspektiv i betraktning (Baron-Cohen et al., 1985).

Etter undersøkelsene var ferdige, støttet resultatene hypotesen om at barn med autisme hadde vansker med å bruke mentaliseringsevnen. Baron-Cohen og hans kollegaer konkluderte med at barna med autisme skilte seg fra de andre ved at de svarte feil på de spørsmålene som målte evne til mentalisering, og at de dermed har en stor ulempe når det gjelder å predikere andres oppførsel (Baron-Cohen et al., 1985). Sally-Ann testen tester altså evnen til tilskrive feilaktige antagelser hos andre, eller «false belief» (Frith & Happé, 1999). Testen kan ikke prøves ut før barnet er 3 eller 4 år, og ved 4-års alderen forventes det at et typisk utviklet barn vil klare testen (Frith & Happé, 1999).

Tester som Sally-Ann blir for øvrig referert til som «first-order test» eller første ordens, mens en mer avansert ToM test blir kalt «second-order test» eller annen ordens (Kaland, 2008). I første ordens test handler det om evnen til å tenke rundt en annen persons tanker om en objektiv hendelse. I en annen ordens ToM test kreves det at testpersonen resonnerer seg frem til hva en person tenker om en annen persons tanker (Baron-Cohen, 1989). Slike tester kan sies å ligge tettere opp mot kompleksiteten som finnes i den «virkelige» sosiale verden. Også på slike annen ordens tester har personer som er høytfungerende i autismespekteret skåre lavere enn typisk utviklede kontrollgrupper (Baron-Cohen, 1989). Samtidig kan mange individer med Asperger syndrom eller høytfungerende autisme bestå standard annen-ordens ‘feilaktig antagelse – tester’ (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997; Kaland, 2008). Slik at man antar at det stor heterogenitet i ASF-gruppen når det gjelder evnen til å mentalisere, og at svikt i denne evnen kan registreres ved andre tilstander enn autisme (Kaland, 2008). Også Baron-Cohen selv har modifisert sitt ståsted om at personer med autisme manglet ToM, og at de dermed led av ‘mindblindness’ (Baron-Cohen, 1997).

Baron-Cohen, Wheelwright & Jolliffe (1997) utførte en annen type test på ToM hos voksne med ASF, og kun blant de som er høytfungerende på spekteret i den forstand at de skåret normalt eller høyt på IQ-test. Testpersonene bestod av 16 personer med enten høytfungerende autisme (4 personer) eller Asperger syndrom (12 personer). Nå gikk testen ut på å se på bilder av ansikter eller området rundt øynene for å kunne bestemme hvilken sinnstilstand personene befant seg i. Det viste seg at personene med ASF skåret signifikant dårligere enn kontrollgruppen med typisk utviklede testdeltagerne i samme alder, spesielt når det gjaldt å avkode øynene og det non-verbale språket som øynene kan kommunisere. Men Baron-Cohen og hans kolleger bemerket at mennesker med autisme ofte ikke har oppmerksomhet på andres øyne, og i noen tilfeller unngår øyekontakt. Derfor kunne denne testen vise svekket evne til ToM, *eller* at de dårlige resultatene kunne tilskrives oppgaven som krevde oppmerksomhet mot øynene, noe en del med ASF ikke er så trent på.

Som en respons på det ovenstående forsøket, og det noe ubesvarte spørsmålet rundt tolkning av øynene utførte Kleinman, Marciano & Ault (2001) en mer avansert ToM test som innebar tolkning av toneleie i stemmer i tillegg til øynene. Seksten menn med høytfungerende autisme deltok. Alle hadde «bestått» første ordens ToM tester slik som Sally-Ann testen. Resultatene viste at deltagerne skåret dårligere enn kontrollgruppen på å tilskrive sinnstilstander ut i fra toneleie. Dette støtter hypotesen om at svekket evne til mentalisering er en av hovedvanskene hos personer med ASF, også hos de som er høytfungerende.

Det har som tidligere nevnt vist seg at mange med høytfungerende autisme og Asperger syndrom også greier annen ordens ToM tester. Antagelsen er derfor at standard ToM tester ikke fanger opp den mer subtile «mindblindness» hos høytfungerende i autismspekteret (Kaland, 2008). Det finnes derfor flere forsøk hvor det har blitt tatt i bruk såkalt avanserte tester i ToM. I en studie gjennomført av Kaland et al. (2002) ble ToM tester kalt «Historier fra hverdagslivet» tatt i bruk. 20 barn og ungdommer med Asperger syndrom var med på studiet, og testmaterialet bestod av 26 forskjellige småhistorier. Testene måler evnen til å trekke konklusjon om fysiske og mentale tilstander. Her skåret barna og ungdommene med ASF lavere enn kontrollgruppen på spørsmålene som handlet om å trekke konklusjoner om sinnstilstanden til personene i historien, og det å forstå sosial kommunikasjon i historiene som for eksempel hvite løgner, metaforer, ironi, eller ambivalens.

Flere tiår etter den første Sally-Ann testen (Baron Cohen et al., 1985) blir fortsatt en svekket *theory of mind* eller nedsatt evne til mentalisering sett på som kjernen i vanskene med sosial kommunikasjon for personer med ASF. Det er ikke bare det å forstå andres sinnstilstand som er vanskelig. Det å forstå sin egen mentale tilstand er også problematisk, og nedsatt selvforståelse er en sentral del av vanskebildet. For eksempel kan det være vanskelig å forstå sin egen rolle i en sosial kontekst. Selv om en del høytfungerende personer med ASF oppnår en eksplisitt og kontrollert evne til mentalisering, vil den implisitte og intuitive evnen til dette være svekket også i voksenalder (Lai et al., 2014).

3.2 Weak Central Coherence

Weak Central Coherence (WCC) handler om en kognitiv stil hvor man er mer opptatt av detaljer enn det såkalt «store bildet». Dette er ikke noe som er enestående for personer med ASF, da vi alle vil befinne oss på en skala et eller annet sted fra svak eller sterk central coherence (Happé & Frith, 2006). Personer med en svak central coherence kan være meget dyktig til å legge merke til detaljer, men dårlig til å se helheten. Man ser ikke «skogen for bare trær». Mens en person med sterk central coherence kan være god på å få et overblikk eller trekke ut essensen, kan den samme være dårlig på å legge merke til små og viktige detaljer (Happé & Frith, 2006). Denne teoretiske modellen, som omhandler prosessering av informasjon, kan være med på å forklare de store vanskene, men også de usedvanlige evnene i autismespekteret (Happé & Frith, 1994). WCC adresserer noen aspekter ved ASF som for eksempel ToM ikke gjør, slik som områder med spesielt talent, en helt særegen god persepsjon, samt manglende evne til å generalisere (Happé & Frith, 2006).

Shah & Frith (1983) gjennomførte en undersøkelse hvor en skal finne en «gjemt» figur i et større bilde, for eksempel en triangel gjemt i en tegning av en klokke. En slik test ble kalt *Embedded Figures Test (EFT)*. Barna med ASF skåret mye bedre enn de typisk utviklede barna, og var nesten bedre enn den som gjennomførte undersøkelsen. Slik at en slik evne til å legge merke til detaljer kan være en styrke og et verdifullt talent. Jolliffe & Baron-Cohen (1997) gjennomførte EFT med en gruppe voksne med autisme-diagnose, Asperger diagnose, og en kontrollgruppe med typisk utviklede voksne. Også her viste resultatene at både gruppen med autisme og med Asperger skåret bedre enn kontrollgruppen. Flere andre har konkludert med at personer med ASF skårer lavere enn typisk utviklede på tester som måler central

coherence. Likeledes har noen studier vist at denne detalj-fokuserte kognitive stilen finnes på tvers av autismespekteret, uavhengig av skår på ToM tester (Frith & Happé, 1994; Happé, 1997; Jolliffe & Baron-Cohen, 1997).

Happé (1997) gjennomførte en test med 16 høytfungerende personer med ASF for å undersøke sammenhengen mellom WCC og ToM. Det var variasjon på testdeltagerne i forbindelse med resultater på ToM tester. Noen skåret lavt, mens andre «bestod». Videre ble disse personene testet med en leseoppgave som innebar homografer. Homografer er ord som skrives likt, men som har forskjellig betydning. Intonasjonen vil gi den riktige betydning av ordet. For å få den riktige intonasjonen på homografene vil testpersonene være avhengig av å integrere setningskonteksten. Et eksempel var å uttale det engelske ordet *tear* som kan bety det norske substantivene *tåre* eller *rift*. Så en av oppgavene var å uttale *tear* i forbindelse med setningene ‘tear in her eye’, eller ‘a big tear in her dress’. Testpersonene fikk først lese ordet, så fikk de setningskonteksten, for så å lese ordet igjen. Resultatene viste at personene med ASF skåret lavere på tvers av deres skår i ToM-test, og at de ikke i like høy grad klarte å prosessere den kontekstuell-avhengige meningen i oppgaven. Slik at de leste ordet med samme intonasjon selv om de hadde fått setningskonteksten. Lignende tester har blitt gjennomført resultatene viser mye av det samme, at personer med ASF ikke hadde det samme utbytte av de kontekstuelle ledetrådene (Frith & Happé, 1994).

En slik detaljfokus vil kunne være med på å forstyrre den sosiale funksjonen hos personer med ASF. For eksempel kan det forstyrre gjenkjennelse av ansiktsuttrykk eller redusere kontekst-sensitive tolkninger av sosial oppførsel og utsagn (Happé & Frith, 2006).

Detaljfokus går altså på bekostning av å forstå mening, eller det å verdsette betydning av konteksten. Hvordan WCC kan påvirke sosial funksjon er for øvrig omdiskutert.

Detaljfokus til en personer med WCC kan gi en svekket evne til å bearbeide og ta imot bred og omfattende informasjon (Mundy & Mastergeorge, 2012). En annen mulighet er at WCC tidlig i livet kan svekke bearbeiding av sosial informasjon, noe som kan bidra til svekkelse av utvikling av sosiale ferdigheter senere i livet (Burnette et al., 2005).

3.3 Svekkede eksekutive funksjoner

En tredje teoretisk modell, svekkede eksekutive funksjoner (EF), kan bidra til forstå noen av vanskeområdene til personer med ASF. Teorien går ut på at det finnes en svekkelse hos individer med ASF-diagnosen i forbindelse med de eksekutive funksjonene. Det er denne svekkelsen som gir vansker med å mentalisere hevdes det (Russell, 1997). Eksekutive dysfunksjoner blir altså betraktet som den primære vansken hos personer med ASF i denne teorien. Eksekutive funksjoner referer til et sett av kognitive evner som selvregulering av oppførsel, planlegging, problemløsning, kognitiv fleksibilitet og impulskontroll og responsmekanismer (Brady et al., 2017). Dette kan gi seg utslag i en manglende evne til å planlegge og gjennomføre komplekse handlinger og tankesett, manglende initiativ, og et behov for forutsigbarhet (Mundy & Mastergeorge, 2012). Svekkede eksekutive funksjoner kan også forklare symptomer på ASF som ensidig og snevre interessefelt, samt svekkede kommunikative evner (Pennington, Rogers, Bennetto, Griffith, Reed & Shyu, 1997).

Studier har vist at personer med ASF, også de høytfungerende, har avvik knyttet opp mot en rekke mål for EF (Pennington & Ozonoff, 1996; Turner, 1999). Siden EF er et samlebegrep for kognitive prosesser i hjernen innbefatter dette begrepet et bredt sett av evner. Det finnes mye forskning på hvordan eksekutive dysfunksjoner påvirker personer med ASF, men det er uklart akkurat hvordan og i hvor stor grad dette påvirker (Liss et al., 2001). For eksempel viste en studie av 34 barn med høytfungerende autisme, at barna med autisme ikke skåret noe dårligere enn den andre testgruppen som bestod av en gruppe med barn med språkvansker. Barna ble blant annet testet i oppgaver som krevde evnen til å planlegge og konsentrasjon (Liss et al., 2001). I en annen undersøkelse av Ozonoff et al. (1994) viste det seg at barn som var høytfungerende i spekteret skåret signifikant dårligere enn kontrollgruppen på oppgaver som målte fleksibilitet.

Noen hevder at svekkelse i EF er årsaken til den begrensede og repetitive adferden man ser hos noen individer med ASF, samt vansker med kommunikasjon og gjensidig sosial interaksjon (Pennington et al., 1997) For eksempel gjennomførte Brady et al. (2017) en undersøkelse med ungdommer med høytfungerende autisme som testet impulskontroll, evne til å planlegge og til å ta initiativ. De bemerker at det finnes få studier på EF og denne gruppen. I undersøkelsen deltok 34 ungdommer med høytfungerende autisme i alderen 16 til

21 år. Gjennomsnittsalderen var 18 år. Resultatene viste at som gruppe skåret gruppen i spekteret gjennomsnittlig på testene som målte evne til å planlegge og å ta initiativ, men noe lavere på testen som målte impuls kontroll. Undersøkelsen viste stor variasjon i gruppen, og det ble understreket at det var store individuelle forskjeller, noe som bekrefter at det innenfor gruppen av høyt fungerende autisme finnes stor variasjon, og at dette er en heterogen gruppe.

4 Tidligere forskning

4.1 Vennskap, ensomhet og psykiske vansker

I dette kapitlet redegjøres det for tidligere forskning som omhandler temaer knyttet til sosiale aspekter ved skolegang og ungdommer som er høytfungerende i spekteret. Temaene innebærer forhold som ensomhet, vennskap, psykiske vansker og skolevegring. Mye av denne forskningen er fra andre land som USA og Storbritannia, og er i så måte ikke direkte overførbart til norske forhold. Allikevel gir denne forskningen innsikt i noen av vanskeområdene hos denne gruppen.

Studier viser at en del høytfungerende i autismspekteret opplever en forverring av ensomhet og isolasjon i ungdomsårene (Lasgaard, Nielsen, Eriksen & Goossens, 2009). Likeledes opplever mange voksne med ASF at følelse av ensomhet blir sterkere med alderen (Müller, Schuler & Yates, 2008). Locke, Ishijima, Kasari og London (2010) gjennomførte en studie som hadde som mål å undersøke de sosio-emosjonelle forholdene i en ordinær videregående skole hos ungdommer med høytfungerende autisme og deres typisk utviklede klassevenner. Elevene med autisme opplevde signifikant høyere grad av ensomhet, selv om de var i en inkluderende skolesetting. Forfatterne indikerer at man trenger flere tiltak for å øve på sosiale ferdigheter og for å støtte opp under det sosiale (Locke et al., 2010; Lasgaard et al., 2009). I en observasjonsstudie fra en ordinær videregående skole konkluderes det også med at vennskap mellom typisk utviklede elever og elever med ASF vil oppstå lettere med litt hjelp (Rossetti, 2011).

I en systematisk gjennomgang av 24 studier av vennskap hos barn og unge med høytfungerende autisme fant Petrina, Carter & Stephenson (2013) flere interessante aspekter rundt dette med vennskap. Mange av disse studiene er kvalitative, og kan dermed ikke generaliseres, men kan gi oss en pekepinn på noen viktige temaer. Mange av studiene viste at barn og unge med ASF har færre venner enn andre barn, mer ustabile vennskap, er oftere venner med andre med ASF, samt møtes sjeldnere med andre utenfor skolen. Et interessant aspekt er kvaliteten på vennskap. For eksempel rapporterte deltagere med høytfungerende ASF at kvaliteten på vennskapet bestod mye i at de delte interesser og deltok i samme

aktiviteter (Daniel & Billingsley, 2010; Howard, Cohn, & Orsmond, 2006). De tyisk utviklede barna rapporterte, ettersom de ble eldre, om andre aspekter ved vennskap slik som lojalitet og hjelpsomhet som viktige markører for vennskapet. Likeledes rapporterte ungdommer med Asperger syndrom i et studie av Carrington, Templeton & Papinczak (2003) at venner var likesinnede man delte interesser med.

I en kvantitativ studie av 91 ungdommer med ASF og deres foreldre, hvor halvparten hadde fått diagnosen Asperger syndrom, rapporterte ungdommene og foreldrene noe annerledes når det kom til hvor mange venner ungdommene hadde (Kuo, Orsmon, Cohn & Foster, 2013). Ungdommene selv rapporterte om flere venner enn det foreldrene gjorde, og inkluderte oftere klassekamerater med like interesser som venner. Forskjellen ble større hos de som var lavtfungerende i spekteret. Kuo et al. (2013) påpeker at for at de rundt skal kunne hjelpe ungdommer med ASF å delta i sosiale aktiviteter, må man anerkjenne andres perspektiv på hva et vennskap er. For å kunne støtte ungdommer med ASF sine sosiale behov må man utforske hvordan de definerer vennskap og hvilke verdier i et vennskap de setter pris på.

I forbindelse med vennskap og ensomhet er det interessant å se på fenomenet skolevegning. Det er en betydelig risiko for at elever med ASF i alderen 9 til 16 år vegrer å gå på skolen, viser en norsk undersøkelse av Munkhaugen et al. (2017a). Forskerne i undersøkelsen spekulerer også i om risikoen er enda høyere hos de som er høytfungerende. Munkhaugen et al. (2017b) har sett på sammenhengen med eksekutive funksjoner, sosiale og emosjonelle vansker og skolevegning. 62 deltagere med ASF i alderen 9 til 16 år, hvorav 45 hadde diagnosen Asperger syndrom, deltok. Alle var elever ved ordinære skoler. Resultatene viste at selv om alle elevene hadde vansker med det sosiale, hadde de som var skolevegnerne større vansker. De fant spesielt en sammenheng med lav sosial motivasjon og skolevegning. Likeledes hadde skolevegnerne vansker i forbindelse med eksekutive funksjoner, spesielt knyttet til forhold som manglende initiativ, fleksibilitet, planlegging og organisering. I tillegg viste resultatene at de som holdt seg unna skolen hadde større grad av depressive symptomer og angst (Munkhaugen et al., 2017b). Dette sammenfaller med studier av barn og ungdommer med høytfungerende ASF som viser at depresjon og angst er mer vanlig hos denne gruppen (White & Robertson-Nay, 2009). Omtrent en tredjedel av de som er høytfungerende i spekteret opplever depresjon og angst (Koegel, Koegel, Chin, & Koegel, 2012). Økende krav til sosial fungering, og en økende grad av selvbevissthet om å være annerledes kan være risikofaktorer for å utvikle angst og depresjon hos ungdommene, selv om det er usikkert hva

som er den kausale sammenhengen. Er det angst, depresjon og økt selvbevissthet som gir lav sosial trivsel og fungering, eller er det opplevelsen av å ikke fungere helt optimalt sosialt som gir de psykiske vanskene hos denne gruppen med ASF (White & Robertson-Nay, 2009; McCauley et al., 2017)? I verste fall viser noen studier en forhøyet risiko for selvmord, spesielt hos den høytfungerende gruppen med ASF (Richa, Fahed, Khoury & Mishara, 2014; Paquette-Smith, Weiss & Lunsky, 2014).

I et mer langsiktig perspektiv viser det seg at en del voksne med høytfungerende autisme har vansker knyttet opp mot arbeidsliv, og å inngå intime forhold slik som ekteskap, samt at noen kan slite med å klare å bo alene (Koegel et al., 2012).

4.2 Tiltak og intervensjoner i skolen

Inkludering som ideologi i utdanningspolitikk gjør at en økende grad av elever med ASF går på ordinære skoler og klasser. Svekkelse eller vansker i sosial fungering er et av hovedtrekkene i ASF, og de kan derfor hevdes å være i en risikogruppe for sosial isolasjon og mobbing. Dette underbygger at man bør lete etter tiltak som kan fremme sosial kompetanse hos denne delen av befolkningen (Munkhaugen et al., 2017b; Gates, Kang & Lerner, 2017). Forskning viser at mange er sosialt og emosjonelt ekskludert. Noen studier viser at elever med ASF ikke blir akseptert av andre elever, og de har færre gjensidige vennskap. Andre studier viser at de opplever høyere grad av mobbing (Williams, Gleeson & Jones, 2017).

Williams et al. (2017) har systematisk gjennomgått 31 kvalitative studier av elever med ASF i ordinære skoler. De som først og fremst er representert er gutter i den vestlige verden, som har gode verbale og kognitive evner. Aldersmessig er de i ungdomsskole- eller videregående skolealder. I denne syntesen kom de frem til tre sammenfallende aspekter av erfaringer som bidrar til at mange elever med ASF forstår seg selv som annerledes enn andre typisk utviklede elever på en negativ måte. For det første var det vasker knyttet opp mot diagnosen, og at det var områder de oppfattet seg selv som annerledes. Så var det vansker knyttet til mellommenneskelige forhold, spesielt forholdet til medelever. Flere rapporterte om vansker knyttet til det fysiske skolemiljøet, og spesielt sensitivitet mot lyder og store folkemengder ble fremhevet som vanskeområder. Ikke minst rapporterte veldig mange å ha opplevd mobbing i forskjellig grad, alt fra utestenging til fysiske krenkelser.

