

MASTEROPPGAVE

Tittel: Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for en god sosial kompetanse med fokus på sosialt samspill hos elever med Autismespekterforstyrrelser?

Hina Hussain

Dato: 15.11.2022

Kandidatnr: 171222

Studienavn: Masterstudiet i spesialpedagogikk

Avdelingsnavn: Institutt for Pedagogikk, IKT og læring



Sammendrag

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en nevroutviklingsforstyrrelse med en forekomst på 1 av 100 mennesker på verdensbasis (Zeidan et al., 2022). ASF betegnes av vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon, og repetitivt og begrenset repeterende atferd og interesser (APA, 2013). Mennesker med autisme er en heterogen gruppe, det betyr at det er mange variasjoner blant gruppen (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). I Norge er 1,1 % gutter og 0,3 % jenter som får diagnosen. 0,9 % av barna blir diagnostisert ved 12 års alderen (Surén et al., 2019). De siste 20 årene har forekomsten av autismespekterforstyrrelser økt betraktelige, det er ulike årsaker til dette. Tidligere diagnostisering av vansker. Fokus på Autismespekterforstyrrelser og endringer i diagnosene kan være et tegn på at forekomsten er høy, men det kan man ikke se med sikkerhet (Lai et al., 2014; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019).

Problemstilling for dette masterprosjektet er følgende: *Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for god sosial kompetanse med fokus på sosialt samspill hos elever med Autismespekterforstyrrelser?*

Til dette masterprosjektet så benyttet jeg meg av kvalitativt dybdeintervju som fire informantene deltok i. Tiltakene som i ulike barn sentrerte og naturalistiske intervensjoner, sosialt samspill, voksenstyrt samspill, samspill med jevnaldrende er nøkkelen for god sosial kompetanse. I tiltak som kommer frem velger jeg å drøfte i lys i av kognitive teorimodeller som theory of mind (Baron - Cohen, 1997; 2001) Sentral koherense (Happe, 1996; 1999). Intervensjoner som er voksenstyrt og er elevsentrert er blant annet Pivotal Response Treatment, Sosiale ferdighetsintervensjoner, Peer – mediated intervensjoner og ikke minst sosialisering på egne premisser hos elevene.

I videre praksis og forskning så vektlegger jeg å se det helhetlige spesialpedagogiske tilbudet til elevene. Hvor stor lærertetthet det er per dags dato, og hvordan dette kommer frem er ved bruk av Nordahl rapporten fra (2018), *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018). Bruk av pedagogisk personell og ulike yrkesgrupper henger sammen i tilbudet til kvaliteten til elevene.

Abstrakt

Autism spectrum disorder (ASF) is a neurodevelopmental disorder with an occurrence of 1 in 100 people worldwide (Zeidan et al., 2022). Autism spectrum disorder is characterized by difficulties in social communication and interaction, and limited repetitive behaviors and interests (APA, 2013). People with autism are a heterogeneous group, which means that there are many variations among the group (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). In Norway, 1.1% are boys and 0.3% are girls who are to be given the diagnosis. 0.9% of children are diagnosed at the age of 12 (Surén et al., 2019). In the last 20 years, the occurrence of autism spectrum disorders has increased by a lot, there are various reasons for this. A focus on autism spectrum disorders and changes in the diagnoses may be a sign that the incidence is high, but this cannot be seen with certainty (Lai et al., 2014; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). This masterproject examines what special educators can promote good social competence in children with autism in social interaction with their peers and the school staff promoting the stability. For this master's project, I made use of a qualitative in-depth interview in which four informants participated. The measures that in various child-centred and naturalistic interventions, social interaction, adult-led interaction, interaction with peers are the key to good social competence. In matters that come forward, I choose to discuss in the light of cognitive theory models such as theory of mind and (Baron - Cohen, 1997; 2001) Central coherence (Happé, 1996; 1999). Interventions that are adult-led and student-centred include Pivotal Response Treatment, Social skills interventions, Peer-mediated interventions and, not least, socialization on the students' own terms.