Det finnes ulike typer av intervensjoner rettet mot sosiale ferdigheter hos personer med ASF, både i omfang og når det kommer til antall timer og lengde i år. Videre finnes det såkalte spesifikke intervensjoner som fokuserer på enkelte ferdigheter, men også bredere som fokuserer på flere vanskeområder (Ke, Whalon & Yun, 2018). Likeledes finnes det ulike intervensjoner som er «levert» av forskjellige personer som for eksempel skole, foreldre, venner eller av klinikere (Mundy & Mastergeorge, 2012).

Gates et al. (2017) har i en metaanalyse og en systematisk gjennomgang gjennomgått tiltak rettet mot sosiale ferdigheter hos ungdommer med ASF kalt *Group-based social skills interventions* (GSSI). Bredt definert er dette er en fellesbetegnelse på ofte brukte tiltak for å forbedre sosiale ferdigheter hos barn og unge med ASF i en gruppesetting, med minst en terapeut eller lærer til stede (McMahon, Lerner & Britton, 2013). Slike gruppetiltak kan foregå på skolen, men også utenfor i for eksempel ungdomspsykiatriske klinikker. Tiltakene kan vare i alt fra to uker til over flere år. Men det har vært få studier som måler effekten av denne metoden. Denne metaanalysen sammenligner rapportering om effekten fra foreldre, lærere og fra elevene selv. Resultatene til Gates et al. (2017) viser at GSSI fører til en moderat generell forbedring av sosial kompetanse. Foreldre og observatører rapporterer om liten effekt, og lærere rapporterer om null effekt. De unge selv rapporterte om stor effekt. Effekten i selv-rapportering til elevene med ASF viste forbedret sosial kunnskap, men ikke nødvendigvis i oppførsel. I en annen systematisk gjennomgang av effekten av GSSI blant ungdommer med Asperger og høytfungerende autisme, rapporterte klinikere og terapeuter god effekt av tiltakene og en forbedring i sosiale ferdigheter, mens lærere rapporterte om liten effekt (McMahon et al., 2013). Om dette skyldes at det er vanskeligere å overføre forbedringene til klasserommet, eller at lærere ikke har like gode muligheter til å observere en forbedring i sosiale ferdigheter er uklart (McMahon et al., 2013). I en nylig utgitt systematisk gjennomgang av GSSI rettet mot barn og unge i alderen 6 til 25 år med høytfungerende autisme, viste resultatene at deltagerne hadde god effekt av tiltakene. Spesielt bra fungerte tiltakene som varte over en lengre periode (Wolstencroft, 2018).

Å gjennomføre tiltak i små grupper i en skolesetting kan ha flere fordeler. Man minsker behovet for en-til-en undervisning, og samtidig skaper man naturlige men strukturerte settinger, hvor elevene med ASF kan observere og lære sosiale ferdigheter av klassekameratene sine. Forskning har evaluert gruppeinstruksjoner rettet direkte mot sosiale

ferdigheter, og at mange med ASF kan ha nytte av dette, men det mangler forskning om i hvilken grad de sosiale ferdighetene kan overføres til andre settinger (Machialicek, 2012). I takt med den økende graden av inkludering i skoler viser det seg at ordinære klasserom kan tjene som en meget godt miljø for å forbedre sosiale ferdigheter. Her får man «naturlige» rollemodeller, samt at det viser seg at denne inkluderingen kan gi bedre selvtillit og flere vennskap med typisk utviklede medelever (Koegel et al., 2012). Dette igjen kan gi en forbedret psykisk helse. Men kun å fysisk inkludere elevene uten den rette støtten eller tiltak trenger ikke å være suksessfullt. For å unngå den sosiale isolasjonen og stigmatiseringen, og ikke minst mobbingen, må det jobbes aktivt med både eleven med ASF og de typisk utviklede elevene. Tiltak for å forbedre sosial trivsel og for å forbedre den sosiale kompetansen kan være en form for fadder-program. Et annet tiltak er å etablere vennegrupper (Koegel et al., 2012). Samtidig trengs det mer forskning på slike tiltak rettet mot de eldre ungdommene med ASF (Cappadocia & Weis, 2011; Koegel et al., 2012). Wong et al. (2015) utførte en systematisk gjennomgang av forskningslitteratur om evidensbaserte tiltak rettet mot barn og ungdommer. De fant at i forskningslitteraturen mellom 1990 til 2011 var de tre ganger så mange studier av tiltak rettet mot barn mellom 6 og 14 år enn mot de mellom 15 og 22 år. Dette funnet blir støttet av en metaanalyse om effekten av skolebaserte tiltak rettet mot ungdommer med ASF for å forbedre sosial samhandling (Watkins et al., 2017). Analysen viser også at det er færre studier av ungdommer i denne kategorien. Allikevel fant de 27 studier som rettet seg mot tiltak for ungdommer med ASF. Til sammen utgjorde dette 63 ungdommer med ASF. Syv av studiene var rettet mot de som var høytfungerende i spekteret. Alle studiene var rettet mot tiltak rundt sosial interaksjon med medelever. Uavhengig av funksjonsnivå viste denne metaanalysen at elevene hadde god effekt av tiltakene i form av forbedret sosial fungering. Det viste seg at tiltakene hadde best effekt hvis lærerne implementerte dem. På «andre plass» kom tiltak hvor medelevene er i fokus når det kommer til gjennomføringen. Til sist hadde tiltak gjennomført av utenforstående forskere minst effekt sammenlignet med lærere og medelever.

Et eksempel fra den ovennevnte metaanalysen av Watkins et al. (2017) er studiet av Davis et al. (2010). Tre ungdommer i alderen 16-17 år med diagnosen Asperger syndrom deltok i denne studien. Alle var elever ved ordinære videregående skoler, men slet med vennsforhold. Læreren gjennomførte tiltaket. Ved hjelp av særinteressene til deltagerne ble det laget såkalte Power Card, hvor en person som har med særinteressen å gjøre fungerer som en slags rollemodell. På kortet står det beskrevet hva «helten» ville ha sagt i en samtale

med en annen person, slik at det blir lagt frem en strategi for å ha en samtale med andre. Målet med tiltaket var å forbedre samtaleferdigheter, og øke fokuset på samtalepartneren. Tiltaket viste seg å ha en god effekt på deltagerne. Alle hadde blitt observert å bruke kortet på eget initiativ før en mulighet for en samtale fant sted.

Et annet studie som blir omtalt i metaanalysen fra Watkins et al. (2017) ble gjennomført av Koegel, Kim, Koegel & Schwartzman (2013). I dette studiet deltok 7 deltagere med høytfungerende ASF i alderen 14 til 16 år ved en ordinær videregående skole. Også her hadde deltagerne vansker med å omgås typisk utviklede medelever, og sosialisering i lunsj var for eksempel vanskelig. Tiltaket rettet seg mot å øke sosialt engasjement og initiativ. Videre ble tiltaket gjennomført av en masterstudent i spesialpedagogikk. Det ble opprettet små klubber på skolen basert på interessene til deltagerne, slik som filmklubb, dataspillklubb, eller frisbeeklubb. Klubbene ble promotert av skolen. Gjennom disse klubbene viste deltagerne med ASF økt sosialt engasjement og initiativ, og uttrykte glede over å være sammen med andre. Samtidig vites det ikke om dette engasjementet er overførbart til andre situasjoner, og hvordan relasjonene fungerte etter at tiltaket ble avsluttet.

En ganske utbredt metode for å fremme sosial forståelse ved autisme er *Sosiale historier*. Metoden ble utviklet av pedagogen Carol Gray (Gray, 2018a). En sosial historie er en kort fortelling som brukes som et verktøy for å hjelpe personer med ASF å takle sosiale situasjoner. En sosial historie kan utformes på mange måter. De som utvikler historien jobber på vegne av personen med ASF. Deres jobb er da å samle informasjon og finne et tema som passer den metoden retter seg mot, og deretter lage en personlig tekst eller illustrasjon. Som oftest er denne metoden assosiert med korte og enkle historier, men det finnes også lengre “sosiale artikler” rettet mot eldre og høytfungerende i spekteret (Gray, 2018b). Eksempelet nedenfor viser en enkel sosial historie rettet mot det å snakke i klassen:

Nå er det min tur til å snakke

Det hender at mange elever i klassen snakker samtidig.
Da er det vanskelig for læreren å høre når noen vil si noe.
Læreren vil vanligvis la meg snakke når jeg rekker opp hånden,
Men jeg må vente til det blir min tur.
Når alle venter på tur, kan man snakke én om gangen.
Når jeg vil si noe til læreren, vil jeg rekke opp hånden og vente til det blir min tur til å snakke

(Gjengitt fra Nyheim, Tangvold, Beghadi & Kaland, 2013, s. 11)

Selv om sosiale historier er en ganske utbredt metode, viser det seg at effekten av metoden kan diskuteres (Watkins et al., 2017; Kokina & Kern, 2010). I en meta-analyse utført av Kokina & Kern (2010) hvor hensikten var å måle effekten av bruk av sosiale historier, viste metoden liten effekt. 84% av deltagerne var høytfungerende i spekteret. Metoden var dog mer effektiv når den rettet seg mot upassende sosial oppførsel enn mot sosiale ferdigheter. Opprinnelig lanserte også Carol Gray at metoden rettet seg mot de som er høytfungerende i spekteret, selv om hun senere har moderert seg til at metoden gjelder hele spekteret (Kolina & Kern, 2010). Allikevel viste studiet til Kolina & Kern (2010) at effekten av metoden hos de som er lavtfungerende i spekteret var meget begrenset. Metoden hadde størst effekt hos de høytfungerende, og når den ble implementert i en ordinær undervisningssituasjon, var av kort varighet, rettet seg mot én ferdighet enn mot et mer kompleks ferdighetssett, samt at den sosiale historien ble lest eller vist rett før den aktuelle sosiale situasjonen.

Målet med dette studiet er å belyse hvordan elever som er høytfungerende i autismspekteret opplever sosiale aspekter i ordinære videregående skoler.

5 Metode

5.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Mitt prosjekt går ut på å undersøke *opplevelsen* elever med ASF har av det sosiale aspektet på ordinær videregående skole. Jeg mener at det kvalitative forskningsintervjuet, med en forankring i det fortolkende forskningsparadigmet er det som passer dette prosjektet best. Jeg søker å forstå hver elevs opplevelse, og er åpen for hva denne opplevelsen består av. Et forskningsparadigme er et overordnet sett av ontologiske, epistemologiske og metodologiske antagelser, slik at forskeren må reflektere rundt noen grunnleggende filosofiske spørsmål som får konsekvenser for innhenting av data og analysen av dataen. Det ontologiske spørsmålet handler om hva som er virkelig, eller «hva består virkeligheten av?» Det epistemologiske handler om hvordan man tilegner seg kunnskap, og hva kunnskap egentlig er (Lincoln & Guba, 2013). Disse antagelsene vil legge føringer for valg av metode. Innenfor det fortolkende forskningsparadigmet ligger det en ontologisk antagelse om at den sosiale virkeligheten er en subjektiv opplevelse relativ for hvert individ, samt kontekstavhengig. Lincoln & Guba forklarer det med disse setningene: «Change the individuals, and you change the reality. Or change the context, and you change reality» (2013, s. 39). I tillegg ligger den en epistemologisk antagelse om at kunnskap blir skapt i samspillet mellom forskeren og den som det blir forsket på (Lincoln & Guba, 2013). Forskeren blir dermed sett på som en deltagende aktør i kunnskapsgenereringen.

5.2 Fenomenologi

Edmund Husserl anses for å være grunnleggeren av fenomenologien (Zahavi, 2003). Fenomenologi som filosofi er en av flere filosofier som ligger som et bakteppe for det fortolkende paradigmet, og innenfor et fenomenologisk vitenskapssyn ligger antagelsen om at realiteten er slik mennesker oppfatter den (Lincoln & Guba, 2013; Thagaard, 2016). Fenomenologi som metode handler om å få frem den subjektive opplevelsen, og tilhører en erfaringsorientert tradisjon (Thornquist, 2007). Ved å ta i bruk en fenomenologisk tilnærming er målet å utforske det subjektive perspektivet, og hvert menneskets virkelighetsoppfatning (Zahavi, 2003). Den subjektive opplevelsen av en situasjon vil være påvirket av hver enkelt

menneskes bakgrunn og forståelse (Thornquist, 2007). Fenomenologi er dermed å regne som både en filosofisk retning, og en metode (Kvale og Brinkmann, 2017).

Begrepet *livsverden* er et sentralt fenomenologisk begrep, og handler om den levde hverdagsverdenen, sett fra aktørens eget perspektiv. Man søker å beskrive verden slik som den oppleves av informantene (Zahavi 2003; Kvale & Brinkmann, 2017). Livsverdenen er en verden av situerte og relative sannheter. Enkelte kan for eksempel oppfatte vannet som kaldt, mens en andre oppfatter det som varmt (Zahavi, 2003). Videre er det et mål i fenomenologiske studier å undersøke et fenomen på en naiv og åpen måte (Postholm, 2017). Dette omtales også som en «fenomenologisk reduksjon», som er et forsøk på å nå frem til en slags fordomsfri beskrivelse av fenomenene ved hjelp å sette sin egen forhåndskunnskap om fenomenene «i parentes» (Kvale & Brinkmann, 2017). Min oppgave blir derfor å få adgang til mine informaners livsverden, og formidle deres opplevelser gjennom min fortolkning på en mest mulig åpen og fordomsfri måte.

Hvordan fenomenologien kan ses på i lys av det kvalitative forskningsintervjuet kommer jeg mer tilbake til under valg av metode i 5.4.1.

5.3 Forskningsdesign

Dette er et fenomenologisk studie hvor informantene er rekruttert ved hjelp av tilgjengelighetsutvalg (Tjora 2017; Thagaard 2016). Jeg intervjuet fem ungdommer med Asperger syndrom i alderen 16 til 18 år. Alle ungdommene er elever i en ordinær videregående skole (utenom en som nettopp hadde fullført). Hovedfokuset til dette studiet er elevenes opplevelse av det sosiale aspektet ved skolen. Forskningsspørsmålene mine er som følger:

1. Opplevs skolen som en arena for sosial samhandling?
2. Hvordan opplever elevene at skolen ivaretar deres sosiale behov?

Som metode valgte jeg semistrukturerte intervju. Intervjuene varte i gjennomsnitt 45 minutter, og ble tatt opp på lydbånd. Jeg vurderte at det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt egnet til det jeg ville undersøke, samt at det er den foretrukne metoden innenfor fenomenologien når det kommer til datainnsamling (Postholm, 2017). Jeg gikk induktivt inn i datainnsamlingen,

noe som gjør at det semistrukturerte intervjuet passer så godt, siden det er fleksibelt og gir rom for informantenes egne innspill og temaer (Kvale og Brinkmann, 2017). En induktiv framgangsmåte er eksplorerende og empiri-drevet, og blir sett på som en «oppadgående prosess» fra data mot teori. I motsetning til den deduktive framgangsmåten som er teori- og hypotesedrevet (Tjora, 2017). Datamaterialet er analysert ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Corbin & Strauss, 2007; Tjora, 2017; Postholm, 2017; Kvale & Brinkmann 2017).

5.4 Datainnsamlingen

5.4.1 Valg av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju

Semistrukturerte kvalitative forskningsintervju, også kalt dybdeintervju, er som metode basert på et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2017). Intervju er som regel den eneste strategien som blir tatt i bruk ved datainnsamling i fenomenologiske studier (Postholm, 2017).

Semistrukturerte livsverdenintervju tas i bruk når forskeren er interessert i å forstå temaer fra informantenes dagligliv og fra deres egne perspektiv. Målet er å samle inn beskrivelser av informantenes livsverden, og spesielt fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2017). Fordelen ved å bruke semistrukturerte intervju er at man som intervjuer er åpen for nye og uventede temaer, i motsetning til et spørreskjema eller et strengt strukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet kan minne mer om en samtale, og den epistemologiske antagelsen innenfor fenomenologien er at kunnskapen skapes i dette samspillet. Intervjueren og informanten vil gjensidig påvirke hverandres forståelse under intervjuet. Intervjuets kvaliteter er dermed på mange måter avhengig av tillit mellom forsker og informant, noe som er særlig viktig der vi forsker på sensitive temaer (Tjora, 2017). Ved å være sensitiv til hva informanten faktisk sier, og ved å følge opp temaer på en konstruktiv og god måte, er det større sjanse for at essensen i den intervjuedes livsverden kommer frem. Dette krever kunnskap og interesse for den menneskelige interaksjonen under intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2017).

5.4.2 Forskerrollen

Bruk av kvalitative forskningsmetoder kan bringe forskeren nærmere, både fysisk og psykisk, de personene det forskes på. Forskeren er dermed sitt eget viktigste forskningsinstrumentet

(Postholm, 2017). Derfor ligger det forventninger om at forskeren kritisk kan vurdere sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i forskningen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). En god forskningstekst bør derfor synliggjøre forskerens subjektivitet ved å beskrive hvilket teoretisk ståsted forskeren har, hvilken erfaring forskeren har med temaet som skal forskes på, yrkeserfaringer, samt interesse for tema og forskningsspørsmål (Postholm, 2017). Min «reise» gjennom analyseprosessen og fortolkningene er en del av kunnskapskonstruksjonen, og må derfor synliggjøres (Kvale & Brinkmann, 2017).

5.4.3 Utvalget

For å få kontakt med personer jeg kunne intervjuet brukte jeg *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard 2017). Jeg kontaktet Autismeforeningen som la ut en notis på deres hjemmeside og Facebook-side. I tillegg ble det sendt ut kontaktinfo og informasjon om prosjektet på et nyhetsbrev. Jeg søkte etter ungdommer i alderen 16 til 18 år med ASF, og som var elever på ordinære videregående skoler. Ved hjelp av dette fikk jeg kontakt med tre informanter som hadde diagnosen Asperger syndrom. De to første fikk jeg kontakt med fordi foreldrene hadde sett notisen, og ga uttrykk for at de synes dette var viktig å være med på slike prosjekter. Den tredje kontaktet meg selv. De to siste informantene kom jeg i kontakt med via en rådgiver ved en videregående skole. Disse to var også diagnostisert med Asperger syndrom.

5.4.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet på forhånd i samarbeid med kolleger og veileder. I tillegg til hovedspørsmålene, hadde jeg også stikkord under flere av spørsmålene, i tilfelle noen svarte kort. Av og til svarte informantene kort på spørsmålene. Derfor introduserte jeg en type oppfølgingsspørsmål hvor jeg presenterte en konkret episode (Thagaard, 2016) fra min egen erfaring som lærer på videregående skole. Dette eksempelet brukte jeg i alle intervjuene. Dette eksempelet dreide seg om min egen erfaring som lærer og mitt møte med en elev med ASF. Som nyutdannet lærer visste jeg lite eller ingenting om ASF, men fikk beskjed om at denne eleven likte å være alene, og at gruppearbeid kunne være vanskelig. Jeg og informantene reflekterte rundt dette, og jeg fikk mange interessante innspill basert på dette eksempelet.

Alle informantene fikk tilbud om å få tilsendt spørsmålene på forhånd, men alle takket nei til dette.

5.4.5 Gjennomføring av intervjuene

Lengden på intervjuene varierte fra en halvtime til sytti minutter, men varte typisk i tre kvarter. En av informantene ble sliten (slik jeg tolket det) etter en halvtime, mens en annen hadde et stort behov for å prate. En ga uttrykk for at det var fint «å snakke om disse tingene igjen» da vi gikk fra hverandre. Lokasjonen og tidspunktet for intervjuet bestemte informantene selv. Det viktigste var at vi møttes på et sted *de* var komfortabel med (Thagaard, 2016). Tre av informantene møtte jeg på skolene der de er elever, én møtte jeg på et bibliotek, og én intervjuet jeg i hjemmet hans.

5.4.6 Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Deretter har jeg transkribert alle intervjuene, som utgjør nesten 80 sider med tekst. Jeg har transkribert så tett opp mot informantenes språk som mulig. Transkriberingen i tematisk analyse trenger ikke å være like detaljert som for eksempel i samtaleanalyse hvor pauser og intonasjon er med (Braun & Clarke, 2006). Det å transkribere datamaterialet tilhører den tidlige fasen av analysen (Kvale & Brinkmann, 2017).

5.5 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en ofte brukt metode innenfor kvalitativ forskning. Tematisk analyse en metode for å identifisere, analysere og tematisere data. Metoden blir også brukt for å tolke ulike aspekter av forskningsspørsmålene (Braun og Clarke, 2006). Allikevel er dette en metode som ikke har en klar «oppskrift», og det finnes mange varianter. Det er altså ingen klare retningslinjer, noe som gjør metoden fleksibel men også utfordrende (Braun og Clarke, 2006). Selv har jeg brukt elementer fra det Aksel Tjora (2017) kaller «stegvis-deduktiv-induktiv metode» eller SDI, samt artikkelen *Using Thematic Approach in Psychology* (2006) av Virginia Braun og Victoria Clarke. I selve kodingsarbeidet har jeg også brukt elementer fra «Grounded Theory» (Corbin & Strauss, 2008). I tillegg har jeg brukt begreper fra Kvale og Brinkmann (2017) om *meningsfortetting*, samt May Britt Postholms (2017) bok om kvalitativ metode og fenomenologi. Som tidligere nevnt har ikke tematisk analyse noen klare

retningslinjer, derfor skal jeg nå redegjøre for hvordan jeg har brukt de ovennevnte kildene i min analyseprosess.

5.5.1 Bli kjent med rådata

Den første fasen i analysen går med på å bli kjent med datamaterialet eller «rådata» (Tjora, 2017). Jeg hadde nesten åtti sider med tekst fra transkriberte intervjuer. Gjennom transkriberingen var jeg allerede kjent med materialet, men jeg fikk allikevel mange aha-oppgaver når jeg leste gjennom dette på nytt, og med «analysebrillene» på. Jeg hadde notert meg noen stikkord underveis mens jeg transkriberte, men det var mer stikkord slik som «interessant» eller «viktig».

5.5.2 Innledende koding

Jeg vurderte å bruke datastøttede program i analysearbeidet, slik som Nvivo. Etter en grundig vurdering og rådføring, vurderte jeg at det innenfor min tidsramme ville være for tidkrevende å sette seg inn i dette.

Aksel Tjoras (2017) SDI-modell opererer med en ren induktiv strategi i kodingsarbeidet. Da vil man redusere påvirkningen av ulike forventninger til analysen, noe som er i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen. Selv gikk jeg inn i datainnsamlingen rent induktivt, altså hadde jeg ikke en bestemt teori eller teoretiske begreper jeg skulle undersøke. En slik induktiv tilnærming betyr at kodingen av data ikke skal passe inn i en forhåndsbestemt koderamme (Braun & Clarke, 2006). På en annen side kan jeg ikke komme foruten at min forståelse av dataene er preget av litteratur som jeg har lest på forhånd, samt av mitt erfaringsgrunnlag (Thagaard, 2017; Hanson, 1958).

Målet med kodingen er tredelt. For det første er målet å trekke ut essensen i det empiriske materialet. For det andre vil man redusere materialets volum, og til sist legge til rette for å generere ideer på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2017). Et kjennetegn ved SDI-modellens induktive empirinære koding er at den skal ligge svært tett på empirien, og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet i det som kalles «in vivo»-koder. Poenget med in vivo-koder er at de skal bestå av deltagerens egne utsagn (Corbin & Strauss, 2008). Dette kan også omtales som «innfødte begreper» (Tjora, 2017). Kvale og Brinkmann (2017)

omtaler dette som fenomenologisk basert *meningsfortetting*. Intervjupersonens egne uttalelser blir gjort om til korte formuleringer. Meningen i det som blir sagt skal bli gjengitt med få ord. Man bruker gjerne ord eller fraser fra materialet som stikker seg ut. Dette kan for eksempel være stemningsfulle ordvalg, smarte eller ironiske fraser, lignelser eller metaforer (Tjora, 2017). Målet i denne delen av analyseprosessen er å bevare essensen i datamaterialet. Denne empirinære kodingen er det samme som *åpen koding* i Grounded Theory: «Breaking data apart and delineating concepts to stand for blocks of raw data. At the same time, one is qualifying those concepts in terms of their properties and dimensions» (Corbin & Strauss, 2008). Kodene kan bli tallrike, og selv fikk jeg 346 koder til sammen. Tabell 1 er et eksempel på hvordan jeg kodet:

Jeg fikk forståelse for diagnosen, og klassekamerater hjalp meg gjennom hele skoleferden.	J: Så din erfaring med å begynne på videregående var positiv da? E: Ja, veldig. J: Følte du at du fikk forståelse av de andre når du fortalte om diagnosen din? E: Jeg fikk forståelse og klassekameratene hjalp meg gjennom hele skoleferden.
---	---

Tabell 1: (J=meg og E= fiktivt navn på informanten Emma)

Empirinær koding stiller to spørsmål som er greie å forholde seg til. Det første dreier seg om hvorvidt man kunne laget kodingen før koden. Hvis svaret er ja, bør man lage en annen kode. Det andre spørsmålet er *hva forteller bare koden?* Tematiserer den kun datasegmentet og hva det ble snakket om? Hvis svaret er ja, så er ja bør man lage en annen kode som gjenspeiler innholdet og meningen i intervjupersonens utsagn (Tjora, 2017).

5.5.3 Finne temaer

Etter å ha kodet hele datamaterialet mitt, så var jeg klar for neste steg i prosessen som er å finne temaer. Temaene skal ikke kun være de temaene man sorterte spørsmålene sine etter i intervjuguiden. Da har det ikke foregått en skikkelig analyseprosess (Tjora 2017). Et tema skal fange noe viktig om datamaterialet sett i lys av forskningsspørsmålene. Likeledes skal temaene representere et nivå av mønster eller mening innenfor datamaterialet. Det er opp til forskeren å analysere dette, og dette trenger ikke å handle om mengde data innenfor et tema. I dette trinnet av analyseprosessen støttet jeg meg til hvordan Braun & Clarke (2006) redegjør for denne delen av prosessen i tematisk analyse. Man har altså beveget seg fra de mer

beskrivende kodene til de fortolkede og mer abstrakte temaene. I første fase sammenstilte jeg kodene til temaer for hver informant. Deretter foretok jeg nok en analyse hvor jeg fant temaer som skulle si noe på tvers av hele datamaterialet. I den siste fasen er å sammenstilte jeg de foregående teamene til de endelige temaene. Temaene bør passe inn i det store bildet av det man skal undersøke (Braun & Clarke, 2006).

5.5.4 Rapportering av funn

I kapittel 6 legger jeg frem funnene mine. De endelige temaene blir gjennomgått en for en, sammen med rike og nyanserte beskrivelser fra informantene som skal belyse hvert tema. Dermed skjer det enda en analyse av mine rådata, men denne gangen med en mer teoretisk tilnærming. Det er fordi jeg nå leter etter sitater eller utdrag som skal belyse temaene jeg har kommet frem til, og har dermed en mer teoretisk ramme når jeg går gjennom dataene (Thagaard, 2016; Braun & Clarke, 2006).

5.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

Reliabilitet og validitet er essensielle kriterier i forskning, men noen tar til orde for at man kan bruke alternative kriterier i evaluering av kvaliteten i fortolkende kvalitativ forskning (Guba & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 2011; Corbin & Strauss, 2008), noe for eksempel Juliet Corbin uttrykker ganske klart her:

Also I (Corbin) don't feel comfortable using the term «validity» and reliability» when discussing qualitative research. These terms carry with them too many quantitative implications (a personal bias). Somehow the word "truth" also bothers me in the sense that no matter how you define "truth", the term carries with it a certain degree of dogmatism. I would rather use the term "credibility" (Corbin & Strauss, 2008, s. 301).

For Corbin betyr kredibilitet i kvalitativ forskning at funnene er troverdige på den måte at de reflekterer informantenes, forskeres og lesernes opplevelse med et fenomen, men at forklaringene allikevel kun er en av mange plausible fortolkninger (Corbin & Strauss, 2008). Kvale og Brinkmann (2017) hevder at det problematiske med å validere kvalitativ forskning ikke trenger å skyldes svakhet med metoden, men at det har en epistemologisk bakgrunn. Kvalitativ metode gir en beskrivelse, samt stiller spørsmål ved den sosiale virkeligheten som undersøkes, hevder de. På en annen side er det en overforenkling å hevde at kvantitative forskere fremmer deres funn som et korrekt og sant bilde av virkeligheten, og som kan generaliseres på tvers av befolkning og tid (Kleven, 2007). Selv om de praktiske metodene for

å vurdere validiteten er forskjellig, er logikken bak valideringen den samme i kvantitativ og kvalitativ forskning. Validering i både kvantitativ og kvalitativ forskning handler om en diskusjon av alternative fortolkninger av data (Kleven, 2007). Jeg skal derfor redegjøre for hvordan man kan vurdere kriteriene reliabilitet, validitet og objektivitet i et kvalitativ intervjustudie.

5.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens *pålitelighet*. Er forskningen utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte? Reliabilitet vurderes først og fremst i sammenheng med repliserbarhet, altså hvorvidt man ville fått de samme funn hvis en annen hadde gjennomført undersøkelsene med de samme metodene. Spørsmålet er om repliserbarhet er relevant for kvalitativ forskning. Repliserbarhet knyttes gjerne til et annet forskningsideal. Idealet dreier seg om forskeren som en nøytral og objektiv figur, og hvor resultatene av studiet bør være uavhengig relasjonen mellom forskeren og den eller de som forskes på (Thagaard, 2016). Innenfor et fortolkende paradigme er selve relasjonen mellom forskeren og de som blir forsket på helt essensielt i kunnskapsinnhenting. Forskeren må derfor argumentere for reliabilitet ved å grundig redegjøre for, samt reflektere over, hvordan man har skaffet datamaterialet sitt (Thagaard, 2016). Man kan dermed styrke reliabiliteten ved å være mest mulig transparent om forskningsprosessen. Mange stiller også spørsmål rundt bruk av ledende spørsmål i selve intervjuet, og at dette er med på å bestemme innholdet i svarene. (Kvale & Brinkmann, 2017). Som intervjuer skal man være meget bevisst på *hvordan* man stiller spørsmålene sine. Samtidig hevder Kvale og Brinkmann (2017) at den kvalitative forsker bruker ledende spørsmål for lite, siden slike spørsmål kan være med på å verifisere intervjuerens fortolkninger. Dermed kan faktisk ledende spørsmål styrke intervjuerens reliabilitet hevder de.

5.6.1 Validitet

Validitet dreier seg om forskningens *gyldighet*. I kvantitativ forskning blir validiteten gjerne sett opp mot hvorvidt man har målt det man skal måle. Men i en bredere tolkning kan dette ses på i lys av om metoden man har valgt undersøker det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2017).

Validitet handler også om i hvilken grad man kan generalisere funnene. Kvalitative studier er som regel ikke designet for å systematisk generalisere funnene til en større populasjon, særlig på grunn av de små utvalgene (Maxwell, 1992). Noen tar heller til ordet for *overførbarhet* (Tjora, 2017). Guba & Lincoln (2011) argumenterer for at ved å være transparent om forskningsprosessen så vil man gi leseren mulighet til selv å vurdere om man kan overføre noen av funnene til andre kontekster. Gjennom at forskeren gjennomgående har et kritisk syn på egne fortolkninger og valg, så blir verifikasjonen bygget inn i selve forskningsprosessen. Fortolkningens styrke vil da være avhengig av denne gjennomsiktigheten i forskningsprosessen, altså i hvor grundig redegjørelsen av fortolkningen er (Thagaard, 2016).

Ved å gi såkalte *tykke beskrivelser* av det man studerer vil dette også kunne bidra til å gjøre forskningen transparent. Med tykke beskrivelser mener man rike beskrivelser som gir et nyansert og detaljert bilde av fenomenet man studerer. Dette er opprinnelig et begrep tatt i bruk i etnografiske studier av Clifford Geertz (1973), og handler om å gi en rik beskrivelse av konteksten. I et intervjustudie kan man gi tykke beskrivelser ved å velge ut nyanserte og meningsmettede informantsitater (Kvale & Brinkmann, 2017). Forskningsdeltagernes stemme må bli løftet frem i teksten (Postholm, 2017).

5.6.3 Objektivitet

Det har blitt trukket frem at innenfor kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2017). Det handler derfor om å synliggjøre forskerens subjektivitet. Subjektivitet betraktes som et motstykke til objektivitet, men det å være bevisst over sin egen subjektivitet, kan være drevet av objektivitetsprinsippet (Kvale & Brinkmann, 2017). For øvrig vil det være utfordringer innen enhver tilnærming til studier av sosiale fenomener når det kommer til objektivitet. Selv om man søker objektivitet er all observasjon

«teori-ladet» (Hanson, 1958). Det betyr at hva vi observerer avhenger av våre egne forventninger, oppfatninger samt teoretiske bakgrunn.

Det å gjøre seg bevisst sin egen forforståelse vil da være viktige grep for å møte forskningsfeltet på en mest mulig åpen måte (Postholm, 2017). Denne prosessen refereres også til som refleksivitetsprosessen. I forskning betyr refleksivitet at forskeren gjennom hele prosjektet bør reflektere over valg av metode, eget verdsett, egne holdninger og eventuelle fordommer eller forutinntatte konklusjoner. For å gjøre forskningen refleksiv, må man gjøre en tolkning av egen tolkning (Tjora, 2017). Dette innebærer at forskeren retter blikket mot seg selv, og er gjennomgående kritisk til egne holdninger og antagelser, samt vurderer relasjonen til de man studerer. I fenomenologien blir objektivitet blir sett på som troskap mot de undersøkte fenomenene (Kvale og Brinkmann, 2017). Med det menes det at man har bevart «stemmen» til fenomenene man undersøker blant annet ved å belyse deres verden slik de opplever den i deres dagligspråk.

5.7 Etske refleksjoner

Gjennom et forskningsprosjekt som dette møter man etiske problemstillinger fra start til slutt. Tidlig i prosessen ble prosjektet meldt inn og etter hvert godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg). Det var en forutsetning for å utføre intervjuene. Jeg utarbeidet et informert samtykke som alle informantene har skrevet under på, hvor de har blitt lovet full anonymitet, og at data slik som lydopptak og transkriberinger skal slettes etter fullført prosjekt, og ikke minst at de til enhver tid kunne trekke seg. Jeg startet alltid hvert intervju med å gå gjennom dette en ekstra gang.

Siden mitt utvalg har Asperger syndrom og dermed kan hevdes å være en sårbar gruppe, ble jeg usikker på retningslinjene i forbindelse med alder og informert samtykke. Derfor rådførte jeg meg REK – *Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk*, i tillegg til NSD. Saksbehandleren på REK mente at dette kunne løses ved å tilby foreldrene et informasjonsskriv som *ikke* skulle skrives under på (se vedlegg). Som tidligere nevnt, fikk alle informantene tilbud om å få tilsendt spørsmålene på forhånd, men alle takket nei til dette. Dette var med tanke på å minske en eventuell belastning et slikt intervju kan innebære.

Sosiale forhold kan potensielt være et følsomt tema å snakke om for en person med ASF. Ved bruk av dybdeintervju knytter etikken seg først og fremst til kravet om at informantene ikke må komme til skade (Tjora, 2017). Noen av mine informanter ga uttrykk for noen utfordringer, og viste en sårbar side av seg selv. Når følsomme temaer kom opp hadde jeg ikke mulighet for å følge dette opp på noe slags terapeutisk vis. Som intervjuer og medmenneske valgte jeg derfor heller å dele noen erfaringer fra min egen tid på videregående, enn å gi råd i situasjoner hvor jeg kjente på behovet for å gå inn i en slags rådgiverposisjon.

Jeg har også reflektert rundt hvordan oppgaven kan leses som en beskrivelse av gruppe mennesker (Thagaard, 2016). Intensjonen er jo ikke å belaste en allerede sårbar gruppe. For meg har det vært viktig å få frem nyansene hos informantene, spesielt ved å fremheve sitater fra intervjuene. Et av mine hovedanliggende før jeg begynte på denne oppgaven var også at jeg ville snakke med elevene selv, og høre *deres* synspunkter og stemmer. Under selve intervjuene snakket jeg med informantene om at de kan få tilsendt en kopi av oppgaven hvis det er ønskelig, slik at spørsmål rundt hvordan de vil reagere når de leser denne oppgaven er noe jeg tenker mye på. Mitt håp er at de vil føle at denne oppgaven kan bidra til en større forståelse av elever med ASF. Ideelt sett skulle informantene sett gjennom sitatene, og kunne gi innspill, men tidsrammene tillater ikke dette.

Anonymisering er selvfølgelig meget viktig. Hvor informantene kommer fra, og hvilke skoler de går på skal ikke være gjenkjennbart. Jeg har minsket gjenkjennelsesfaktoren i sitatene ved å bytte navn og ved noen tilfeller kjønn. Jeg har heller ikke nevnt alder. For øvrig er alt som kan gi kilde til gjenkjennelse være tatt bort. Informantene selv kan antageligvis allikevel kjenne igjen sine egne utsagn i sitatene.

Kapittel 6 Funn

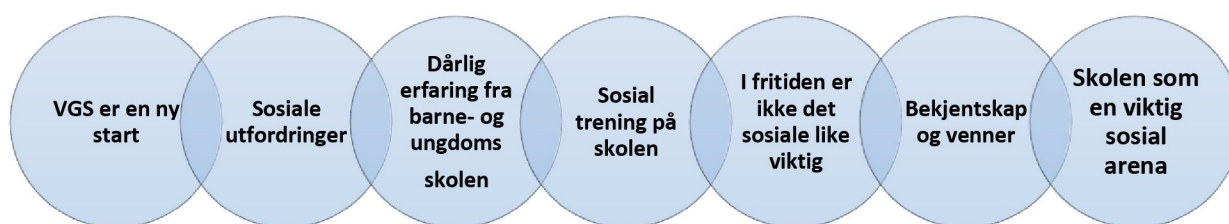
I dette kapittelet skal jeg først redegjøre for hvordan jeg har kommet frem til de endelige temaene. Deretter presenteres hovedtemaene i følgende rekkefølge: «Skolen som en sosial arena», «En ny start» og til sist «Sosiale utfordringer». Alle temaene vil bli belyst med utvalgte informantsitat.

6.1.1 Ferdigstille temaer

Ved hjelp av den tematiske analysen kom jeg til slutt fram til tre hovedtemaer knyttet til opplevelsen av videregående skole:

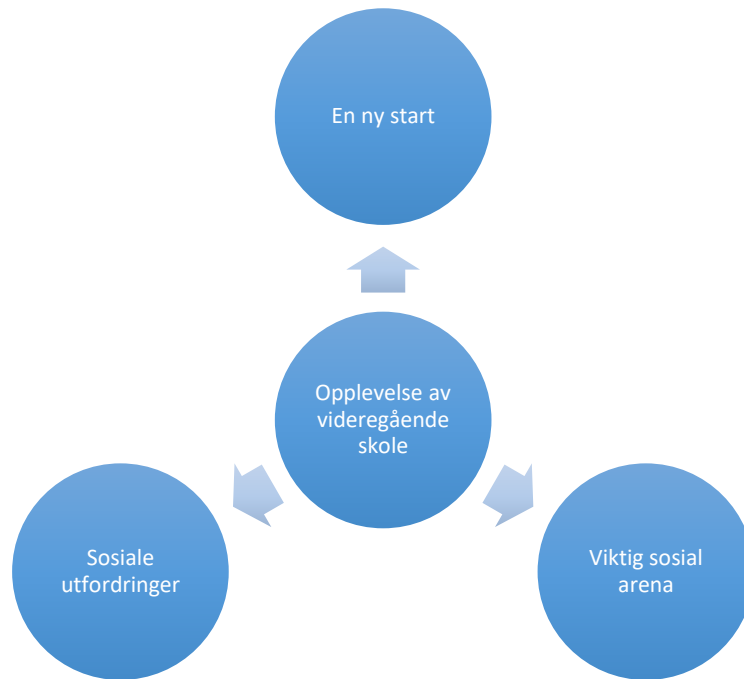
- Skolen som en sosial arena
- En ny start
- Sosiale utfordringer

Hvordan kom jeg fram til disse tre temaene? I den første fasen av analysen hadde jeg 346 råkoder til sammen. Jeg bestemte meg for å printe ut alle kodene (hver informant fikk hver sin farge). Så klippet jeg ut kodene, og sorterte kodene inn i de temaene som utkrystalliserte seg for hver informant. Deretter gjorde jeg dette om til digitale tankekart. Så begynte jeg å lete etter temaer på tvers av informantene, altså temaer som gikk på tvers av hele datamaterialet. Da kom jeg fram til syv felles temaer som er illustrert i figur 1 under:



Figur 1: Det første tematiske tankekartet i første fase av å finne felles temaer.

Deretter gikk analyseprosessen over til å ferdigstille temaene. Noen temaer overlappet hverandre, eller ga mer mening ved å sammenstilles. I den første fasen av å finne temaer tok jeg i bruk «arbeidstitler» på temaene, men i siste fasen når man ferdigstiller temaene, bør temaene få navn som er presise og som umiddelbart gir leseren en formening om innholdet i temaene (Braun & Clarke, 2006). Til slutt sammenstilte jeg de innledende temaene for å finne de endelige felles temaene. Da kom jeg fram til tre felles temaer. Se tankekart med endelige temaer i figur 2.



Figur 2: Tematisk tankekart som viser de endelige temaene.

I løpet av analyseprosessen med å finne temaer har jeg derfor laget tre typer tankekart: det første til hver informant, deretter felles temaer og til sist et tankekart over de endelige temaene.

Jeg vil belyse alle disse temaene ved å trekke ut sitater eller deler av samtaler som kaster lys over temaene. Utdragene er ment til å gi tykke beskrivelser, og vise nyanser i datamaterialet. Jeg synes det er viktig å trekke ut deler av samtaler også, nettopp for å gi et inntrykk av samspillet mellom meg og den som blir intervjuet.