Forord

Først og fremst så ønsker jeg å takke informantene som stilte opp på strak arm midt i pandemien. Tusen takk for god dialog. Dette ga meg motivasjon til å skrive og undersøke videre. Det å vite at man er flere som ønsker at elevene skal ha det godt i skolehverdag var et godt utgangspunkt til å skrive videre.

Jeg ønsker å takke min veileder Anders Nordahl - Hansen for gode råd og raske tilbakemeldinger. Du er alltid støttende og kommer alltid med oppmuntrende tilbakemeldinger. Anders du er virkelig dyktig i arbeidet ditt. Du har alltid gode artikler man kan referer til. Tusen takk.

Tusen takk til Farah Akhtar og Omar Akhtar for støtten i tøffe tider når motivasjonen var langt nede til å gjennomføre. Tusen takk til resten av Akhtar familien for støtten.

Jeg ble for første gang kjent med autisme i 2017. Det at enkelte mennesker ikke trives eller mestrer å være sosiale, gjorde at jeg måtte undersøke mer om dette temaet. Du var min aller første elev innenfor spekteret som jeg følte at jeg ikke kunne hjelpe så mye med som pedagog. Jeg så at du hadde utfordringer med sosialt samspill og hvordan du strevde med å passe inn. Det var derfor valgte jeg å skrive om autisme og sosialt samspill. Jeg kunne ikke hjelpe deg så mye den gang, men nå skal jeg kunne hjelpe flere elever med autisme i jobben min som pedagog videre.

INNHALDSFORTEGNELSE

Innhold

INNLEDNING	7
1.1 Oppgavens oppbygging	8
2.0 Autismespekterforstyrrelser	9
2.1 Historisk bakgrunn.....	9
2.2 Kjennetegn og diagnosemanualer.....	10
2.3 Årsak, komorbiditet og psykiske vansker	13
2.4 Forekomst av autisme i Norge og internasjonalt.....	14
2.5 Funksjonsnivåer i DSM – 5.....	15
2.6 Sosial kompetanse	16
2.7 Sosial kommunikasjon og sosialt samspill	16
3.0 Theory of mind	18
3.1 Theory of mind.....	18
3.2 Eksekutive vansker.....	22
3.3 Weak Coherence Central.....	23
4.0 Tidligere forskning	26
4.1 Intervensjoner	26
4.2 Tilrettelegging i skoletilbudet.....	30
4.3 Elevens rettigheter i skolen	31
Metode	33
5.0 Valg av metode.....	33
5.1 Fenomenologi.....	33
5.2 Forskningsdesign.....	34
Datainnsamling.....	35
5.3.1 Valg av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju	35
5.3.2 Forskerrollen	36
5.3.3 Utvalget.....	36
5.3.4 Intervjuguide.....	37
5.3.5 Gjennomføring av intervjuene	37
5.3.6 Transkribering.....	37
5.4 Tematisk analyse	38
5.4.1 Finne frem til data i datamaterialet	38
5.4.2 Koding.....	38
5.4.3 Finne temaer.....	40
5.4.4 Rapportering av funn.....	40

5.5 Reliabilitet (Pålitelighet)	40
5.5.1 Validitet (gyldighet)	41
5.5.2 Objektivitet	42
5.5.3 Ethiske refleksjoner	43
Kapittel 6 Funn	44
6.1 Prosessen ved å finne temaer	44
6.1.1 Finne tema	44
6.2 Kontekst	46
6.3 Sosial kompetanse	46
6.3.1 utfordringer rundt sosial kompetanse	47
6.2.3 Tiltak rundt sosial kompetanse	49
6.3.2 Samspillet rundt eleven	50
6.3.4. Lek.....	51
6.3.5 Oppsummering	53
6.4. Struktur og rutiner	54
6.4.1 Systemet rundt eleven	55
6.4.3 Oppsummering	57
6.5. På elevens premisser	58
6.5.1 Voksen støtte.....	59
6.5.2 Oppsummering	60
7 Diskusjon	61
7.1 Sosiale utfordringer	61
7.2 Organisering av skolehverdagen	66
7. 3 Samarbeid rundt eleven.....	67
7.4 Oppsummering.....	68
7.5 Implikasjoner for fremtidige forskning	69
7.6 Oppgavens begrensninger	72
7.7 Konklusjon	74
8. Litteraturliste	75
Vedlegg 1 om Forespørsel om deltagelse i intervju knyttet til masterprosjektet	84
VEDLEGG 2 Samtykkeerklæring	85
VEDLEGG 3 Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?	86
Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	89
Vedlegg 5 Intervjuguide	92

INNLEDNING

1. 0 Bakgrunn og formål

Dette masterprosjektet blir gjennomført for å avdekke sosiale utfordringer barn med autisme møter på daglig i skolen. Autismespekterforstyrrelse er en nevroutviklingsforstyrrelse som konkretiseres rundt to kjernevansker. 1) svekkelse i sosial kommunikasjon og sosial interaksjon med andre, og 2) begrenset eller repeterende atferd eller interesser (APA, 2013). Det er estimert at ca 1 % av befolkningen har autisme (Zeidan et al., 2022).

Problemstilling for dette masterprosjektet er følgende: *Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for god sosial kompetanse med fokus på sosialt samspill hos barn med Autismespekterforstyrrelser?».*

Mental helse kjennetegnes ved en sammensetting av emosjonelle, psykologiske og sosiale velværet til et individ, samtidig som man kan ha noen eller ingen psykiske helsevansker. Det er viktig å fremheve at tilværelsen til et individ påvirker faktorer om hvordan vi ser på selv, hvordan vi håndterer uforutsigbare hendelser, dette er med på å påvirke våre sosiale relasjoner til mennesker rundt oss (WHO, 2018, sitert i Øien et al., 2018). Det er viktig å se helheten i symptomene til barn med ASF og hvordan disse påvirker sosio-emosjonelle vanskene til barnet (Øien et al., 2018). Disse faktorene som er presentert i avsnittet forklarer store deler av skolehverdagen til elever med ASF. Baserte på dette vil jeg nå undersøke videre hvordan skolepersonelle kan tilrettelegge for et godt sosialt samspill.

Kognitive prosesser som theory of mind (Baron – Cohen, 2001) og Svak sentral koherensen (Happe and Frith, 2006). vil bli drøftet opp mot hva informantene har sagt om vanskene de møter elever med ASF har i sosial samspill. Naturalistiske intervensjoner som Pivotal Response treatment (Ona et al., 2019; Jones & Carr, 2004; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019; Cardinal, 2021). Peer – mediated intervention (Chang & Locke, 2016). Sosial ferdighetstrening (Richdale & McGillivray, 2019; Leaf et al., 2020) og Sosiale historier (Scattene, 2007). Og samtidig at de voksne bruker seg selv som stillas slik at elevene kan utvikle sosial kompetanse.

Diskusjonsdelen er todelt. Den første tar utgangspunkt i det informantene har sagt bekreftet med kognitive prosesser som theory of mind (Baron – Cohen, 2001) og Svak sentral koherense (Happe & Frith, 2006). Naturalistiske intervensjoner som er med på å styrke det

informanten sier. Den andre delen handler om elevens rettigheter angående spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse. Dette ser jeg i lys i Nordahl rapporten fra 2018 (Nordahl, 2018). Hvordan påvirker ulike pedagogisk kompetanse elever med autisme og i skolehverdagen, i motsetning til kompetanseheving og bruk av uprofesjonelle kan være en utfordringer for spesialpedagogisk fremtid.

Til sist så konkluderer jeg med viktigheten av for elever med ASF og hvordan de samlet sett både sett i lys i skolehverdagen, sosiale vansker og utfordringer som påvirker hverdagen til elever med ASF (APA, 2013), og pedagogisk praksis for at elevene skal utvikle god sosial kompetanse på sikt.

1.1 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 gjør rede for kjernebegreper og kjernevansker hos mennesker med autisme. I dette kapitlet så vektlegger jeg definisjonen av autisme og sosial kommunikasjonsvansker og interaksjon med jevnaldrende og utfordringer som i felles oppmerksomhet, det å forstå det sosiale samspillet, sosial konteksten, og perspektivtaking.