6.1.2 Kontekst

Alle informantene er elever ved en videregående skole på Østlandet. De fleste er elever ved skoler som har et ganske høyt karaktersnitt. Jeg går ikke noe lenger i å beskrive linjer eller skolene på grunn av gjenkjenningssfaktoren. I de følgende sitatene har jeg gitt alle informantene fiktive navn. Jeg har også forandret på kjønn. Dette også for å minske gjenkjenningssfaktoren. To av elevene går i første klasse (VG1), en går i andre (VG2), og en i tredje (VG3). En informant hadde nettopp fullført studieløpet. Alle er i alderen seksten til atten år. Jeg informerer ikke om alderen under hvert informantsitat siden det også øker gjenkjenningssfaktoren. Hvordan alder og skole kan spille en rolle i forhold til funnene blir drøftet i kapittel 7.

6.2 Skolen som en sosial arena

6.2.1 Viktigheten med å være sosial

Det var i en periode en antagelse at mennesker i autismespekteret har et mindre sosialt behov. Antagelsen gikk også ut på at den sosiale verden var mindre relevant i egenvurdering og selvforståelse hos personer med ASF (Williams, Gleeson & Jones, 2017). Dette har man gått vekk fra, men det er mulig at dette synet kan henge litt igjen. Det som er et faktum er at mange innenfor spekteret har vansker med det sosiale. Men det er ikke det samme som å ikke ha et behov for å være sosial, eller ha et stort ønske om det. Et av mine forskningsspørsmål dreier seg om videregående skole ivaretar de sosiale behovene. Derfor var jeg interessert i å undersøke hva det sosiale behovet bestod av. Samtlige av informantene ga uttrykk for at det var viktig for dem å være sosial, og særlig på skolen. De har forskjellige innfallsvinkler og begrunnelser, og det varierer i hvilken grad det sosiale er viktig for dem. Tre av fem informanter sier at de er såpass slitne etter skolen, at de ikke er noe særlig sosiale på fritiden. Mesteparten av deres sosiale liv (foruten om med familie) foregår derfor på skolen.

Informanten Aslak snakker om det å være sosial som noe livsviktig. I skolekonteksten snakker han om stemningen i klassen, og at hvis den er god så kan han klare alt annet. Det er interessant å merke seg metaforen om «murer som settes opp» uten den daglige sosiale kontakten:

«Aslak: Ja. Jeg må være sosial på skolen. Så jeg har prøvd å lage bånd med så mange som mulig, så da.. så jeg er alltid på god fot med de jeg sitter ved siden av i timen, det er jeg er ganske sikker på. Det er alltid hyggelig stemning da. Jeg fant ut det at å lage god stemning, det er viktigst. For hvis jeg greier det så greier jeg alt annet.

Jeg: Så det må være bra sosialt for at du trives?

Aslak: Det må være god stemning. Jeg må kunne si en vits.. for det er sånn at jeg tenker at hvis jeg kan si en vits, så er jeg i et godt miljø. For hvis jeg ikke kan si en vits til en person, så er den personen for seriøs eller så er det et eller annet med stemningen rundt oss som ikke stemmer.

Jeg: Ja, det er ikke noe hyggelig.

Aslak: Utenom under prøver da. Da vil folk fokusere, og da skal man ikke si en vits.

Jeg: Men er det viktig for deg å være sosial på fritiden da?

Aslak: (sukker). Ja, det er veldig viktig for meg å være sosial sånn generelt. Så jeg må være sosial, for hvis jeg ikke fokuserer på det så kommer jeg til å falle av, og bli sånn «loner». Det kan skje med en gang, det kan skje på en uke. Hvis jeg tar en slappe- av- dag, der jeg ikke er sosial, så har jeg opplevd at noen murer de brytes. Eller nei, noen murer de blir satt opp. Det er en bedre metafor.

Jeg: Hvis du har en dag uten noe sosialt?

Aslak: Ja, så starter det å bli sånne barrierer som blir vanskelig å krysse.

Jeg: Er det tankene dine som... eller hva er det som skjer da?

Aslak: (sukker).. det som skjer da, er at det kommer til å ha skjedd ting som jeg ikke har opplevd eller har fått snakket med dem om når det skjedde, og da kommer det til å være sånn. For en ting jeg ikke er med på noe særlig, det er sånn fester. Det har jeg alltid holdt meg unna.».

Aslak snakker om at det er vanskelig å forholde seg til ting han ikke har opplevd hvis han er borte fra det sosiale fellesskapet, og at dette gir grobunn til «barrierer» og «murer». Han snakker også om festing på fritiden, noe en del ungdommer for alvor begynner med på videregående. Ingen av mine informanter ga uttrykk for at de deltok noe særlig på fester eller at de drakk alkohol. Begrunnelsene kunne variere fra støy til det at det er store grupper av mennesker, eller et standpunkt om avhold fra alkohol.

I sitatet under sier Ola at han *liker* å være sosial, men ikke nødvendigvis at det er så viktig. Så her ser vi at graden av hvor viktig det er å være sosial varierer fra hvordan Aslak uttrykte seg, til hvordan Ola gjør det. Ola er ganske klar på at skolen er den arenaen hvor han er mest sosial, og han fremhever at på skolen blir man faktisk tvunget til å være sammen med andre, uten at han gir uttrykk for det som noe negativt. Han er også en av dem som sier at han er sliten etter skolen på fritiden:

«Ola: Vel, jeg liker ikke å være alene så.. og det er jo på samme måte som at alle andre ikke liker å være alene. Men det er ikke så veldig viktig at jeg må være sosial, men jeg liker det.

Jeg: Er det viktig for deg å være sosial på fritida?

Ola: Fritiden er litt mer alene fordi da bor vi jo lenger fra hverandre. Det blir litt slitsomt.

Jeg: Nettopp. Så det mest sosiale er mest på skolen?

Ola: Ja

Jeg: Dette er jo kanskje litt det du snakket om, men er det forskjell på det å være sosial på fritida sammenligna med det å være sosial på skolen tenker du?

Ola: På fritiden er det...eller på skolen så er du jo tvunget til å være med mennesker fem timer, og da må du liksom være sosial når du er der, mens hjemme så har jeg veldig lett til å være annerledes, og jeg blir også sliten etter skolen, også.. men jeg gjør gjerne ting med andre venner som ikke går på skolen min.»

Vetle fremhever at det er viktig å knytte kontakter på skolen, og få seg venner. Han er en av informantene som også er veldig aktiv på fritiden. Han er medlem i en organisasjon hvor han har blitt kjent med mange. Tidligere har han hatt en støttekontakt for å gjøre sosiale aktiviteter, og det har han ikke behov for lenger. Det begrunner han med at det er så bra sosialt miljø på skolen, og at han har blitt aktiv i en organisasjon på fritiden:

«Vetle: Ja, det har vært viktig for det skaper jo venner og tilknytninger der som da.. henger med dem i fritiden og da. Så det har vært viktig for meg å skape sosiale kontakter på skolen. Få meg en omgangskrets som jeg henger med. Og det har jeg klart å etablere. Så ja, det har vært viktig.

Jeg: Ja, mmm. For da er skolen en arena. Er det viktig for deg også å være sosial på fritiden?

Vetle: Ja, det er jo da jeg henger med venner, men det er noen ganger som jeg trives best i mitt eget selskap så...Jeg drar ofte ut på arrangement hvor jeg på en måte henger med de som jeg pleier å henge med ut i fra den organisasjonen som jeg er medlem i.»

I det neste utdraget reflekterer jeg og Aslak rundt hva en lærer bør gjøre når den har en elev med ASF, og har fått beskjed om at han eller hun er noe sosial ukomfortabel rundt andre.

Dette eksempelet er fra min egen erfaring som lærer i videregående. Informantene mener at det vil være en «bjørnetjeneste» å ikke prøve å få eleven til å være med på det sosiale, både i timene og ellers. Stig mener for eksempel at det er viktig å prøve å få eleven med, og ikke ta eleven ut av fellesskapet: «Det jeg liker i hvert fall, er å ikke gå ut av timen, for da får du ofte en del spørsmål, så hvis du kan sitte i grupper i klasserommet hvis det er andre grupper så er det litt lettere..for da gjør du jo akkurat som alle andre.»

Aslak har sterke meninger om det samme eksempelet:

«Aslak: Nei. Ikke legg til rette for at den skal være for seg selv. For de fleste med Aspergers har lyst til å snakke med folk. Det er bare et instinkt. Folk har lyst til å være sosiale. De bare greier ikke å tvinge seg selv til det, og hvis du da legger til rette for at «den personen der, den liker å være alene, eller være i fred», da kommer den personen bare til å bli utfryst. Og i verste situasjon helt utfryst fra det sosiale på skolen, og i alle verste scenario mobbet.»

6.2.2 Sosiale aktiviteter på skolen

Skoler generelt er en arena hvor det skjer utrolig mye sosial samhandling. En ting er alt det sosiale som skjer på elevenes premisser slik som i friminuttene, lunsj, eller organisering av noe sosialt i fritiden. Skolen og lærere er også med på å skape et sosialt miljø gjennom aktiviteter i timen eller i form av organiserte turer og aktiviteter. Flere har tatt til ordet for at mye av det sosiale har forsvunnet til fordel for faglige krav, kanskje spesielt på videregående (Roaldset, 2014). Så hvordan opplever informantene sosiale aktiviteter på skolen? Med sosiale aktiviteter mener jeg aktiviteter som er arrangert av skolen eller lærere, i form av leker i timene, turer, eller aktivitetsdager.

Under snakker Ola om sosiale leker i timen, og han uttrykker på den ene siden at det er litt fælt, men også at det gir samhold:

«Ola: Vel, første skoledag så hadde vi masse sånne navneleker og sånt. Og jeg hater egentlig navneleker, men den dagen så kjente jeg navnet på to personer fra før av. Og da gikk det faktisk greit. Men nå i matten har vi veldig mye..da er det også sånn at vi leker litt på starten. Og det er sånn..du kommer deg gjennom det, og det er bedre enn bare matte, det er også litt ille. Bare det å flytte på pultene og alt sammen.

Jeg: Så du synes det er greit?

Ola: Ja, det er sånn..jeg ville ikke ønske å ha det, men det er greit at det skjer.

Jeg: Men har du blitt kjent med noen via de lekene eller?

Ola: Ja, og det som hjalp oss best, var at ingen av oss likte lekene.

Jeg: Å ja, så dere har det til felles på en måte?

Ola: Ja.»

I den neste sitatet forteller Emma om en time hvor hun fikk en ny venn gjennom en slags lek:

«Emma: Ja, og ja..jeg husker første skoledag så var det sånn at vi hadde sånn liten samling der vi sa navnet høyt og det måtte rime på et annet..på en grønnsak og på et matnavn også var det sånn at vi ble delt inn i grupper..sånne samtalegrupper der vi skulle bli kjent med hverandre og det var der jeg ble kjent med en av klassevenninnene som jeg har mest kontakt med.»

Den samme informanten gir uttrykk for at organiserte aktiviteter er bra. Under snakker hun om en aktivitetsdag i regi av skolen: «Det er liksom lettere med sånne organiserte greier da, så jeg liksom ikke bare sitter i klasserommet». Under snakker Vetle om at det er fint å gjøre ting sammen sosialt, og ikke bare ha fokus på det faglige:

«Vetle: Jeg synes det er helt ålreit at vi får hengt sammen på skolen hvor vi på en måte ikke lærer, men prøver å ha så god sosial kontakt. For når man går sammen med de samme folka i tre år så er det kjipt å på en måte..ikke å ha dårlig forhold til de i klassen, men det å ikke ha et forhold.»

Aslak understreker at han liker sosiale leker i klassen veldig godt. Det gir han en mulighet for å «åpne opp», sier han. Igjen bruker han metaforen om en vogn, og det å «falle av vogna» om det å falle av sosialt. Han foreslår at lærere bør ha flere slike «bli-kjent-leker» utover året, og ikke bare i starten:

«Aslak: Jeg liker det veldig godt fordi det gir meg en mulighet for å åpne opp. Og jeg husker at vi hadde en sånn spørsmålsrunde, og da fikk jeg endelig sagt prestasjonen min da. Og da fikk jeg et navn da. Da var jeg noen man kjente igjen, og ikke bare han huden som ikke smilte til meg i gangen. Og da fikk jeg snakket om den store prestasjonen min. Fordi da fikk jeg spørsmål, og da fikk jeg samtale, og det ble veldig gøy.

J: Du kom inn i det sosiale?

A: ja. Da ble det med gang veldig sosialt.

J: Tenker du at det er noe som lærere bør gjøre mer av eller?

A: Jeg tenker ja. Selv om klassen min er kjent, så i løpet tre kvart år, når vi går inn i den skikkelige studieperioden, da er det lurt å ha sånn en eller to-tre-fire bli kjent timer.

J: Ta det litt på nytt rett og slett?

A: Ja, og bare sånn blir kjent igjen. For plutselig legger man merke til at denne her personen falt av vogna. Det er noe jeg kunne ønske ble gjort, men det blir bare gjort i starten – sånne bli-kjent-leker. Men jeg hadde likt å se det bli tatt opp..kanskje rett etter halvåret nå? Nå er det sikkert en eller annen der ute som har falt av vogna.»

6.2.3 Sosial trening på skolen

Noen informanter snakker om hva de lærer om andre gjennom aktiviteter som er rettet mer mot sosial samhandling. Emma forteller om en time hvor de har hatt en meningsutveksling i klasserommet etter et teaterstykke som klassen har sett sammen:

«Emma: Ja, og etterpå fikk vi dele meninger. For eksempel siste forestillinga om XXX, så var det sånn at vi så på den, også etterpå gikk vi til klasserommet også skulle vi fortelle hva vi synes om den.. om den var bra eller ikke.

Jeg: Så spennede. Hva fikk du..lærte du noe av sånn type ting som det du fortalte om nå, eller hva fikk du ut av det?

Emma: Vel, jeg fikk i hvert fall lære om meninger til klassekameratene da..så fikk jeg nye innblikk da i hva..i saken det dreide seg om. Og mens på det spillet så hadde vi..så var det veldig spennende. Sånn konkurranse og sånt..trener opp hukommelsen og, også får jeg lært nye ting.»

Hun sier her at det å lære om andres meninger gir nye innblikk. Emma forteller også om fordelene med gruppearbeid, og at hun har opplevd mye støtte fra medelever:

«Jeg: Hva er det som er fint med gruppearbeid i forhold til å være sammen med andre?

Emma: At man får snakket sammen og sånn, og samarbeider.. også får jeg liksom lært litt av klassekamerater for eksempel..det er liksom enkelte ting jeg ikke greier alene så..jeg får hjelp av dem og får gjort det sammen med dem. For eksempel lage film, det kan man ikke gjøre alene så vi får liksom fordeling av arbeidsoppgaver og sånn.»

Vetle snakker også om noen aha-opplevelser i undervisningssituasjon hvor han lærer gjennom å høre andre elevers tolkninger. Ironi og metaforer kan være et vanskeområdet for en del mennesker med ASF (Happé & Frith, 1996):

«Vetle: Jeg vet ikke om jeg kan komme på noe eksempel. Det kan jo være noen sånn derre, jeg har noen sånne øyeblikk hvor det er sånn... hvor jeg tolker en tekst bokstavelig noen ganger når det er ment metaforisk. Da blir det på en måte «Aha». Også føler jeg meg litt smådum i to minutter.

Jeg: Når du hører de andre tolker det så?

Vetle: Ja, så bare sitter jeg der bare liksom «Å ja! Cut.» Noen ganger kan jeg slite litt, og noen ganger kanskje litt mer med ironi. Noen ganger vet jeg at det er ironi.»

Senere i intervjuet forklarer Vetle hvordan han har trent seg opp sosialt. På ungdomsskolen var han på en tilrettelagt gruppe hvor de trente på å være sosiale, men han følte at de andre hadde større behov enn han selv. Han forklarer hvordan han har bygget seg opp ved hjelp av erfaring:

«Vetle: Jeg har på en måte klart å bygge meg opp. Lært meg å være komfortabel. Finne ut hva skal jeg si i de situasjonene, hva skal jeg ikke si i de situasjonene.

Jeg: Hvordan har du funnet ut det? Observerer eller?

Vetle: Erfaring, observasjon, og har lest om ..tror det er gjennom erfaring. Okei, dette funker ikke, og dette funker. Sånt snakker man der..det er på en måte mer erfaring, og observasjon.»

Aslak understreker fordelene med å snakke med andre som har andre meninger. På samme måte som Ola, snakker Aslak også om tvang, men ikke som noe negativt:

«Jeg: Men føler du at du har blitt mer sosial på grunn av skolen?

Aslak: Ja. Jeg kan ikke si så mye på det. Ja, det å snakke med folk, det å bli tvunget til å snakke med folk, det å kunne snakke i timen, det å snakke generelt, det har virkelig hjulpet meg. For hadde jeg ikke kunnet snakke med nye mennesker, folk med andre meninger så hadde det sosiale livet mitt vært ødelagt for lenge siden.»

6.2.4 Bekjentskap og venner

I forbindelse med temaet venner og bekjentskap spriker informantenes meninger. Noen sier at felles interesser er viktig, mens andre snakker mer om en slags kjemi. Andre igjen har gode barndomsvenner, og en bekymrer seg rundt hvorvidt nye vennskap på videregående stikker like dypt. To har allerede en formening om at de antageligvis vil ha en ny sirkel med venner ved fremtidige studiesteder. Emma snakker om nye venner og felles interesser på videregående. Hun er den som fremhever felles interesser mest av de fem:

«Jeg: Følte du at du fikk forståelse av de andre når du fortalte om diagnosen din?

Emma: Jeg fikk forståelse og klassekameratene hjalp meg gjennom hele skoleferden.

Jeg: Så fint da. Bidro det at du gikk på videregående til at du fikk nye venner?

Emma: Det er klart jeg fikk! Særlig på XXX så var det flere jenter som var interessert i XXX, og jeg liker XXX veldig godt..også var det sånn at fem jenter i klassen som..både i parallellklassen og til sammen som likte XXX, og tre av dem igjen de liker XXX også..og tegneserier. Og jeg delte disse interessene med dem så..og dessuten så hadde jeg ganske mange felles temaer å prate om med klassekameratene da..om film og sånn..og animasjon og alt.

Jeg: Nettopp, så de du hadde felles interesser med ble..de som du på en måte..ble vennene dine?

Emma: Ja, det var de som var nærmeste venner.»

Stig forteller at vennene han hadde på barne- og ungdomsskolen ikke var basert på felles interesser. Da oppstod vennskapene på grunn av at de gikk i samme klasse. Han mener det er mer naturlig at man møter andre med felles interesser på videregående fordi man har valgt skolens selv:

«Jeg: Det som er vennene dine..de du kjenner mest, er de..har dere blitt venner fordi dere har felles interesser, eller er det tilfeldig at dere bare henger sammen?

Stig: Det er litt begge deler. Fordi jeg tror ikke det hadde vært det samme hvis vi ikke hadde felles interesser for da blir det liksom ikke så mye å prate om.

Jeg: Så det er først og fremst de felles interessene eller?

Stig: Det tror jeg har mye med videregående å gjøre og. At man søker inn på en linje og ofte finner folk som er interessert i det samme.»

Ola og Vetle fremhever mer en slags kjemi og humor når det kommer til de nye vennene de har fått på videregående. Ola nevner igjen ordet *tvang*, og at det skaper en felles opplevelse som er viktigere enn å ha felles interesser:

«Ola: Det er forskjellig fordi vi har forskjellig.. vi har forskjellige interesser, men vi har også lignende eller samme type humor.. eller akkurat de på skolen så er situasjonen.. akkurat det med at du har blitt tvunget. Du blir tvunget felles. Så det er alltid noe du kan snakke om, og forskjellig type humor som er morsomt.

Jeg: Nettopp. Så det har ikke så mye å si om..

Ola: Nei, det er ikke det som er så veldig viktig. Det er mer viktig at vi er lignende type person.»

Vetle snakker også om det å finne tonen: «ja, det kan hende at vi bare fant litt tonen. Noen ble jeg bare kjent med. Noen er bare tilfeldig. Noen har jeg bare et godt forhold til som jeg ikke kan huske å forklare hvorfor».

Aslak mener felles interesse er en inngangsport, men ikke noen forutsetning for et vennskap. Han er selv en av de som har noen gode venner utenfor skolen, som han har kjent fra barneskolen:

«Jeg tenker at noe interesse må være til stede. Hvis det ikke er noe interesse som.. hvis vi bare snakke sammen for å snakke sammen, så blir det litt rart. Det blir litt sånn.. hva nå.. det blir bare small talk. Jeg tenker at small talk er et middel jeg bruker for å komme meg inn i temaene jeg er interessert i».

Videre reflekterer han rundt hvorvidt vennskapene kommer til å vare:

«Ja, veldig mange av de i klassen min har jeg blitt mye bedre venn med. Men samtidig ... føler jeg at det er ingen av de i klassen min som.. hvis jeg tenker lang sikt.. det er en ganske lang stund.. det blir etter universitet sånn cirka. Etter universitetet så kommer jeg ikke til å kjenne noen av de føler jeg».

Aslak forklarer dette med at han ikke har blitt venn med de i klassen på fritiden enda, men reflekterer rundt at han kanskje kan komme til å bli det etter hvert. Ingen av mine informanter uttrykker behov for å kjenne andre med ASF. Ola bruker en sammenligning med matvareallergi: «Nei, jeg ser på det mer som at man har en matvareallergi, og man trenger ikke å henge med andre som har den samme allergien hele tiden».