Kapittel 3 vektlegger jeg begreper som definerer og forklarer ulike aspekter ved theory of mind og Svak sentral koherensen, men det er også viktig å se på eksekutive funksjonsvansker i lys av elevenes utfordringer rigide atferd for eksempel. I kapittel 4 fokuserer jeg på naturalistiske intervensjoner som skal være med på å fremme sosiale interaksjon og motivasjon hos elever med ASF, men også hva slags rettigheter eleven har rett til.

Kapittel 5 handler om valg av metode og gjennomføring av semistrukturert intervju, gjennomgang av utvalget og fenomenologisk tilnærming og etiske refleksjoner, validitet og reliabilitet. Kapittel 6 handler om funn ved bruk av tematisk analyse og tematisk kart. Samtaler mellom meg og sitat tilknyttet temaer og teori knyttet til temaene.

Kapittel 7 handler om å se ulike aspekter ved kognitive prosesser til å forholde seg i sosiale interaksjoner med andre og hva slags tiltak elevene trenger for å fremme god sosial kompetanse. Diskusjons delen er todelt. Det første er rettet mot tiltak i skolen og hvordan informantene jobber primært med sosiale ferdigheter og skolens tilnærming til elevene med ASF. I den andre delen diskuterer jeg hvordan faget spesialpedagogikk kan virke lite verdt, slik at det ikke er prioritert nok når det i virkeligheten er langt mer behov for spesialpedagogisk kompetanse enn noen gang.

2.0 Autismespekterforstyrrelser

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en nevroutviklingsforstyrrelse med en forekomst på 1 av 100 mennesker på verdensbasis (Zeidan et al., 2022). ASF betegnes av vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon, og repetitivt og begrenset repeterende atferd og interesser (APA, 2013). Tidligere ble autismespekterforstyrrelse definert som klassisk autisme, Kanner syndrome, infantil autisme, barneautisme, høyt fungerende autisme, disintegrativ lidelse i barndommen, atypisk autisme (uspesifisert) gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og Asperger syndrom, disse vil nå bare bli omtalt som autisme (APA, 2013; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019).

2.1 Historisk bakgrunn

Den første til å anerkjenne og beskrive autisme var Leo Kanner (Vicedo & Ilerbaig, 2020). I 1943 observerte Kanner 11 barn som viste tegn til gjentakende, manglende og repetitiv atferd rundt sosialt samspill. Etter å ha observert 11 barn med ulike tegn til sosial og repetitiv atferd så skrev Kanner artikkelen *Autistic Disturbances of affective contact* (Nervous Child, 1943). I artikkelen definerte Kanner begrepet infantil autism (Nervous child, 1943; Vicedo & Ilerbaig, 2020). Før betegnelsen autisme fant sted, så antok man at barn som viste avvikende atferd hadde barndoms schizofreni. Dette avkreftet Kanner, han merket seg at barna viste tegn til lite sosialt samspill med andre barn, og var ofte for seg selv. Leo konkluderte med barna han observerte hadde ikke barndomsschizofreni (Sanders, 2009).

Hans Asperger publiserte artikkel med navn *Die Autistischen Psychopathen im Kindersalt* et år etter Kanner publiserte *Autistic disturbance of affective contact* (Nervous child, 1943; Robinson, 2017). Asperger undersøkte 4 gutter som viste avvikende atferd. Asperger påpekte at guttene viste tegn til autistic psychopathi, altså de viste tegn til abnormal personlighetsforstyrrelse (Wing, 1981). Asperger så likhet i atferden til foreldrene og guttene han observerte, og han utelukket derfor at dette handlet om barndomshizofreni. Det er friske voksne mennesker som får påvist shizofreni, og ikke friske barn påpekte Asperger (Robinson, 2017). Asperger så likheter i sosial atferd til guttene og deres foreldre og anslo at dette måtte ha vært arvelig. Det sosiale samspillet som fant sted viste tegn til autisme, men det intellektuelle nivået var noe høyere enn de barna Kanner hadde forsket på (Robinson, 2017; Vicedo & Ilerbaig, 2020).