6.2.5 Oppsummering

Ved å velge meg ut disse fire undertemaer har jeg forsøkt å belyse hovedtema 1: «Skolen som en sosial arena». Informantene gir uttrykk for at det er viktig å være sosial – de liker det, og for noen er dette helt essensielt. Skolen peker seg ut som en meget viktig sosial arena. Noen er slitne på fritiden, mens andre sier at de på en måte blir «tvunget» i positiv forstand til å være sosial på skolen. På skolen møter de nye folk, og får venner og bekjentskap. Sosiale aktiviteter på skolen fremstår som noe positivt, og det skjer mye sosial trening både i timene og ellers i skolehverdagen. Flere gir helt eksplisitt uttrykk for at de trener seg opp til å skjønne sosiale koder, og at de lærer mye av dette på skolen.

6.3 En ny start

6.3.1 Erfaring fra barne- og ungdomsskolen

Av alle fem informantene, er det bare en som uttrykker seg helt positivt om erfaringer fra barne- og ungdomsskolen. De andre snakker om erfaringer med å ikke passe inn eller om mobbing. Emma er en av de som snakker om å ikke passe inn på ungdomsskolen, men uttrykker seg mer positivt om barneskolen:

«Vel, på ungdomsskolen så passet jeg ikke helt inn, også på barneskolen så var jeg ganske god i fag og klassevenninnene tok meg veldig godt i mot så... det var ingen som lot merke til at jeg hadde diagnosen da, så hadde det vært lagt merke til før så...før barneskolen så ville jeg fått innfridd ønske om å komme med klassevenninnene fra barneskolen da..på ungdomsskolen.»

Ola forteller om en vond tid på barne- og ungdomsskolen med stygg mobbing:

«Ja. Jeg gikk på en 1 til 10 skole, sånn at da gikk vi i samme klasse i alle årene, og vi byttet litt på, men det var samme folka. Fordi vi var 500 folk på hele skolen, og innenfor den tiden når jeg var sånn.. jeg brakte veldig mye mellom årene andre og sjette klasse for jeg klarte ingenting. Også fortsatte mobbingen gjennom hele, også de siste årene så føltes det bra ut,

men så siste skoledag så bestemte de som jeg trodde var mine nærmeste venner for at de hatet meg og banket meg opp, også hadde jeg det som før.»

Vetle kan også fortelle om erfaringer med mobbing og mistrivsel. Selv om mobbingen avtok på ungdomsskolen, så var ikke det sosiale så bra:

«Vetle: På barneskolen trivdes jeg ikke. Ble mobbet og sånn. På barneskolen trivdes jeg ikke. Ble mobba der da.

Jeg: Mye eller?

Vetle: Det var litt mobbing der. Så ungdomsskolen avtok mobbing, men ikke en så sosial gjeng. Det var en liten gjeng da. Men jeg hang gjerne på de som var på gruppa når det gjaldt tilretteleggingen. Men jeg hang litt her og der og litt sånn. Jeg trivdes greit på ungdomsskolen.»

Stig på sin side kan fortelle om en fin erfaring med barne- og ungdomsskolen, og uttrykker seg positivt om den tiden. Aslak husker ikke mye fra barneskolen, men kan fortelle om en ungdomsskole med mye støy og bråk, noe han for øvrig trekker frem som noe positivt for da lærte han å bruke stemmen sin i timen. Allikevel nevner han episoder med småerting som han løste på denne måten:

«Jeg: Mobba de deg eller?

Aslak: Nei, nei, nei. Det var ikke noe seriøst. Det var bare urettferdig erting som «hvorfør gjør du sånn?», også var det egentlig ingen grunn for det, det var bare sånn koblingen var i hodet mitt, og de bare: «det gir jo ikke noe mening». Men det gikk veldig fint for...etter en stund så lærte jeg meg den kunsten som var..som har blitt en trend nå til dags, og det var å være sånn «savage».

Jeg: Hva er det for noe?

Aslak: Det er når noen prøver å erte deg, også sier du en sånn ekkel kommentar tilbake sånn for å..hvis noen kommer bort til deg, og sier sånn.. Åh, vet ikke om jeg kommer på et eksempel.»

Han forklarer at ved å lære seg denne «teknikken» kunne han ta igjen, og dermed heve seg over de som prøvde å erte han.

6.3.2 Opplevelsen av videregående skole

Emma fremhever felleskapet på videregående skole:

«På ungdomsskolen jobbet jeg forresten mye alene, mens på videregående så var det mer gruppearbeid da, så i hovedsak så var det sånn at læreren ga oss et nummer, også skulle vi få..gå i gruppe etter de numrene, mens det var i hovedsak i fellesfagene da, mens i andre fag så fikk vi velge gruppe selv.»

Ola forteller at han har fått nye venner på videregående. Han har som tidligere beskrevet en vond erfaring fra barne- og ungdomsskolen, og uttrykker at han er glad for at de fleste fra ungdomsskolen har begynt på en annen skole:

«Jeg: Så videregående har bidratt til at du har fått nye venner og bekjenskaper?»

Ola: Ja! Hvis man tenker fra sommeren til videregående hadde jeg to venner som er ett år eldre enn meg. Mens nå har jeg flere folk jeg snakker med vanligvis på skolen og sånt.

Jeg: Så flott da. Har du noen gang følt deg ensom på skolen?»

Ola: Ja. Før så var det veldig mye mer fordi da drev jeg egentlig ikke med noe, mens nå er det sånn skolen er der... også.. det er ikke noe problem på skolen i det hele tatt.»

Vetle understreker at det å ikke komme i klasse med de han gikk på ungdomsskolen med er en positiv faktor. Som tidligere nevnt har han også en historie med mobbing og utestengelse.

Han understreker også at det er et høyt faglig nivå på sin skole. Vi ser at han beskriver videregående som en «fresh start»:

«For meg var det den deilige delen. Jeg hadde en liten omgangskrets, så på en måte blir jo... det fine på skolen er at det ikke er så mange fra ungdomsskolen som gikk her. For det første så var jeg litt heldig med klassen jeg kom i, for det var ikke veldig mange som kjente hverandre. Det var to maks. En person kjente kanskje to stykker fra klassen, og that's it. Så det var på en måte en fresh start på nytt. Ikke prøve å komme meg inn i sosiale sirkler som folk hadde etablert på ungdomsskolen. Finne mitt eget. Jeg synes det var veldig deilig egentlig. Det var også mye av grunnen for at jeg begynte her. Mange gikk på XXXX eller XXXX eller XXXX, men det var ikke mange fra min ungdomsskole som gikk her.»

Videre reflekterer Vetle rundt valg av skole, og at han har valgt rett:

«Men så har jeg også tenkt på..tenk hvis jeg begynte på en annen skole? Hadde det samme skjedd? Hadde jeg fremdeles vært den samme fyren som på ungdomsskolen? Eller hadde mine interesser og tanker alene ført til at jeg dannet meg ny sosiale kretser sånn som jeg har opparbeidet her på XXX?»

Jeg: Ja, du har tenkt på rundt det?»

Vetle: Ja, jeg har tenkt rundt det. Hvis jeg hadde valgt XXX i stedet for XXX? Jeg har aldri angret et sekund på at jeg begynte på denne skolen her.

Jeg: Så du føler at du har utviklet deg veldig positivt når du har gått her?»

Vetle: Ja, sosialt, faglig, fritidsmessig.»

Aslak forteller at erfaringen med å begynne på videregående har vært fin. Dette utdyper han med at for hver klasse han begynner i går det bedre, uten at han attribuerer dette til kvaliteten på klassene eller skolen, men det at *han* har utviklet seg sosialt:

«Den har vært veldig fin. Hver klasse jeg har fått, har vært bedre enn den forrige fordi jeg har greid å melde meg inn i klassen på en bedre måte enn forrige gang. Jeg har alltid lagt merke til «Å, det gjorde jeg feil forrige gang» eller «å, hvorfor oppførte jeg meg sånn første

skoledag». «Hvorfor bestemte jeg meg for å bare snakke med disse her? Jeg burde ha snakket med de også».

6.3.3 Opplevelse av lærere

Alle informantene gir uttrykk for at de er fornøyd med lærerne. De fremhever gjerne at de er faglig dyktige, og at de viser forståelse. I tillegg vektlegger alle at det er viktig å bli behandlet som alle andre. Emma forteller også om opplevelse av forståelsesfulle lærere, og det å bli behandlet likt som de andre:

«Vel, jeg ble liksom behandlet som alle andre da. Det er sånn at da jeg rakte opp hånda og liksom ropte ut svaret, så fikk jeg beskjed om å vente da, men til gjengjeld så fikk jeg komme opp til lærerne i friminuttene og spørre om det var noe som jeg ikke forstod da.»

Ola er en av de som er opptatt av at lærerne er faglig dyktige:

«Jeg: Hvis du skulle gitt noe råd til lærere som..for du snakket om en god lærer i stad... som har elever med Asperger syndrom?

Ola: Ja, han var bare en vanlig lærer, men sånn.. bare lik faget ditt. Fordi akkurat nå så har jeg en geografilærer, og geografi er veldig kjedelig, men læreren jeg har er..liker faget sitt veldig godt, og det vises skikkelig mye, og det får meg til å også gjøre mitt beste. Selv om jeg synes geografi er veldig kjedelig.

Jeg: Så det er det du er opptatt av i forhold til lærerne?

Ola: Bare vis at du liker dette her. Ikke bare gjør det fordi skolen tvinger deg til å gå gjennom det og sånt.»

Videre understreker han også at han ikke vil bli behandlet annerledes. Han har slitt mye med matte, men det begynner å gå bedre med matten på videregående: «Nei, fordi jeg tror faktisk noe av det verste..ihvertfall for meg.. er å bli behandlet annerledes. Jeg vil helst bare...hvis jeg sliter med noe.. bare finne min egen måte å komme meg gjennom det».

Stig er den eneste av informantene som uttrykker at han opplevde vansker i starten på videregående, og han forklarer at det hadde noe med ledelsen og det administrative å gjøre. Det tok lang tid å overføre papirer, og ledelsen skapte usikkerhet rundt tilbudet hans. For øvrig er han fornøyd med hvordan han har blitt møtt av lærere, og de eventuelle uheldige situasjonene som har oppstått tilskriver han mangel på informasjon fra ledelsen til lærerne.

6.3.4 Oppsummering

Informantene tener et generelt positivt bilde av det å gå på ordinær videregående skole. Kun én snakket om vansker, og det var knyttet til ledelsen og skoletilbudet i oppstarten. Det ser ut til at de trives sosialt, og uttrykker seg positivt om skolehverdagen. Fire av fem snakker om dårlige erfaringer fra barne- og ungdomsskolen i form av utenforskap eller mobbing. Det kan synes som flere hadde havnet i en slags fastlåst rolle. Flere gir uttrykk for lettelse og glede ved å «starte på nytt» på videregående med en ny elevgruppe. Det kan se ut som opplevelsen av fellesskap til elevene er større på videregående, og ingen uttrykker noe misnøye til lærere. Mange legger vekt på at lærerne er faglig dyktige.

6.4 Sosiale utfordringer

Samtlige av informantene har lite eller ingen form for tilrettelegging på skolen. Kun en av informantene har tilrettelegging i et fag. Allikevel snakker informantene om en del sosiale utfordringer slik jeg tolker det.

6.4.1 Lyder

Tre av informantene nevner spesielt lyder som en utfordring, uten at de gir uttrykk for å ha behov for noen tilrettelegging på grunn av det. Her snakker Emma om lyder, og i dette utdraget har vi har litt vansker med å forstå hverandre. Hun har akkurat forklart at hun hater smattelyder, og generelt er sensitiv mot lyder:

«Emma: Spisefri? Jeg spiser i hovedsak alene da så..

Jeg: På grunn av lydene og sånn eller?

Emma: Nei.

Jeg: Jeg tenkte på hvis du er lydvar da.. hvis du er sensitiv mot lyder...?

Emma: På grunn av dem så er det av og vanskelig å konsentrere seg om faget..om det som foregår i fagene da.

Jeg: På grunn av lydene?

Emma: Ja.

Jeg: Men fikk du noe..hadde du noe mulighet for å få et eget rom hvis du var litt sliten av lyder og sånn?

Emma: Nei, jeg hadde ikke eget rom. Jeg satt bare i klasserommet med de andre.

Jeg: Det gikk greit det liksom?

Emma: Ja.

Jeg: Men hvis du hadde kunnet velge, hadde du av og til villet hatt et eget rom? Bare for å ha det stille?

Emma: Det visste jeg ikke om egentlig. Jeg vet egentlig ikke hva jeg skal gjøre på rommet.. jeg får liksom ikke med meg undervisningen.»

Så selv om Emma gir uttrykk for et såpass stort ubehag med lyder slik som smatting, har hun ikke lyst til å være i et eget rom. Ola snakker også om sin lydsensitivitet. Han har tilbud om tilrettelegging i forbindelse med dette, men benytter seg ikke av det:

«Ola: Før hadde jeg problemer med det. Det var bare det at jeg reagerer ikke så mye på lyd som... eller jeg fokuserer mye bedre med høy lyd så lenge lyden er regelmessig. Mens vanlig lyd uansett nivå..uregelmessig.. da irriterer det meg.

Jeg: Hvordan da..drypping og sånn?

Ola: Nei, ikke drypping, men at noen kan tygge, eller skrive med blyanten sin også må de viske ut med viskelær..at det ikke er regelmessig går ikke.

Jeg: Ok. Skjønner.

Ola: Mens jeg fokuserer best hvis jeg har på øretelefoner og spiller veldig høy musikk.

Jeg: Ja. Så du får lov til det i timen og sånn eller?

Ola: Ja, jeg får lov til det i timen, men jeg bruker det ikke så ofte fordi jeg trenger det ikke.»

6.4.2 Forhold til andre medelever

Flere av informantene kom inn på dette med å være i store grupper. Her ser det ut til at flere gir uttrykk for noen utfordringer. Først er det Emma som snakker om at det er vanskelig å få med seg samtalene når det er mange på en gang:

«Emma: Vel, det som kan være litt vanskelig når alle er på en gang er at det ikke er alltid jeg får med meg..altså samtidig som jeg.. noen ganger er det best å være i to grupper da, men en ulempe med det er at jeg kan gå glipp av det den andre delen har snakket om.

Jeg: Jaa..for du har lyst til å ha med deg alt?

Emma: Ja, jeg får liksom lyst til å ha med meg alt og det som. Og det er bra å være i en stor gruppe, problemet er liksom jeg snakker ganske mye og har..hadde ofte for uvane å rope ut svaret..fordi jeg visste det også. Det pleier jeg liksom å gjøre i samtaler da så ...»

Vetle og Aslak synes det er spesielt utfordrende å komme inn i samtaler i etterkant, og har en del tanker rundt nettopp dette. Vetle gir uttrykk for at han ikke får helt til akkurat dette, og han anslår at en slags «klein» situasjon oppstår cirka en gang i uken på grunn av det:

«Vetle: Det kan jo være.. jeg må tenke litt... jo, det kan være situasjoner hvor jeg kommer inn i en diskusjon som jeg egentlig ikke har noe til felles med, men jeg prøver fremdeles å komme med noe. Det er bare at jeg synes det er en litt klein situasjon å komme opp i.. det er vanskelig å gå vekk fra diskusjonen, og jeg ikke heller har noe annet å gjøre. Det er det nærmeste konkrete situasjonen jeg kan komme på. En situasjon hvor jeg ikke har noe til felles med, men jeg prøver å etablere et –ish type forhold, også funker ikke det.

Jeg: Også kommer man seg ikke helt ut av det?

Vetle: Nei. Det er det som er. Jeg har opplevd at det kan oppstå regelmessig. En gang i blant.. fast dato.. kanskje en gang i uka.

Jeg: Hvordan foregår dette? Sitter det tre stykker der også...?

Vetle: Det kan være litt tilfeldig... «hoppbakke ja».. eh.. også prøver jeg «jeg kjenner noen som» også går jeg helt feil inn i det, og da.

Jeg: For du føler at du burde si noe?

Vetle: Ja, at jeg burde si noe. Selv om jeg egentlig ikke trenger eller at det er forventa at jeg gjør det. Og da føler jeg at det oppstår en klein situasjon da. Og jeg tenker «sa jeg det?»

Aslak beskriver noe av det samme fenomenet som Vetle. Det at han opplever vansker når klassen sitter i store etablerte grupper, og hvor han kommer inn i samtaler fra siden:

«Aslak: jeg tenker litt sånn.. i hodet mitt så er det helt fornuftig.. det hadde jo vært helt greit å bare snakke med dem, det er da ikke noe problem. Men samtidig så er det den underliggende følelsen som sier sånn «nei, det er farlig! Tenk på om dette skjer! Tenk om de snakker om noe du ikke skal få vite om, da er det best at du bare holder deg unna. Da trenger ikke du ta noen forhåndsregler eller noe sånn. Hva om de snakker om noe privat, også kommer du og krever å få vite hva det er.»

Aslak omtaler disse vanskene i friminuttene også:

«Aslak: Nei, det er sånn når jeg går inn på steder der alle henger, også ser jeg at der er det en helt ledig benk, og der borte sitter absolutt alle andre. Og da setter jeg meg der fordi jeg kjenner meg mye mer komfortabel alene fordi det er mye lettere å sette seg ned og ikke.. hvis alt er sånn blokkert av der, sånn alt for mange som sitter der, så har jeg to valg: finne meg en stol eller sette meg på gulvet. Og da vil jeg heller ta den ledige benken sier hodet mitt til meg da. Og da.. selv om jeg vet at det er min feil.. at det er jeg som har gjort det, så føler jeg at jeg blir litt ensom da. Det er de gangene jeg kjenner veldig på det.

Jeg: Da kjenner du på tristhet eller?

Aslak: Ja, da blir det litt sånn at energien blir litt borte.

Jeg: er det i de situasjonen der at du tenker..

Aslak: Ja, og da gjør jeg noe som er ganske dumt da, for det jeg gjør da er at jeg later som jeg har lyst til å være alene for å ikke virke svak, så jeg tar å for eksempel tar frem lap topen, og starter å arbeide med noe.

Jeg: For å skjule litt..?

Aslak: Ja, for da virker det som du gjør noe, og derfor så kan du ikke sette deg der.

Jeg: jeg skjønner den. Er det andre situasjoner hvor du synes det er litt vanskelig å være sammen med andre elever? Eller er det noen situasjoner? Nå har du nevnt litt friminuttene, men for eksempel gruppearbeid, i klasserommet eller i kantina?

Aslak: Ja. Jo større gruppe, jo verre blir det. Da blir det alt for mange å forholde seg til. For hvis jeg snakker med deg nå kan jeg bable i en enighet. For jeg greier å forholde meg til en person. Men hvis du hadde vært her sammen med noen andre, så hadde jeg vært mye mye mer stille. Men jeg hadde fortsatt snakket, men da hadde det fortsatt vært greit. Men hadde vi økt til fire personer og meg, da blir det plutselig sånn «dere må prøve å tvinge ting ut av meg for jeg har ikke veldig lyst til å snakke».

J: Du blir stille?

A: Ja, men det går greit. Jeg klarer å skjule hvor ubekvem jeg er. Og jeg har greid å utvikle en resistans mot det.»

6.4.3 «Vil ikke være til bry»

Aslak har en formening om at de fleste med Asperger ikke vil være til bry. Nok en gang bruker han metaforen om en vogn:

«Aslak: Hvis du som lærer merker at denne eleven sliter sosialt, så må du ta kontakt med selve eleven, ikke foreldrene. Ikke gå sånne ruter. Du må ta kontakt med eleven selv, for den må bestemme selv om den har lyst til å.. for hvis eleven finner ut at det går helt greit, da er det ikke noe vits i ta mer kontakt om det. Men hvis eleven er mer sånn «neeei, det er ikke så farlig, men jeg kunne trengt å...»... men de kommer aldri til å si at de kunne trengt noe. De kommer aldri til å si «jeg kunne trengt å ..», de kommer ikke til å gi noe forslag.

Jeg: Hvorfor ikke?

Aslak: Jeg tror at grunnen er at de ikke har lyst til å være en byrde. Jeg tror det er noe som har utviklet seg litt som den vogna.. at da føler de at da kommer de til å bli kastet av. Og ingen har lyst til å bli kastet av vogna.

Jeg: Kan man tenke at noen med Asperger er redd for å være en byrde, sånn at hvis ikke læreren spør ordentlig for at de trenger det og det, man må på en måte virkelig gi dem tid til å..

Aslak: samtidig er det noen med Asperger som er veldig flinke, og andre som er..

Jeg: ja, men hvis du tar utgangspunkt i hvordan du opplevde det..?

Aslak: Ja, Gi dem tid. Med tid kommer forståelse. Du må bare sørge for at resten av klassen føler med fordi hvis en person bestemmer seg for å melde seg ut av dette: «jeg er ikke interessert i å høre om dette Asperger-tingen så kommer ikke den personen mest sannsynlig til å aldri skjønne den Aspergers-eleven.»