Til tross for ulikt syn på guttene Asperger hadde observert og Kanner sine 11 barn som han hadde undersøkt over lengre tid så fant de et bindeledd. Til felles så viste alle barna tegn til autistiske trekk som i for eksempel at barna hadde behov for rutine og ritualer, de foretrakk å leke alene, barna viste lite kjærlighet eller reagerte ikke på foreldrenes tilstedeværelse, og de var ofte i sin egen verden (Robinson, 2017). Dette kom frem etter at Asperger hadde sett likheter i atferden til guttene. Guttene viste mangler i sosial interaksjon og stereotyp atferd som Kanner identifiserte som autisme (Al Ghazi, 2018). Mellom 1940- 1945 var det andre verdenskrig. Det var flere som måtte flykte og Asperger ble kalt inn til krigen. Asperger kom tilbake fra krigen i 1946. Mens Asperger var i krig så hadde Kanner full tilgang til å forske uforstyrret på autisme (Vicedo & Ilerbaig, 2020; Robinson, 2017).

I 1981 publiserte Lorna Wing en artikkel som handlet om Aspergers tidligere arbeid. Denne ble tatt i bruk som inspirasjonskilde til videre søk for Asperger syndrom (Wing, 1981). I 1997 skrev Wing en artikkel med navnet *The autistic spectrum* (Wing, 1997). I denne artikkelen la hun frem kategorier for hvordan mennesker i spekteret har varierte mangler i sosial kommunikasjon og interaksjon. Det at barnet fikk autisme fordi mødrene deres var kalde og avvisende stemmer ikke (Wing, 1997). Aspergers verk ble ikke kjent flere år senere, noe av dette skyldes at han primært skrev på tysk (Attwood, 2000; Wing, 1997). Wing (Wing, 1988, sitert i Kaland, 2003) så variasjon i autisme og mente at det var viktig å få frem dette. De ulike kjernekrteriene som var for diagnosen ASF, ønsket Wing å vektlegge ved å fremheve at det var variasjon i grad av autisme og kriteriene for autisme for individer som får diagnosen (Wing, 1988, sitert i Kaland, 2003). Det å ha et variert syn i kriteriene til autisme var noe Wing prøvde å vektlegge (Wing, 1988, sitert i Kaland, 2003). Wing påpekte at autisme hadde fått for mye oppmerksomhet og ønsket at man heller skulle se på syndromet som et autistisk kontinuum og eller spekter (Wing, 1988, sitert i Kaland, 2003).

2.2 Kjennetegn og diagnosemanualer

I Norge så brukes det diagnostiske klassifiseringsmanualer, ICD- 10 og DSM – 5, disse blir brukt av spesialisert helsepersonell for å identifisere diagnosen autisme ICD – 10 international Classification of Diseases (ICD) ble utgitt av Verdens helseorganisasjon i 1990 og den ble tatt i bruk fra 1994. DSM – 5 er den femte versjonen av *Diagnosics and Statistical Manual of*

Mental disorders (DSM), den er utviklet av American Psychiatric Association forkortelse er APA. DSM - 5 erstattet DSM – IV i 2013 (APA, 2013; World Health Organization, (WHO), 1994; Øzerk, 2018).

Autismespekterforstyrrelser karakteriseres ved to kjernesymptomer (APA, 2013):

- 1) Vansker med sosial kommunikasjon og sosial interaksjon og
- 2) Begrenset repeterende atferd og interesser (APA, 2013).

Disse vanskene er til stede fra tidlig barndom, og man må ha symptomer og eller vise avvik i kjernesymptomene slik at man kan stille riktig diagnose (APA, 2013). Atypisk språkutvikling var tidligere en kjernevanske for å kunne stille diagnosen, men dette er nå tatt ut av kriteriene og er heller ansett som et samlet begrep innenfor autisme. Autismen byr med andre ord på varierte utfordringer når det kommer til språkutvikling (Lai et al., 2014; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019).