Han omtaler også stress i forbindelse med hvordan han skal forholde seg til andre, spesielt knyttet opp mot hvor ofte og når man skal smile til andre:

«A: Det å være sosial er det å snakke, og det å koble seg til andre mennesker. Det å møte noen, og snakke med noen, men det trenger ikke å være snakking, men det å kommunisere med andre, og det kan være alt fra bare å smile til hverandre i gangen og alt sånn, det er noe sosialt. Og det å smile til hverandre i gangen, det sliter jeg med. Det er sånn alle andre.. hver gang så er det sånn i hvert friminutt (smiler).. hver eneste gang. Går du forbi noen, så smiler du. Og det er noe jeg sliter med. Derfor så.. fordi alle andre gjør det, også er jeg den som gjør det noen ganger.

J: Men du synes det er slitsomt å gjøre det hele tiden?

A: Det blir bare så... det er her jeg føler Aspergern min slår til mest, det er når det bygger opp en sånn usikkerhet inni meg: Burde jeg gjøre dette? Er dette lurt? Er dette farlig for meg? Selv om det egentlig ikke burde være farlig i det hele tatt. Men det bare bygger opp en sånn usikkerhet inni meg da.»

Vetle omtaler noe av det samme fenomenet, dog ikke i en skolekontekst:

«Litt sånn...hvis jeg er på en ny arena så kan jeg være litt sjenert i startfasen, men det spørs alltid på situasjonen. Blant annet for meg så på jobben min så kan jeg synes det er vanskelig å si i fra hvis en kunde glemmer kvittering..»hei, du glemte kvittering». Det kan for meg være litt vanskelig å si fordi jeg vil ikke plage dem. Noen ganger så tenker jeg sånn at jeg vil ikke spørre dem, selv om jeg burde.»

6.4.4 Oppsummering

I dette siste hovedtemaet har jeg forsøkt å belyse noen av de utfordringer jeg oppfatter at informantene snakker om. På tross av at de fleste snakker om videregående skole på en positiv måte, gir de uttrykk for noen utfordringer. Hos noen er dette mer tydelig enn hos andre, så her varierer det selvfølgelig. Fra sitatene over, kan vi se at informanten Aslak gir noen rike beskrivelser av hvordan han opplever dette, og han uttrykker seg mest eksplisitt i forbindelse med at han har noen utfordringer. Støy og lyder ser ut til å gå igjen hos de fleste, men uten at de vil ha noen form for tilrettelegging. Den største utfordringen kan se ut til å være å forholde seg til store grupper. Dette gjelder både i timene, og i friminuttene – de mer uformelle situasjonene. Det som kan skape stress er det å komme inn i samtaler på en grei måte. Det kan også se ut som dette med å ikke vite noe om samtaleemner kan skape mye uro.

7 Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan elever som er høytfungerende i spekteret opplever skolehverdagen i ordinær videregående skole. Fokuset er på opplevelsen av sosiale forhold. Opplevs skolen som en arena for sosial samhandling? Blir de sosiale behovene ivaretatt? Funnene viste at informantene opplever skolen som en meget viktig sosial arena. På skolen har de fått venner og bekjentskaper, samt fått mulighet til å trene seg opp sosialt. I tillegg omtales videregående skole som en slags ny start, da flere har dårlige erfaringer rundt det sosiale fra tidligere skolegang. Allikevel viser funnene at skolehverdagen ikke er uten sosiale utfordringer.

I dette kapittelet drøftes de tre hovedtemaene som fremkom gjennom den tematiske analysen av datamaterialet i lys av de teoretiske rammene i kapittel 2 og forskningslitteraturen i kapittel 3. Temaene blir diskutert i følgende rekkefølge: «Skolen som en sosial arena», «en ny start» og til sist «sosiale utfordringer». Så avsluttes oppgaven med en diskusjon om pedagogiske implikasjoner og forslag til videre forskning, samt oppgavens begrensninger.

7.1 Skolen som en sosial arena

Gjennom intervjuene uttrykte alle informantene at det å være sosial på skolen var viktig for dem. Ingen ga uttrykk for at de likte å være for seg selv, tvert imot. For disse elevene, som for så mange andre elever, så er trivsel på skolen knyttet opp mot hvordan de har det sosialt. Skolen peker seg ut som en meget viktig sosial arena, samt en arena for sosial trening. Flere av informantene ga uttrykk for at hver dag er en slags treningssituasjon. Det å skulle tolke og trene på sosiale koder i situasjoner der hvor andre tilsynelatende «skjønner» alt intuitivt kan være krevende. Dette kan ses i sammenheng med at flere av informantene fortalte at de var slitne på fritiden. Skolen tok mye energi. Samtidig er skolen en ypperlig arena for sosial trening fordi en vanlig skolehverdag vil gi mange sosiale situasjoner å bryne seg på. Det kunne se ut til at flere av informantene var bevisste på å trene seg opp sosialt, slik som Velte forklarer: «Jeg har på en måte klart å bygge meg opp. Lært meg å være komfortabel. Finne ut hva jeg skal si i de situasjonene». Dette tilskriver han til egne erfaringer og observasjoner. I følge Theory of Mind (ToM) (Baron-Cohen et al., 1985; Baron-Cohen 1989) kan personer med ASF ha vansker med å ta en annen persons perspektiv, men også ha vansker med

selvinnsikt. Derfor kan noen aktiviteter i klasserommet være med på å trene opp slike ferdigheter. For eksempel fortalte en av informantene om en situasjon i klasserommet hvor alle skulle si meningen sin om et teaterstykke de hadde sett, og at dette lærte henne mer om andres meninger. På den måten kan en slik klasseromssituasjon fungere som ypperlig trening for å øve på ToM ferdigheter som eksempelvis perspektivtaking. Det er utenfor denne oppgavens rammer å måle grad av selvinnsikt hos informantene. Allikevel ga flere av informantene uttrykk for diagnoseinnsikt, og innsikt i egne vansker. Det ser ut til at dette kan være en styrke i form av at de vet hva de bør «øve» på. Men det kan også følge noen negative sider med en slik bevissthet i form av å føle seg annerledes og utenfor (McCauley et al., 2017).

I følge teorien om eksekutive dysfunksjoner (EF) (Turner, 1999) har personer med ASF behov for forutsigbarhet, og være lite fleksible. Teorien om Weak Central Coherence (WCC) (Happé & Frith, 2006) viser til at personer med ASF har en evne til å fokusere på detaljer på bekostning av å se «det store bildet». Dette kan gi en svekket evne til å ta inn over seg bred og omfattende informasjon (Mundy & Mastergeorge, 2012). Arrangerte sosiale aktiviteter i timene og på skolen ellers innebærer ofte et «brudd» i rutinene og en større grad av uforutsigbarhet. Det kunne derfor forventes at det skulle bli uttrykt mye stress og uro i forhold til arrangerte sosiale aktiviteter på skolen. Isteden ga informantene det motsatte inntrykket. Sosiale aktiviteter i timene, og også ellers i regi av skolen, ble stort sett omtalt i positive ordelag. Sosiale aktiviteter kunne gi grobunn for nye bekjenskaper, og en følelse av fellesskap ifølge informantene. Sosiale leker, som i bli-kjent-leker, ble omtalt positivt og som en mulighet for å få vist andre sider av seg selv. Til og med når ordet *tvang* ble nevnt i den sammenhengen, var det i en positiv forstand. Kan det være slik at denne bevisstheten om egne vansker gjør slike situasjoner til kjærkomne anledninger for å trene seg opp sosialt?

Videre ser videregående skole ut til å fungere bra i forhold til bekjenskap og venner hos disse informantene. Ingen av informantene i denne studien ga for øvrig uttrykk for et savn eller ønske om å ha kontakt med andre med ASF. Alle kunne fortelle om et slags samhold, og om nye venner og bekjenskaper. Her kan selvfølgelig alder spille en rolle. På den ene siden vil videregående skolealder stille større krav til de sosiale ferdighetene, noe som i tidligere forskning har vist kan gi økt grad av stress for elevene med ASF (White & Robinson-Nay, 2009). På en annen side modnes elevene, og er muligens mer tolerante ovenfor hverandre sammenlignet med på barne- og ungdomsskolen. I tillegg kan selvbevisstheten hos personen

med ASF øke med alder, noe som også kan gi bedre sosial fungering (White & Robinson-Nay, 2009).

En del personer med høytfungerende ASF vil i varierende grad slite med den pragmatiske delen av språket, som for eksempel kan gi seg utslag i å forstå ironi og metaforer bokstavelig (Happé, 1993). To av informantene nevnte dette selv rent eksplisitt, og at de hadde fått en økt forståelse av ironi og metaforer i undervisningstimene. Mens en annen brukte mange metaforer i språket. Kanskje har den naturlige interaksjonen med andre typisk utviklede medelever økt bevisstheten og forståelsen om dette? Kan det være slik at enkelte individer med ASF nesten blir «overbeskyttet» i form av å ikke få noe å bryne seg på? Hvis de rundt slutter å bruke ironi og metaforer vil man heller aldri få en forståelse av slik språkbruk (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999; Kaland, 2008). Dette funnet støttes av en metaanalyse av 41 studier som undersøkte forståelsen av billedlig språk hos individer med ASF (Kalandadze, et al., 2016). I tillegg til å konkludere med at personer med ASF har større vansker med billedlig språk enn den typisk utviklede gruppen, konkluderer studien med at lærere ikke må unngå å bruke billedlig språk som metaforer, nettopp fordi det er en naturlig del av vår dagligtale. I stedet for å unngå slik språkbruk bør det heller brukes med varsomhet, og med forklaring når det trengs. En økt språklig forståelse vil da styrke den sosiale forståelsen. Likeledes kan det tenkes at et slags «overfokus» på struktur og forutsigbarhet, særlig med tanke på teorien om WCC og EF, kan være helt riktig for å forhindre forvirring og uro, men at det ikke utfordrer kognitiv fleksibilitet og sosial kompetanse hos de som er høytfungerende i spekteret (Berger et al., 2003). En interessant observasjon fra dette studiet er at alle informantene avlo å få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Dette ble i utgangspunktet tilbudt med tanke på forutsigbarhet for informantene. En av informantene sa på egen oppfordring at han var glad for at han ikke hadde sett spørsmålene på forhånd, fordi han følte at han fikk svart bedre for seg uten å sett dem.

7.2 En ny start

Overgangen til en ny skole kan være vanskelig, ikke bare for elever med ASF, men for alle elever. For mange betyr overgangen til videregående at mange man har gått på barne- og ungdomsskole med forsvinner til hver sin kant. I følge teorien om EF kan personer med ASF være lite fleksible, og dermed har stort behov for forutsigbarhet (Brady et al., 2017; Mundy & Mastergeorge, 2012). Det kan også være vanskelig å ta inn bred og omfattende informasjon

ifølge teorien om WCC (Mundy & Mastergeorge, 2012). Det kan derfor være nærliggende å tro at et skolebytte vil være ekstra utfordrende for disse elevene. Forskning viser også at overgangene kan være krevende for elever i hele autismespekteret (Nuske et al., 2018). I en systematisk gjennomgang av 44 studier som undersøkte overgangen fra en skole til en annen, viste resultatene at elevene med ASF strevde med angst og økt sosial press ved overgangene (Nuske et al., 2018). På en annen side er dette en gjennomgang av overgangene til barne- og ungdomsskolen, ikke til videregående. Det finnes lite forskning på overgangen til videregående.

Ut ifra tidligere forskning var det derfor noe overraskende at disse informantene uttrykte seg så positivt til hvordan overgangen til videregående har utartet seg for dem. En av informantene kunne fortelle om en noe treg start på grunn av manglende informasjon fra ledelsen, men bortsett fra det var det mye positivt som ble sagt. Men det skal nevnes at dette studiets fokus ikke har vært selve overgangen. Først og fremst virker det som videregående har fungert som en slags ny start. Det virker som det har vært en befrielse å møte nye elever, og på en måte starte med blanke ark og kunne få en ny rolle. Alle sier også at de har fått venner, og et par nevnte at den gode opplevelsen på videregående gjorde at de ville studere videre. Til forskjell fra barne- og ungdomsskolen kan man velge skole når man begynner på videregående ut i fra interesser og fremtidige yrkesvalg. Noen velger kanskje skole basert på sosiale forhold slik som venner. Derfor kan det tenkes at dette aktive valget bidrar til trivsel. Det kan være lettere å møte andre elever med de samme interessene, slik som informanten Stig uttrykker det: «Det tror jeg har mye med videregående å gjøre og. At man søker inn på en linje, og ofte finner folk som er interessert i det samme». De fleste av informantene uttrykk for at de opplevde et større fellesskap på videregående enn før. De har kommet til et skolemiljø de trives i. Samvær med typisk utviklede medelever ser ut til å være både hyggelig og selvutviklede. Informanten Emma trekker frem at medelever hjalp henne gjennom skolegangen, og at hun følte seg forstått: «Jeg fikk forståelse og klassekameratene hjalp meg gjennom hele skoleferden». Dette er et eksempel på hvordan et inkluderende klasserom kan fungere som en sosial arena med naturlige sosiale situasjoner, som igjen kan fungere som sosiale trening. Typisk utviklede medelever kan fungere som en god støtte, men også som rollemodeller for elever med ASF (Koegel, et al., 2012). Likeledes kan det tenkes at det daglige samværet med andre typisk utviklede elever kan styrke ToM-ferdigheter, fordi den daglige interaksjonen vil utfordre slike ferdigheter både når det gjelder å se andres perspektiv,

samt å få selvinnsikt. For eksempel fremhever informanten Aslak hvor viktig sosial samhandling med andre på skolen har vært for han:

Ja, det å snakke med folk, det å bli tvunget til å snakke med folk, det å kunne snakke i timen, det å snakke generelt, det har virkelig hjulpet meg. For hadde jeg ikke kunnet snakke med nye mennesker, folk med andre meninger så hadde det sosiale livet mitt vært ødelagt for lenge siden.

Ingen av informantene fortalte om noen form for mobbing på videregående. Dessverre nevnte flere av informantene å ha blitt utsatt for mobbing gjennom tidligere skolegang. Det kunne tenkes at man fant mindre mobbing på videregående generelt, siden elevene har blitt eldre, slik at det ville være naturlig å forvente mindre mobbing med økt modenhet. I en rapport om mobbing og arbeidsro i norske skoler, basert på elevundersøkelsen skoleåret 2017/18 som ble besvart av nesten 440 000 elever, ser man også at antallet som blir mobbet går ned på videregående (Wendelborg, 2018). Men nedgangen er ikke dramatisk stor, slik at videregående skole er ikke en mobbefri arena. I tillegg vet man fra tidligere forskning at elever med ASF er mer utsatt for mobbing (Williams, Gleeson, Jones, 2017). For eksempel rapporterte 51% av 35 skoleelever i videregående skolealder med høytfungerende ASF, i et nylig utført studie fra USA, at de hadde blitt mobbet (Van Schalkwyk, Smith, Silverman, Volkmar, 2017). Det kan spekuleres i om skolene de fem informantene går på, eller gikk på, som alle har et rimelig høyt karaktersnitt, har et elevmiljø som passer den høytfungerende gruppen godt. Likeledes kan det tenkes at disse skolene rett og slett har et godt fungerende skolemiljø. Det som i hvert fall er tydelig blant informantene i utvalget er at de uttrykker trivsel med medelevene. Lærerne blir også omtalt i positive ordelag, og at de er faglig dyktige og forståelsesfulle, men det er gleden over det gode sosiale miljøet med de andre elevene som kan se ut til å være en sentral faktor når det kommer til informantenes positive utsagn om egen skolehverdag.

7.3 Sosiale utfordringer

Selv om informantene viser til positive opplevelser av videregående skole, kommer det frem at de har noen sosiale utfordringer. I tråd med tidligere forskning nevnes spesielt støy eller lyder, samt det å forholde seg til store grupper (Williams et al., 2017). En av informantene brukte mye energi på å tolke andres oppførsel i friminuttene og hvordan han selv skulle oppføre seg. For eksempel, skulle han smile hver gang han gikk forbi noen?

Selv om støy nevnes som en vanske, er det ingen som ønsket noe særlig tilrettelegging i forbindelse med dette. Dette ble forklart med at det var viktigere å få være en del av fellesskapet enn å måtte gå ut av klasserommet, eller få en slags uønsket oppmerksomhet rundt seg. Flere uttrykte et ønske om å bli behandlet som alle andre.

De største utfordringene er knyttet til å være sammen med større grupper av elever. Dette gjelder vansker med at det er mange personer å forholde seg til sosialt. Videre uttrykker flere at det kan være krevende å skulle komme inn i samtalen når det er flere, eller at man kommer inn i samtalen etter de andre. Disse vanskene kan ses i lys av de teoretiske perspektivene om ToM (Baron-Cohen et al., 1985), WCC (Happé & Frith 2006) og EF (Turner, 1999). For det første kan dette ses i lys av ToM. Det kan være ekstra vanskelig å predikere andres oppførsel når man ikke har vært en del av fellesskapet fra første stund. Ord som *skummelt* ble også nevnt i forbindelse med det å komme inn i en samtale. Det var vanskelig å finne en inngang, og informanten var redd for å bli oppfattet som frekk. I en slik situasjon ser det ut til at uroen og stress over å tolke andre blir forhøyet, da man ikke er «med» fra starten. Det kan også være slik at større grupper kan gi økt stress fordi det er mer informasjon å holde oversikt på. Ved en mer detaljfokusert kognitiv stil slik som det argumenteres for innen WCC teori, vil slike situasjoner fremstå noe u håndterbart og stressende. Det kan være vanskelig å få oversikt. Likeledes kan det ved denne kognitive stilen være vanskelig å integrere mening ut i fra konteksten (Happé & Frith, 2006), og når man i tillegg er litt «bakpå» i gruppens samtale, vil dette kunne være ekstra krevende. Samtidig kan slike situasjoner ses i lys av EF. Hvis den kognitive fleksibiliteten er svekket, kan en større og uoversiktlig gruppe av elever gi forhøyet uro og stress. Svekket kognitiv fleksibilitet kan også føre til større behov for forutsigbarhet (Brady et al., 2017), og en stor gruppe av mennesker kan oppleves som mer uforutsigbart enn en mindre gruppe. Svekkede eksekutive funksjoner kan også gi utslag som vansker med å ta initiativ og planlegge (Mundy & Mastergeorge, 2012). Dette kan være med på å forstå vanskene med å komme inn i samtale.

Vanskene knyttet til større grupper, samt det å komme inn i samtaler, kan også ses i lys av de pragmatiske språkvanskene personer med høytfungerende autisme sliter med. Denne tolkningsvansken av språket blir mer påtagelig i større grupper, hvor samtale og kommunikasjonen går raskere og er mer uoversiktlig. Det samme gjelder vanskene knyttet opp mot det å komme inn i samtaler. Det kan tolkes som at informantene legger stort press på

seg selv til å måtte bidra i alle samtaler, og ha noe å «komme med». En av informantene snakket også om ubehag i gruppearbeid hvis han ikke visste nok om temaet. Pragmatiske vansker blir ofte attribuert til iboende trekk ved ASF, og kan ses i lys av ToM, WCC og EF (Andrés-Roqueta & Katsos, 2017). De tre teoretiske perspektivene predikerer mangler i forbindelse med å forstå uttalelser som ikke skal forstås bokstavelig, slik som for eksempel ved sarkasme, ironi og metaforer, men med hver sin vinkling. I følge ToM skyldes de pragmatiske vanskene manglende evne til å identifisere andres intensjoner når de snakker (Baron-Cohen et al., 1985). Men hvilken rolle ToM ferdigheter spiller når det gjelder pragmatiske vansker er omdiskutert. I den tidligere nevnte gjennomgangen av Kalandadze et al. (2016) av studier som undersøkte forståelse av billedlig språk hos personer med ASF, var et av funnene at vanskene ikke var unike eller universelle for individer med ASF. For det andre knyttet de heller de pragmatiske språkvanskene opp mot språkevner og ikke ToM-ferdigheter. I tillegg er det stor heterogenitet i ASF-gruppen når det kommer til hvor gjennomgripende ToM-vanskene er (Lai et al., 2014). I følge teorien om WCC forstås de pragmatiske vanskene som en manglende evne til å integrere utsagnet med konteksten (Happé & Frith, 2006). Dette kan gjøre situasjonen med store grupper vanskeligere. Det samme gjelder vanskene med å komme inn i en samtale. Teorien om EF argumenterer for at vanskene med den pragmatiske siden av språket skyldes den rigide og konkrete informasjonsprosesseringen (Martin & McDonald (2003).

Situasjoner med større grupper, eller situasjoner hvor man kommer inn i samtalen etter resten av gruppen, vil oppstå flere ganger i løpet av en uke, både i timene og i friminuttene. Dette kan øke stress og uro i løpet av en skolehverdag. Vi vet fra før at mange i det høytfungerende delen av spekteret sliter en del med angst, depresjoner og uro (White & Robertson-Nay, 2009). Det kan også tenkes at mange slike situasjoner kan bidra til å få en følelse av ensomhet og isolasjon, noe som kan forverres i ungdomsårene hos denne gruppen (Lasgaard et al., 2009). Samtidig var det kun én av informantene som eksplisitt ga uttrykk for å ha følt seg ensom på videregående. Slik at det kan også tenkes at de vanskene de ga uttrykk for ikke oppleves som noe stort problem i hverdagen, eller at vanskene var håndterbare i form av at de hadde funnet strategier for å takle det.

7.4 Oppsummering av diskusjon om de tre temaene

Informantene jeg intervjuet ga alle uttrykk for å være fornøyd med skoleerfaringene fra videregående. Skolen er en viktig sosial arena for å få venner, og også for å trene på å være sosial. De er opptatt av å være sosiale, og er bevisst på sosial trening samt hvilke utfordringer de har. Sosiale aktiviteter i regi av skolen blir omtalt positivt. Videregående skole har fungert som en ny start blant annet fordi de har kommet i et nytt miljø. Det kan være flere mulige forklaringer på hvorfor videregående fungerer så bra for disse informantene. Det kan for eksempel være selve miljøskifte, eller noe særskilt ved skolene som for eksempel elevmassen eller skolemiljøet. Samtidig kunne en tro at dårlige skoleerfaringer ville gjøre informantene ekstra sårbare for å begynne på ny skole. Så det er positivt overraskende at erfaringene er så gode. Det kan også hende at det er noen personlige egenskaper hos mine informanter som gjør at videregående fungerer bra. På tross av mobbehistorikk kan det tilsynelatende se ut til at informantene har lagt dette bak seg. De starter på videregående med blanke ark, og viser en evne til å glede seg over skolehverdagen og det å få møte nye medelever. På tross av sosiale utfordringer som må være krevende til tider, viser informantene et stort ønske og evne til å la seg utfordre, og til å være i et slags pågående treningsmodus knyttet opp mot sosiale ferdigheter.

7.5 Implikasjoner for pedagogisk praksis

Inkludering som ideologi i utdanningspolitikk gjør at flere elever med ASF går på ordinære skoler og klasser. Svekkelse eller vansker i sosial fungering er et av hovedtrekkene i autismspekterforstyrrelser, og de er i en risikogruppe for sosial isolasjon og mobbing. Dette trenger ikke å forbedres ettersom man blir eldre, ettersom ungdomstiden stiller større krav til sosial kompetanse (Lerner et al. 2017). I tillegg er mellommenneskelig samhandling og egenvurdering i sosiale kontekster avgjørende i å utvikle selvforståelse. Dette gjør at bekymringer rundt hvordan elever med ASF forstår seg selv i skolesettinger øker, ettersom sosial marginalisering kan forekomme (Williams et al. 2017).

Noen av mine informanter ga uttrykk for at de selv tok ansvaret for å «trene seg opp» sosialt. Dette er energikrevende. For lærere vil det være nyttig kunnskap å vite at denne elevgruppen faktisk bruker mye energi på å tolke og forstå sosiale koder og settinger. Likeledes kan

manglende kunnskap om diagnosen gjøre at gamle «myter» om den selvvalgte asosiale eleven med Asperger syndrom eller autisme lett få leve videre. Beskjeden fra mine informanter var klar: «Ikke tilrettelegg for at noen blir asosiale. Alle har et sosialt behov». Selv om det på noen kan virke som de trekker seg unna, eller holder seg for seg selv, er det heller et uttrykk for at de ikke er helt komfortabel i situasjonen enn at de ikke vil være sosiale. Dette er noe som lett kan misforstås av lærere og medelever. Ved å arrangere sosiale aktiviteter i klasserommet i form av for eksempel gruppearbeid eller leker (hvor læreren selv har bestemt gruppene), er man med på å skape naturlige sosiale situasjoner for eleven med ASF. I slike situasjoner kan de få mulighet for sosial samhandling og sosial trening, og dermed få utfordret seg selv sosialt. Det skal allikevel utføres med varsomhet da slike sosiale aktiviteter, på tross av nytten, kan være energikrevende og slitsomt for noen elever med ASF. Mange av informantene fortalte for eksempel at de var slitne på fritiden. Informanten Emma forteller hva hun synes er fint med gruppearbeid: «At man får snakket sammen og sånn, og samarbeider.. også får jeg liksom lært litt av klassekamerater for eksempel..det er enkelte ting jeg ikke greier alene så..jeg får hjelp av dem og får gjort det sammen med dem.»

Vansker med å skulle komme inn i samtaler var noe flere av informantene kom inn på som en utfordring. I dette henseende kunne tiltak rettet mot sosial kommunikasjon og samtaleferdigheter være en mulig strategi. Det kunne vært mulig for lærere eller spesialpedagoger å foreta små treningsøkter i løpet av skoleåret. Hvorvidt det er nødvendig å bruke «powercards», som ble omtalt i et studie av Davis et al. (2010) kan læreren selv evaluere, med tanke på at deltagerne i det omtalte studiet hadde større sosiale vansker enn mine informanter. Ved hjelp av særinteressene til deltagerne lager man såkalte Power Card, hvor en person som har med særinteressen å gjøre fungerer som en slags rollemodell. På kortet står det beskrevet hva «helten» ville ha sagt i en samtale med en annen person, slik at det blir lagt frem en strategi for å ha en samtale med andre. Målet med tiltaket er å forbedre samtaleferdigheter, og øke fokuset på samtalepartneren. Likeledes kan *sosiale historier* (Gray, 2018; Nyheim et al., 2013) tas i bruk, spesielt hvis en kan rette historien mot én ferdighet eller en helt konkret situasjon. Metoden går ut på å lage en kort historie rettet mot den sosiale situasjonen. Det kan for eksempel hende at informanten Aslak kunne ha nytte av denne metoden i forbindelse med usikkerhet og stress når det gjaldt å smile til andre i friminuttene.

Hvis lærere med elever med ASF skal lykkes i klasserommet må de ha kunnskap om diagnosen. I videregående opplæring i Norge har 8 av 10 lærere universitets- eller høyskoleutdanning med pedagogikk, så det er generelt høy fagkompetanse, men fremdeles mangler om lag 20 prosent pedagogisk kompetanse (Nordahl et al., 2018). I tillegg er det er lite, om noe i det hele tatt, av opplæring som går spesifikt på ASF i dagens praktisk-pedagogiske utdanning (PPU), noe som på mange måter er forståelig med tanke på tidsspennet og bredden av pensumet. Derfor kunne det tenkes at etterutdanning i spesialpedagogikk kan være et tiltak for å øke kunnskapen om ASF hos lærere. De siste årene har etterutdanning av lærere vært høyt prioritert fra politisk hold og fra skoleledere. I den nasjonale satsingen på videreutdanning av lærere og skoleledere, *Kompetanse for kvalitet*, legges det frem en strategi som skal sikre videreutdanning. Strategien strekker seg fra 2016 til 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Her står det at prioritering av fag vil variere over tid, men at fagene engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk skal være særlig prioritert i strategiperioden. I 2017 fikk 6000 lærere i Norge tilbud om stipend eller vikarordning for å etterutdanne seg (Utdanningsdirektoratet, 2018). Videre har over 10 000 lærere søkt om støtte til etterutdanning i skoleåret 2018/2019 (Udir, 2018). Pågangen fra lærere er altså stor, og bevilgningene fra skoleeiere er også store. Men spesialpedagogikk blir ikke nevnt som et prioritert fag. Etter de tidligere nevnte prioriterte fagene, prioriteters realfag i realfagskommuner, samt at 30 millioner er øremerket praktisk-estetiske fag (Udir, 2018). Spesialpedagogikk nevnes ikke. Hvis spesialpedagogikk kunne blitt et prioritert fag ville kunnskapen om ASF økt hos lærere. Med økt kunnskap kommer økt forståelse, for å sitere en av mine informanter. Dermed kunne man også unngått utdaterte antagelser om for eksempel autisten som liker å være alene. I en nylig utgitt rapport om barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, er en av konklusjonene at det spesialpedagogiske tilbudet i Norge er for dårlig, og at både den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen bør styrkes i barnehager, barne- og ungdomsskoler og videregående skoler (Nordahl et al., 2018).

Et annet tiltak kunne være å be eleven med ASF å fortelle om seg selv og sin hverdag på et lærermøte, og om eleven selv ønsker det, til klassen. Det kan være både effektivt og lærerikt å få høre erfaringene fra personen selv. Selv om dette ikke er generaliserbart, kan det gi verdifull innsikt. Uta Frith (1999) snakker selv om verdifull innsikt i diagnosen ved å lese selvbiografiske utdrag av blant annet Temple Grandin.

Ut i fra informantenes utspill kan lærere oftere ha sosiale aktiviteter og leker i klasserommet. Slike felles aktiviteter gir elever med ASF gode treningsmuligheter, samt mulighet til å bli kjent med medelever. I stedet for å bare ha de obligatoriske bli-kjent-lekene de første dagene av skoleåret, kan man med jevne mellomrom ha slike aktiviteter. Gode medelever og venner kan være en beskyttende faktor mot depresjon og skolevegring. Likeledes omtalte informantene sosiale aktiviteter i regi av skolen positivt. Dette var aktiviteter slik som idrettsdager eller større innsamlingsprosjekter. Slike arrangementer ga mulighet for å bli kjent med, og komme i kontakt med flere. Som tidligere nevnt skrøt elevene av skolene de gikk på, og at det ble arrangert en del slike arrangementer for elevene. Ved skoler som ikke har så mye slike aktiviteter eller sosiale klubber, kan et tiltak være å opprette klubber basert på elevens interesse slik som det ble omtalt i studiet av Koegel et al. (2013). Tiltaket rettet seg mot å øke sosialt engasjement og initiativ, og det ble opprettet små klubber på skolen basert på interessene til deltagerne.

Siden det å selv ta initiativ i sosiale sammenhenger kan være vanskelig, kan et annet tiltak være å opprette vennegrupper eller faddergrupper (Koegel et al., 2012). En utfordring ved å skulle sette inn tiltak mot en gruppe av elever slik som mine informanter, er at de også er opptatt av å ikke bli behandlet annerledes. Slik at eventuelle tiltak mot en lignende gruppe bør innføres med varsomhet.

Det er også viktig at lærere ikke unngår å bruke billedlig språk. Mange elever med ASF kan slite med den pragmatiske delen av språket, noe som kan gjøre sosiale situasjoner vanskeligere. Ved å unngå å bruke slikt språk tar man bort en naturlig treningssituasjon for denne gruppen. Lærere bør bruke ironi og metaforer, men være seg bevisst når forklaringer trengs for å styrke forståelsen. Informanten Vetle fortalte for eksempel at han lærte om metaforer og ironi i klasserommet: «Det kan jo være noen sånn derre, jeg har noen sånne øyeblikk hvor det er sånn ... hvor jeg tolker en tekst bokstavelig noen ganger når det er ment metaforisk. Da blir det på en måte «Aha». Også føler jeg meg litt smådum i to minutter.»

Selv om dette studiet ikke har fokusert på samarbeid mellom skole og hjem, er det klart at et godt samarbeid vil styrke lærerens forståelse av eleven, og dermed gjøre eventuelle tilrettelegginger tilpasset eleven på best mulig måte.

7.6 Implikasjoner for fremtidig forskning

Det finnes mye forskning som har evaluert gruppeinstruksjoner rettet direkte mot sosiale ferdigheter, og at mange barn med ASF kan ha nytte av dette (Koegel et al.2012; Wong et al., 2015). Det er et behov for mer forskning rundt slike tiltak hos ungdommer med ASF (Wong et al.2015). Det er også mindre forskningslitteratur rettet mot tiltak hos ungdommer som er høytfungerende i spekteret (Cappadocia & Weiss, 2010). I tillegg trengs det mer forskning på overgangen til videregående skole, samt trivsel i videregående generelt for denne gruppen. På lik linje med at flere elever med ASF går på ordinær videregående skole, er det også flere studenter med ASF på høyskoler og universiteter (Ke, Whalon, Yun, 2018; Elias & White, 2018). Det bør derfor også forskes mer på overgangen fra videregående skole til høyere utdanning (Van Schalkwyk et al., 2017). I nylig utgitt *special issue* av *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2018) var nettopp fokuset på opplevelsen av college for studenter med ASF. I denne utgaven kan man lese mange personer med ASF i dag søker høyere utdanning, noe som var mer uvanlig for bare tretti år siden (Jackson, Hart, Volkmar, 2018). Denne positive utviklingen gir nye utfordringer til personene med ASF selv, men også for ansatte ved universiteter og høyskoler. Tidsskriftet inneholder artikler med temaer som angst, ensomhet, depresjon, mobbing og informasjonsflyt – sett i lys av college-erfaringer (Jackson, Hart, Volkmar, 2018).

Til sist kan et økt fokus på styrker og ikke kun vansker i fremtidig forskning bidra til økt kunnskap. Det er lett å se seg blind på alle vanskene og utfordringene på bekostning av styrkene. Hva er det som gjør at noen klarer seg bra? Hva er grunnen for at noen trives så godt i et vanlig klasserom? Hva er grunnen til at på tross av mobbing og utenforskap, er det noen som gir seg i kast med nye sosiale situasjoner med en utrolig stå-på-vilje? Slike spørsmål fortjener mer fokus i fremtidig forskning. Både kvalitative og kvantitative undersøkelser vil kunne bidra til økt forståelse og kunnskap.

Som tidligere nevnt er denne gruppen sårbare for å droppe ut av skolen (Munkhaugen et al. 2017a). I den sammenheng er de også sårbare for å falle utenfor arbeidsmarkedet (Mundy & Mastergeorge, 2012). Da videregående kan fungere som en dyrebar sosial arena, som kan fungere som en uvurderlig forberedelse til videre studier og voksenlivet, er det så viktig at denne perioden av skolegangen blir en god opplevelse. Personer med ASF kan være personer med store ressurser som trengs i arbeidsmarkedet.

7.7 Oppgavens begrensninger:

En vesentlig begrensning ved dette studiet er utvalget. Utvalget består kun av fem elever, og andre med ASF vil naturligvis ha andre typer erfaringer og meninger. Kan det for eksempel være slik at de som har mer negative erfaringer ikke tok kontakt? Kjennetegn ved skolene kan også være en faktor som gjorde at mine informanter delte den stort sett positive opplevelsen. Det kan hende at det ville vært større variasjon i trivselsfaktor hvis noen av informantene gikk på andre typer skoler, slik som skoler med et lavere karaktersnitt og med et «dårligere» rykte. Det er derfor vanskelig å generalisere funnene utover de fem jeg har intervjuet.

Det bør også nevnes at tilleggsdiagnoser ikke er tatt i betraktning, da dette var informasjon jeg ikke spurte etter. Siden komorbiditet innen ASF er høy i denne gruppen (Lai et al., 2014), kan en svakhet ved dette studiet være at jeg ikke undersøkte tilleggsdiagnoser.

Ved bruk av kvalitative dybdeintervjuer kommer man tettere innpå informantene enn ved for eksempel bruk av spørreskjema. En utfordring kan være at de som blir intervjuet forsøker å svare «riktig», eller på en måte som gjør at de fremstår i et godt lys i prosjektet (Tjora, 2017). Dette er vanskelig å kontrollere for i slike kvalitative undersøkelser. Kanskje føler de et ansvar for å representere elever med ASF utad. Det er naturlig nok mulig at dette var tilfelle hos mine informanter. Likeledes kan det hende at informantene har lyst til å fremstille skolen i et godt lys. Selv om informantene ble lovet full anonymitet både skriftlig og muntlig, kan det også hende at noen allikevel var usikre på om lærere og ansatte ved skolene ville få vite hvem de var. Det samme kan være tilfelle ovenfor foreldre, da det ved noen tilfeller var foreldrene som tok kontakt i rekrutteringsprosessen. Allikevel har jeg inntrykk av at informantene svarte genuint blant annet fordi det i tillegg til positive utsagn også var negative framstillinger av ulike slag.

Gjennom jobben min som lærer har jeg møtt ganske mange elever med ASF. Mine erfaringer kan både ha vært en fordel og en ulempe. På den ene siden er jeg ikke så usikker i forhold til å møte noen med denne diagnosen. Selv om alle med denne diagnosen er veldig forskjellige, er det noe med å vite og å ha erfart nettopp det. På en annen side kan det tenkes at jeg hadde vært mer åpen og naivt undrende hadde jeg aldri møtt noen med diagnosen tidligere. En annen ting som bør nevnes er at jeg jobber på en tilrettelagt avdeling på en videregående skole. Derfor har noen av mine elever større utfordringer enn de som går på ordinær videregående

skole. Dette kan ha påvirket mine antagelser om de jeg skulle intervju. Jeg trodde for det første at jeg skulle få flere historier om ensomhet og utenforskap. For det andre ble jeg muligens litt «blendet» av det positive underveis, fordi jeg ved gjennomgangen av transkribering la mer merke til de utfordringene de opplevde. I tillegg kunne validiteten i undersøkelsen blitt styrket ved hjelp av informantvalidering, men tidsrammene for denne oppgaven tillot ikke dette.

7.8 Konklusjon og oppsummering

Denne studien har undersøkt elever som er høytfungerende i autismspekteret og deres opplevelse av sosiale forhold i ordinær videregående skole. Elevene har et stort sosialt behov, og skolen fungerer som en meget viktig sosial arena. Skolen ses på som en arena for sosial trening, samt en viktig arena for å få nye venner og bekjentskap. Flere av informantene kunne fortelle om negative erfaringer når det gjaldt sosiale forhold fra barne- og ungdomsskolen. Videregående skole var en ny start for mange, med et nytt og mer inkluderende miljø. På tross av de positive erfaringene, brukes det en del energi på sosiale utfordringer slik som å tolke situasjoner og forholde seg til store grupper. Flere elever med ASF er elever i ordinære klasserom enn før, noe som stiller større krav til kunnskap om diagnosen hos lærere. Dette er noe lærerutdanningene bør ta tak i, samt skoleledere og lærere selv. Til sist er det viktig å fokusere på styrkene og ressursene hos denne gruppen, og ikke bare se utfordringene og vanskene.

Litteraturliste

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-IV)*. Washington DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-5)*. VA, United States: American Psychiatric Association Publishing.

Andrés-Roqueta, C. & Katsos, N. (2017). The Contribution of Grammar, Vocabulary and Theory of Mind in Pragmatic Language Competence in Children with Autistic Spectrum Disorders. *Frontiers in Psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00996

Attwood, T. (2000). *Asperger syndrom. En håndbok for foreldre og fagfolk*. Tangen: NKS-forlaget

Baron-Cohen, S., Frith, U. & Leslie, A. (1985). "Does the Autistic Child have a Theory of Mind?" *Cognition*, 21 (1985) 37-46.

Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, s. 285-297.

Baron-Cohen S. (1997). *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, Massachusetts: A Bradford Book. The MIT Press.

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. & Robertson, M. (1997). Another Advanced test of Theory of Mind: Evidence from Very High Functioning Adults with Autism or Asperger's syndrome. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 38, No 7, s. 813-822.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. & Jolliffe, T. (1997). Is There a "Language of the Eyes"? Evidence from Normal Adults, and Adults with Autism or Asperger Syndrome, *Visual Cognition*, 4:3, 311-331, DOI: 10.1080/713756761

- Baron-Cohen, S. (2018). Is it Time to Give up on a Single Diagnostic Label for Autism?
Scientific American. Hentet fra <https://blogs.scientificamerican.com/observations/is-it-time-to-give-up-on-a-single-diagnostic-label-for-autism/>
- Berger, H.J.C., Aerts, F.H.T.M., Van Spaendonck, K.P.M., Cools, A.R. & Teunisse, J-P. (2003). Central Coherence and Cognitive Shifting in Relation to Social Improvement in High-Functioning Young Adults with Autism, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25:4, 502-511. <https://doi.org/10.1076/jcen.25.4.502.13870>
- Brady, D.I., Saklofske, D.H., Schwean, V.L., Montgomery, J.M., Thorne, K.J., McCrimmon, A.W. (2017). Executive Functions in Young Adults With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* Vol 32, Issue 1, pp. 31 – 43. <https://doi.org/10.1177/1088357615609306>
- Braun, Virginia & Victoria Clarke. (2008) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Burnette, C.P., Mundy, P.C., Meyer, J.A., Sutton, S.K., Vaughan, A.E. & Charak, D. (2005) *J Autism Dev Disord* 35: 63. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-1035-5>
- Cappadocia, C.M. & Weis, J.A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger Syndrome and High Functioning Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Vol 5, s. 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.001>
- Carrington, S., Templeton, E. & Papinczak, T. (2003). Adolescents with Asperger Syndrome and Perceptions of Friendship. *Focus on autism and other developmental disabilities*, Vol 18, No 4, s. 211-217.
- Corbin, J. M. & Strauss, A.L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3.utg. London: SAGE.