De mest vanlige termene for autisme er barneautisme, aspergers syndrom og atypisk/ uspesifisert autisme (APA, 2013). Barneautisme blir diagnostisert når barnet viser symptomer og vansker før debut alder, før barnet har fylt 3 år. Aspergers syndrom har kjernevansker i sosial fungering og atferdstrekk ved autisme, men ingen tegn til forsinket språklig eller kognitiv utvikling. Det er ingen klar definisjon på atypisk og uspesifisert autisme i diagnosemanualene, individet får diagnosen når barnet viser til autistiske trekk uten at man oppfyller kriteriene for barneautisme eller aspergers syndrom (Surén et al., 2019: APA 2013). APA (APA, 2013) har ingen subtypeinndeling, og når ICD – 11 blir publisert så vil det ikke være noe subtypeinndelinger da heller (APA, 2013; Surén et al., 2019).

Mangler i sosial kommunikasjon og interaksjon vises ved at barnet viser til redusert interesse i å initiere til sosialt samspill. Ved non verbal kommunikasjon kan det være vanskelig å holde øyekontakt, lese kroppsspråk. De har ofte manglende forståelse for andres kroppsspråk i non verbal kommunikasjon. Videre kan barnet ha utfordringer i å holde i gang samtaler, forstå seg på samtaleemne, ha en passende atferd for å passe ulike sosiale settinger. Barnet har gjerne vanskeligheter med å delta i fantasilek, eller å få seg venner fordi man viser lite interesse for jevnaldrende (APA, 2013). Prososial atferd hos småbarn viser tegn til mangler med deling av

følelser og gjenkjenne andres følelser. Mangel i å imitere til sosialt samspill er et vanlig kjennetegn hos småbarn med autisme. Et tidlig trekk hos barn med autisme er nedsatt evne til å følge blikk, peke, dele interesser med andre eller mangler ved å følge noens pekefinger og holde blikkontakt (APA, 2013).

Begrensede, repeterende mønstre for atferd, interesser eller aktiviteter hos mennesker med autisme kjennetegnes ved svekkelse i et eller flere faktorer. Hvor repetitiv atferd man har varierer ut fra alvorlighetsgraden til funksjonsnivået til individet med autisme. Stereotyp atferd og repetitiv atferd innebærer at barnet gjennomfører de samme bevegelsene og leker i samme rekkefølge. I lek kan det være utfordringer med å håndtere overganger, avslutte overganger eller det å starte i ny aktivitet. Det å legge figur eller leker i en viss rekkefølge hver gang barnet starter leken er et kjennetegn. Rigide tanker betyr at barnet har for eksempel en hilse - ritualer, en ritualer før en aktivitet, avsluttende aktivitet, eller det å spise samme mat (APA, 2013). Ved veldig repetitiv atferd viser barnet utfordringer i atferd som er overdrevent. Som for eksempel, berøring av gjenstander, lukte på hendene sine og gjøre faste bevegelser som barnet ikke greier å avslutte med engang, dette gjelder også ulike gjenstander barnet leker med og gjennomføring av samme bevegelser flere ganger før barnet greier å avslutte og gå videre til neste aktivitet eller gjøremål (APA, 2013).

Repetitiv atferd og tale kan være tegn til ekkolali, forsinket eller umiddelbar ekkolali. Papegøyetale, ved at barnet gjentar alt det du sier, sier *jeg*, selv om barnet mener *deg*. Barnet kan vise motstand ovenfor endringer, prøver å overholde regler, greier ikke å gi slipp i tenkningen, og er altså veldig rigid i tankene om hvordan ting skal være. Ritualisert mønstre i språk kan vises i repeterende spørsmål, det å gå i en viss gange og fart (APA, 2013). Barnet kan være sensitiv ovenfor berøring, lukt og lyder. Har man blitt diagnostisert med autisme så har man diagnosen ut livet. Spesielle interesser kan være en inngangsport til glede og motivasjon, noe som kan motivere til å ta en utdanning og komme i arbeid i voksenlivet (APA, 2013).

Ved diagnostisering av barn og unge så finner man først tegn til atypisk sosial kommunikasjon utvikling mellom 6 - 12 måneder. Ved tegn til autisme så kommer barnet til å være distre i blikket i møte med foreldrenes interaksjon, dette kommer frem mellom 7 – 12 månedersalderen. Det er en mulighet for å sette diagnosen allerede mellom 12 -36 måneder,

men som regel så får man diagnosen mye senere. Hvor langt barnet har kommet i den sosiale utviklingen sin påvirker alvorlighetsgraden til diagnosen. Alvorlighetsgraden til diagnosen finner sted mellom 12 – 36 måneder, men dette varierer i alvorlighetsgraden og hvor klare symptomene er før barnet blir diagnostisert (APA, 2013; Lai et al., 2014; Øzerk, 2020).

Det er ingen undergrupper i autisme. Årsaken til dette er at man kan diagnostisere tidligere og enda tydeligere når barnet viser mangler i sosial kommunikasjon og interaksjon, og viser tegn repetitivt, stereotyp tanker og mønster atferd (Lai, et al., 2014; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). Hvis det er mistanke om autisme i barneskolen, så kontakter man pedagogisk psykologisk tjeneste for den kommunen. I samarbeid med foreldre, lærere, spesialpedagoger så kan man kartlegge om hvor langt eleven har kommet i utviklingen sin. Ved bruk av flere instanser så kan det komme enda tydeligere frem om barnet viser tegn til autisme og har autisme (Opplæringsloven § 5-6; APA, 2013).

Mennesker med autismediagnose kan være veldig forskjellig fra hverandre. Autismen er en heterogen gruppe. Ulikheten avhenger av alvorlighetsgraden til barnet med autisme og intellektuelt nivå hos individet med autisme. Noen barn med autisme har tilleggsvansker som utviklingshemming, andre har ikke. Mange kan ha mangler i språk, enkelte kan ha fullstendig mangel på tale, det kan være tegn til forsinket språkutvikling, uklare taleforståelse, ekkolali. På grunn av variasjon av intellektuelt nivå kan det være mennesker som tar ting veldig bokstavelig at dem er veldig rigide i tankemønstre sitt (APA, 2013). Enkelte trenger tilsyn og oppfølging store deler av hverdagen, andre tilpasser seg med noen justeringer. Sammenlignet med jenter så får guttene diagnosen tre til fire ganger oftere enn jentene med autisme (APA, 2013; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019; World Health Organization, (WHO), 1992. s. 252 - 254).

2.3 Årsak, komorbiditet og psykiske vansker

Det er usikkert hva som forårsaker at enkelte individer får autisme og ikke andre. At det er genetisk er et av faktorer som spiller inn, men vi vet ikke helt hvordan og i hvor stor grad dette forekommer (Kaale & Nordahl -- Hansen, 2019). En sammenheng mellom høy alder hos foreldre, graviditet og fedme kan øke risiko for at man kan få barn med ASF. Det å innta

folattilskudd før og under svangerskapet gir en lavere risiko for at barnet skal få en ASF – diagnose (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019; Lai et al., 2014). Svangerskapsfaktorer kan påvirke nevroutviklingen til fosteret, komplikasjoner i svangerskapet og eksponering av kjemikalier har blitt foreslått som kan øke risikoen for autisme (Lai et al., 2014). Det er antatt at ASF er en arvelig tilstand, det er en variasjon mellom 37% til 90% basert på tvillingstudier. 15 % av tilfellene av autisme ser ut til å ha sammenheng med kjent genetisk mutasjon (APA, 2013). Tvillingstudier viser opptil 80% sjanse for at autisme er arvelig. Gener og miljøet barnet er født i og er en del av bør sees i sammenheng for sannsynlighet for å få diagnosen autisme (APA, 2013; Lai et al., 2014).