- Czech, H. (2018). Hans Asperger, National Socialism, and “race hygiene” in Nazi-era Vienna. *Molecular Autism* 9:29. <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0208-6>
- Daniel, L.S. & Billingsley, B.S. (2010). What Boys With an Autism Spectrum Disorder Say About Establishing and Maintaining Friendship. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 25 (4), s. 220-229. DOI: 10.1177/1088357610378290
- Davis, K.M., Boon, R.T., Cihak, D.F., & Fore, C. (2010). Powercards to improve conversational skills in adolescents with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 12–22.
- De Nasjonale Forskningsetiske komiteene. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/5-Forskerrollen/>
- Elias, R. & White, S.W. (2018). Autism Goes to College: Understanding the Needs of a Student Population on the Rise. *J Autism Dev Disord* (2018) 48:732-746. DOI 10.1007/s10803-017-3075-7
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.-J., Kim, Y.S., Kauchali, S., Marcin, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, S.C., Wang, C., Yasami, M.T. & Fombonne, E. (2012). Global prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, Volume 5, Issue 3. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Frith, U. & Happé, F. (1994). Autism: beyond “theory of mind. *Cognition*, 50, s.115-132.
- Frith, U. & Happé, F. (1999). Theory of Mind and Self Consciousness: What Is It Like to Be Autistic? *Mind & Language*, Vol 14, No 1 March 1999, s. 1-22.
- Gates, J.A., Kang, E., & Lerner, M.D. (2017). Review. Efficacy of group skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review* 52, s. 164 – 181.

- Geertz, Clifford. (1973). Thick Description. Towards an Interpretative Theory of Culture. *The interpretation of cultures*. Basic Books, Inc. New York
- Gray, Carol. (2018a). The Discovery of Social Stories (1990-1992). *CarolGraySocialStories.com*. Hentet fra <https://carolgraysocialstories.com/social-stories/the-discovery-of-social-stories/>
- Gray, Carol. (2018b). What is a Social Story? *CarolGraySocialStories.com*. Hentet fra <https://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-it/>
- Guba, Egon G., Yvonne S. Lincoln & Susan A. Lynham.(2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and emerging confluences, Revisited. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red), *Handbook of Qualitative Research* (4.utg., s. 97-128). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Guba Egon G. & Yvonne S. Lincoln. (2013). *The Constructionist Credo*. California: Left Coast Print Inc.
- Guba Egon G. & Yvonne S. Lincoln. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red), *Handbook of Qualitative Research* (1.utg., s. 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hanson, N.R. (1958). *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge University Press.
- Happé, F. G.E. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48 (1993) 101-119 OOIO-0277/93/\$06.00
- Happé, F.G.E. (1997). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 1–12.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00721.x>

- Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. DOI 10.1007/s10803-005-0039-0.
- Happé, F. & Baron-Cohen, S. (2014). Remembering Lorna Wing (1928-2014). *Spectrum*. Hentet fra <https://spectrumnews.org/opinion/remembering-lorna-wing-1928-2014/>
- Happé, F., & Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain*, 119(4), 1377–1400. <https://doi.org/10.1093/brain/119.4.1377>
- Howard, B., Cohn, E., & Orsmond, G.I. (2006). Understanding and Negotiating Friendships, *Autism*, 10, s. 619-627.
- Jackson, S.L.J., Hart, L. & Volkmar, F.R. (2018). Preface: Special Issue – College Experiences for Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2018) 48:639-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3463-7>
- Jolliffe T., & Baron-Cohen. S. (1997). Are People with Autism and Asperger Syndrome Faster Than Normal on the Embedded Figures Test? *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol 38, No 5, s. 527-534. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01539.x>
- Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E.L., Gottlieb, D. & Smith, L (2002). A new ‘advanced’ test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43: 4 (2002), s-517-528.
- Kaland, N. (2008). *Asperger syndrom «Historier fra hverdagslivet»*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærland T., & Næss, K.-A. B. (2016). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorders: a meta-analytic review. *Autism*. Doi: 10.1177/1362361316668652

- Ke, F., Whalon, K., & Yun, J. (2018). Social Skill Interventions for Youth and Adults With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 2018, Vol. 88, No. 1, pp. 3–42 DOI: 10.3102/0034654317740334
- Kleinman, P.J., Marciano, L., and Ault, R.L. (2001). Advanced Theory of Mind in High-Functioning Adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 31, No. 1, 2001.
- Kleven, T.A. (2007). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 28, pp. 219–233 Oslo. ISSN 0901-8050
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Chin, J.K., & Koegel, B. L. (2012). Ch. 4: Improving Educational Interventions for School Age Children with Autism Without Intellectual Disabilities. I Mundy & Mastergeorge (red) (2012) *Educational Interventions for students with Autism*) San Francisco: John Wiley & Son.
- Koegel, R., Kim, S., Koegel, L., & Schwartzman, B. (2013). Improving socialization for high school students with ASD by using their preferred interests. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2121–2134.
- Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story. Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *J Autism Dev Disord* (2010) 40:812–826 DOI 10.1007/s10803-009-0931-0
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kuo, M. H., Orsmon, I.G., Cohn, E.S., & Foster, W.J. (2013). Friendship characteristics and activity patterns of adolescents with an autism spectrum disorder. *Autism*, 17(4), s. 481-500. DOI: 10.1177/1362361311416380

- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lai, M-C., Lombardo, M.V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, Vol 383: 896-910.
- Larsen, K. (2015). The Early Diagnosis of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder in Norway: a Study of Diagnostic Age and Its Associated Factors. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, Vol. 3(2): 136-145.
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M.E., og Goossens, L. (2009). Loneliness and Social Support in Adolescent Boys with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*, 40, s. 218-226. DOI 10.1007/s10803-009-0851-z
- Le Couteur, A. & Szatmari, P. (2015). Autism spectrum disorder, 665. I Thapar, A., Pine, S. D., Leckman, J.F. (Red.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (s. 51-52). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Lee, B.K. & McGrath, J.J. (2015). Advancing parental age and autism: multifactorial pathways. *Trends in Molecular Medicine*, Vol. 21, No 2.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.molmeed.2014.11.005>
- Liss, M., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., Watershouse, L. & Rapin, I. (2001). Executive Functioning in High-functioning Children with Autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 261-270.
doi:10.1017/S0021963001006679

- Locke, J., E.H. Ishijima, C. Kasari, & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10: 74–81. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x
- Machialicek, W. (2012). Chapter 2: Evidence-Based Instructional Interventions, i *Educational Interventions for students with Autism* (Ed: Mundy, P. & Mastergeorge, A.M 2012) San Francisco: John Wiley & Son.
- Martin, I. & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language* 85 (2003) 451–466
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 3. Side 279-300.
- McCauley, J.B., Harris, M.A., Zajic, M.C., Swain-Lerro, L.E., Oswald, T., McIntyre, N., Trzesniewski, K., Mundy, P. & Solomon, M. (2017): Self-Esteem, Internalizing Symptoms, and Theory of Mind in Youth With Autism Spectrum Disorder, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, DOI: 10.1080/15374416.2017.1381912
- McMahon, C.M., Lerner, M.D., & Britton, N. (2013). Group-based social skills interventions for adolescents with higher-functioning autism spectrum disorder: a review and looking to the future. *Adolesc Health Med Ther*. 23-38. 10.2147/AHMT.S25402
- McCauley, J.B., Harris, M.A., Zajic, M.C., Swain-Lerro, L.E., Oswald, T., McIntyre, N., Trzesniewski, K., Mundy, P. & Solomon, M. (2017). Self-Esteem, Internalizing Symptoms, and Theory of Mind in Youth With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 00(00), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1381912>

- Miller, J.N., & Ozonoff, S. (1997). Did Asperger's Cases have Asperger Disorder? A Research Note. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol 38, No 2, 247-251
- Müller, E., Schuler, A., & Yates, G.B. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism*, Vol. 12 (2), 2.173-190.
- Mundy, P. & Mastergeorge, A.M. (Red). (2012). *Educational Interventions for Students with Autism*. UC Davis MIND Institute: WILEY
- Munkhaugen, E.K., Gjevik, E., Pripp, A.H., Sponheim, E. & Diseth, T.H. (2017a). School Refusal Behaviour: Are Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder at a Higher Risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, s. 31-38.
- Munkhaugen, E.K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A.H. & Diseth, T.H. (2017b). Individual Characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behaviour. *Autism*, 1-11.
- Nordahl, T., Person, B., Hennestad, B.W., Dyssegaard, C.B., Vold, E.K., Martinsen, J.E., Wang, M.V., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>
- Nyheim, M., Tangvold, K., Beghadi, M. & Kaland, N. (2013). *Sosiale historier som metode. Hjelp til å fremme sosial forståelse og fungering ved autisme og synshemming*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1996). An exploration of right-hemisphere contributions to the pragmatic impairments of autism. *Brain & Language*, 52(3), 411–434.
<https://doi.org/10.1006/brln.1996.0022>

- Ozonoff, S., South, M. & Miller, J.N. (2000). DSM-IV-defined Asperger syndrome: cognitive, behavioral and early history differentiation from high-functioning autism. *Autism*. SAGE publication and the national Autistic society, Vol 4, s.29-46.
<https://doi.org/10.1177/1362361300041003>
- Ozonoff, S., Strayer, D. L., McMahon, W. M. and Filloux, F. (1994), Executive Function Abilities in Autism and Tourette Syndrome: An Information Processing Approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35: 1015-1032. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01807.x
- Paquette-Smith, M., Weiss, J., & Lunskey, Y. (2014). History of suicide attempts with Asperger Syndrome. *The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 35, s. 273-277. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000263>
- Pennington, F.P & Ozonoff, S. (1996). Executive Functions and developmental psychopathology. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 36, 459-474.
- Pennington, B.F., Rogers, S.J., Bennetto, L., Griffith, E.M., Reed, D.T. & Shyu, V. (1997). Validity tests of the executive dysfunction hypothesis of autism. I Russell, J. (red), *Autism as an Executive Disorder* (1997). New York: Oxford Press.
- Petrina, N., Carter, M & Stephenson, J. (2013). The nature of friendship among children with ASD: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8. S.11-126.
- Postholm, May Britt. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring i fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Richa , S., Fahed, M., Khoury, E., & Mishara, B. (2014) Suicide in Autism Spectrum Disorders, *Archives of Suicide Research*, 18:4, 327-339,
<https://doi.org/10.1080/13811118.2013.82483>
- Roaldset, D. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/d/>

- Rossetti, Z. S. (2011). "That's How We Do It": Friendship Work Between High School Students With and Without Autism or Developmental Disability. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2011, Vol. 36, No 1-2, s.23-33.
- Russell, J. (red) (1997). *Autism as an Executive Disorder*. New York: Oxford University Press.
- Shah. A. & Frith. U. (1983). An Islet of Ability in Autistic Children: A research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol 24, No 4, s. 613-620.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00137.x>
- Silberman, S. (2015). *Neurotribes. The Legacy of Autism and the future of neurodiversity*. New York: Avery
- Surén, P., Roth, C., Bresnahan, M., Haugen, M., Hornig, M., Hirtz, D., Lie, K.K., Lipkin, W.I., Magnus, P., Reichborn-Kjennerud, T., Schjølberg, S., Davey Smith, G., Øyen, A-S., Susser. E., & Stoltenberg, C. (2013). Association Between Maternal Use of Folic Acid Supplements and Risk of Autism spectrum Disorders in Children. *JAMA*, Vol 309, no 6, 570-577.
- Thagaard, Tove.(2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2007). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tick, B., Bolton, P., Happé, F., Rutter, M. & Rijdsdijk, F., (2016). Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 57:5 (2016) s. 585-595. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12499>
- Tjora, Aksel. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Turner, M.A. (1999). Generating Novel Ideas: Fluency Performance in High-Functioning and Learning Disabled Individuals With Autism. *J. Psychol. Psychiat.* Vol. 40, No 2, s.189-201. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00432>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Søkertall og prioriterte fag for videreutdanning*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/sokertall-og-prioriterte-fag/>
- Van Schalkwyk, G., Smith, I.C., Silverman, W.K., & Volkmar, F.R. (2017). Brief Report: Bullying and Anxiety in High-Functioning Adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders* (2018) 48:1819–1824 <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3378-8>
- Volkmar, F.R., Klin, A., Schultz, R.T., Rubinm E. & Bronen, R. (2000). Clinical Case Conference. Asperger's Disorder. *The American Journal of Psychiatry*, Vol 157, Issue 2, s. 262-267. Hentet fra <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.ajp.157.2.262>
- Volkmar, F.R. (2018). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 639-964. New York: Springer
- Watkins, L. O'Reilly, M., Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Sigafos, J., Kuhn, M., Lim, N., Gevarter, C., & Caldwell, N. (2017). A Meta-analysis of School-Based Social Interaction Interventions for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Rev J Autism Dev Disord* (2017) 4:277–293 DOI 10.1007/s40489-017-0113-5
- Wendelborg, C. (2018). Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2017/18. *NTNU Samfunnsforskning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf
- White, S.W. & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, Social Deficits, and Loneliness in Youth with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord* 39:1006–1013 DOI 10.1007/s10803-009-0713-8

- Williams, E.I., Gleeson, K., & Jones, B.E. (2017). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*, 1-21, journals.sagepub.com/home/aut
- Wing L, Gould J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *J Autism Dev Disord* 1979; 9: 11–29
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115-129. doi:10.1017/S0033291700053332
- Wing, L. (1986). Clarification on Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 513-515.
- Wing, L. (1997). The Autistic Spectrum. *The Lancet*, 350, 1761-1766. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)09218-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)09218-0)
- Wolstencroft, J. Robinson, L. Srinivasan, R., Kerry, E. Mandy, W. & Skuse, D. (2018). A Systematic Review of Group Social Skills Interventions, and Metaanalysis of Outcomes, for Children with High Functioning ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3485-1>
- Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.L., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M.E., Plavnick, J.B., Fleury, V.P., & Schultz, T.R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *J Autism Dev Disord* (2015) 45:1951–1966 DOI 10.1007/s10803-014-2351-z
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Switzerland: WHO Library Cataloguing in Publication Data.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford, California: Stanford University Press.

Zeldovich, L. (2017). New Global Diagnostic Manual Mirrors U.S. Autism Criteria. *Spectrum*. Hentet fra <https://spectrumnews.org/news/new-global-diagnostic-manual-mirrors-u-s-autism-criteria/>

Zeliadt, N. (2016). The Measure of a Life. *Spectrum*. Hentet fra <https://spectrumnews.org/features/deep-dive/the-measure-of-a-life/>

Vedlegg 1: Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Tittel på prosjektet: En kvalitativ studie av ungdommer med autismespekterforstyrrelser (ASF) og deres opplevelse av det sosiale aspektet ved videregående opplæring.

Bakgrunn og formål

Jeg er en mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Formålet med denne masteroppgaven er å få en dypere forståelse av skolehverdagen til ungdommer i autismespekteret som går på ordinær videregående skole. For å få innblikk i dette synes jeg det er viktig å snakke med ungdommene selv, slik at jeg kan få høre det fra deres eget perspektiv. Problemstillingen for dette prosjektet er: «Hvordan opplever elevene i autismespekteret det sosiale aspektet i ordinær videregående skole?».

Utvalget vil først og fremst skje ved at jeg kontakter forskjellige instanser og organisasjoner som jobber med, eller kjenner til, ungdommer med ASF. Jeg har ikke kjennskap til noen sin identitet, før du velger å kontakte meg for å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hvis du velger å delta ønsker jeg å ha en samtale med deg som varer i ca. en time. Jeg kommer til å lage en intervjuguide med spørsmål som vedrører sosiale sider av skolegangen, men jeg er åpen for at det vil komme inn nye innspill underveis i samtalen. Det er mulig å få tilsendt spørreskjemaet i forkant av intervjuet hvis ønskelig. Denne samtalen vil bli tatt opp på lydbånd slik at jeg kan skrive ned og analysere denne informasjonen i etterpå. Ved et eventuelt intervju avtaler vi et passende sted for samtalen, og det kan gjerne foregå hjemme hos deg hvis ønskelig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg og veilederen min som vil ha tilgang til lydopptaket av intervjuet. Deltakere anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Personopplysningene og lydopptak vil slettes etter prosjektets slutt, som etter planen er i mai 2018.

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 slettet.

Hvis du kan tenke deg å bli intervjuet, eller har spørsmål om studien, ta kontakt på min epost: i_skafla@hotmail.com, eller på mobilnummer: 48127933. Gjerne ta kontakt så snart som mulig og helst innen to uker. Tusen takk for eventuell deltakelse!

For eventuelle spørsmål til veilederen min, ta kontakt med Anders Nordahl-Hansen som jobber ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo på tlf: +47 22857356.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen,

Ingjerd Skafle

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD



Ulf Rune Andreassen
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 02.10.2017

Vår ref: 55575 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.08.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55575</i>	<i>Skole og sosial kompetanse – en kvalitativ studie av ungdommer med Asperger syndrom og deres opplevelse av det sosiale aspektet ved videregående opplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ulf Rune Andreassen</i>
<i>Student</i>	<i>Ingjerd Skafle</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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. 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foreldre

Informasjon til foreldre angående forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Tittel på prosjektet: En kvalitativ studie av ungdommer med autismspekterforstyrrelser (ASF) og deres opplevelse av det sosiale aspektet ved videregående opplæring.

Bakgrunn og formål

Jeg er en mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Formålet med denne masteroppgaven er å få en dypere forståelse av skolehverdagen til ungdommer i autismspekteret som går på ordinær videregående skole. For å få innblikk i dette synes jeg det er viktig å snakke med ungdommene selv, slik at jeg kan få høre det fra deres eget perspektiv. Problemstillingen for dette studiet er: «Hvordan opplever elevene i autismspekteret det sosiale aspektet i ordinær videregående skole?».

Utvalget vil først og fremst skje ved at jeg kontakter forskjellige instanser og organisasjoner som jobber med, eller kjenner til, ungdommer i autismspekteret. Jeg har ikke kjennskap til noen sin identitet, før jeg blir kontaktet av de som vil delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelsen innebærer et intervju på ca. en time. Jeg kommer til å lage en intervjuguide med spørsmål som vedrører sosiale sider av skolegangen, men jeg er åpen for at det vil komme inn nye innspill underveis i samtalen. Det er mulig å få tilsendt spørreskjemaet i forkant av intervjuet hvis ønskelig. Denne samtalen vil bli tatt opp på lydbånd slik at jeg kan skrive ned og analysere denne informasjonen i etterpåk. Ved et eventuelt intervju avtaler vi et passende sted for samtalen, og det kan gjerne foregå hjemme hvis det foretrekkes.

Hva skjer med informasjonen om deltageren?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg og veilederen min som vil ha tilgang til lydopptaket av intervjuet. Deltakere anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Personopplysningene og lydopptak vil slettes etter prosjektets slutt, som etter planen er i mai 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og man kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom man trekker seg, vil alle opplysninger bli slettet.

Har du spørsmål om studien, ta kontakt på min epost: i_skafler@hotmail.com, eller på mobilnummer: 48127933.

For eventuelle spørsmål til veilederen min, ta kontakt med Anders Nordahl-Hansen som jobber ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo på tlf: +47 22857356.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen,

Ingjerd Skafle

Vedlegg 5: Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Jeg forteller litt om meg først. Kan du fortelle litt om deg selv? Hobbyer, søsken osv.
- Har du mottatt noen form for tilrettelegging på barne- eller ungdomsskolen?
- Har du noen timer med tilrettelegging nå?

Tema: Venner, skole og fritid

1. Hva vil det si å være sosial for deg? Kan du gi eksempler?
2. Er det viktig for deg å være sosial på skolen?
 - Hvis ja – kan du utdype hvorfor dette er viktig for deg? Har du noen eksempler på hva du gjør?
 - Hvis nei, kan du utdype hvorfor dette ikke er viktig for deg?
3. Er det viktig for deg å være sosial på fritiden?
 - Hvis ja – kan du utdype hvorfor dette er viktig for deg? Har du noen eksempler på hvilke sosiale ting du gjør på fritiden?
 - Hvis nei, kan du utdype hvorfor dette ikke er viktig for deg? Kan du fortelle hva du stort sett gjør på fritiden din?
4. Er det forskjell på å være sosial på skolen sammenlignet med å være sosial på fritiden? Hvis så, kan du utdype dette?

Tema: Videregående skole

5. Hvordan har din erfaring vært med å begynne på VGS? (stikkord: oppstart, første møte, andre elever, lærere).
6. Har skolegangen bidratt til at du har fått nye bekjenskaper eller venner?
 - Hvis ja, på hvilke måte?
 - Hvis nei, hvorfor ikke tror du?
7. Har du noen gang følt deg ensom på skolen? Kan du i så tilfelle fortelle mer om dette?

Tema: Sosiale ferdigheter i undervisningen og på skolen

8. Har du noen eksempler på en undervisningstime eller noe dere har gjort i klassen hvor det sosiale var i fokus – ikke det faglige? I så fall, hva fikk du ut av dette?

9. Er det noen konkrete situasjoner på skolen hvor synes det er lett og hyggelig å være sammen med andre elever? (Eksempler: I klasserommet, ved gruppearbeid, i friminuttet, i lunsjen, i kantinen, i spesielle timer)

10. Kan du komme på noen situasjoner på skolen da du synes det var vanskelig å være sammen med andre elever? (Eksempler: I klasserommet, ved gruppearbeid, i friminuttet, i lunsjen, i kantinen, i spesielle timer)

11. Opplever du at du har blitt mer sosial på grunn av skolen? Hvis ja eller nei, kan du utdype dette?

12. Hvis du skulle gitt råd til lærere som skal få en elev med ASF i klassen, hva ville det vært? (Kan gi eksempler fra min egen erfaring som lærer ved VGS).