Komorbide vansker: De mest vanlige komorbide vanskene, altså tilleggdiagnoser når det gjelder barn med ASF er, utviklingshemming, hyperaktivitet (ADHD), sosial angst, angst, oppmerksomhetssvikt, epilepsi og opposisjonell trasslidelse (ODD) (Mattila et al., 2010; Simonoff et al., 2008, sitert i Øien et al., 2018; APA, 2013). Så mange som 70 % har en komorbiditet diagnose og 41 % har to eller flere vansker (Simonoff, 2008, sitert i Øien et al., 2018). De økte vanskene kan være forårsaket av dårligere psykisk helse og livskvalitet på grunn av konsekvensene av psykiatriske vanskene hos barnet (Øien et al., 2018). For barn som er non verbale så bør man se etter tegn etter endring av atferd, søvn og spisevaner, angst og depresjon (APA, 2013). Hvis barnet med ASF blir utredet for tilleggdiagnoser så bør tilleggdiagnosen stå separat i informasjonen til det barnet. For eksempel hvis barnet blir utredet for ADHD, etter utredning får barnet med ASF diagnosen ADHD, så bør det gis informasjon om at barnet har ASF og ADHD til skolen for eksempel (APA, 2013).

2.4 Forekomst av autisme i Norge og internasjonalt

Forekomst av autisme har økt betraktelig de siste 20 årene (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). Det er estimert at 1 % av befolkningen har autisme på verdensbasis (Zaiden et al., 2022). Tall fra norsk helseregisteret viser klar økning av barn med autisme i Norge (Surén et al., 2019). I Norge er 1,1 % gutter og 0,3 % jenter som får diagnosen. 0,9 % av barna blir diagnostisert ved 12 års alderen (Surén et al., 2019). I Sverige i byen Stockholm får barn mellom 6 -12 års alderen får diagnosen 1,7 % og mellom 13- 17 er økning på 2,5 %. Gjennomsnittet for å få diagnosen før fylte 10 år i Danmark er 1,5 %. I USA finner man

diagnosen ved åtte års alderen, og da er det 1,5 % som får diagnosen (Surén et al., 2019). En undersøkelse gjennomført av Surén (2019) (Surén et al., 2019), så kommer frem at det er 4.4 ganger så mange gutter som jenter som ble registrert med diagnosen ved fylte åtte år i Norge. Barna var født i 2008 – 2014 (Surén et al., 2019). Økning i forekomst av ASF skyldes endringer og kjennskap av diagnosekriteriene, bedre kunnskap om ASF og trygge diagnose tester, samtidig som det er økning av kompetanse om ASF hos fagpersoner, som for eksempel, spesialpedagoger, psykologer og leger, men også blant foreldre (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019).

2.5 Funksjonsnivåer i DSM – 5

I *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM -5* er det laget en oversikt over ulike funksjonsnivåer og alvorlighetsgrad for barn med autisme. Det finnes tre ulike nivåer og ulike alvorlighetsgrad for barn og unge med autismspekterforstyrrelser. Det er viktig å presisere forskjeller av alvorlighetsgradene ettersom autisme er en heterogen gruppe (APA, 2013; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). Disse ulike alvorlighetsgradene viser til intellektuelt nivå og språklige evne hos barnet. Det er viktig å se sosial kommunikasjon og interaksjon i en kategori, også repetitivt, stereotyp atferd i egen kategori. Ved kartlegging av diagnosen bør man presisere vanskene (APA, 2013).

Alvorlighetsgrad 1 innebærer at barnet er til en viss grad av selvstendighet, men trenger hjelp og støtte til å gjennomføre dagligdags aktiviteter. Barnet kan vise interesse av å være sosiale, men det kan være krevende og vanskelige å lese de sosiale kodene og ta kontakt med andre. Ved kontakt så føler barnet at det ofte blir et mislykket forsøk, fordi jevnaldrende ikke alltid forstår hva eleven vil frem til. Manglende evne til å skifte fokus, og lite tegn til fleksibilitet, organisering og planlegging er en utfordring hos barnet (APA, 2013).

Alvorlighetsgrad 2 betyr at barnet trenger mer støtte enn hvis barnet har alvorlighetsgrad 1. Barnet kommer til å ha behov for mer støtte i form av sosiale interaksjoner. Barnet begrenser seg ved å ta kontakt med andre og være i sosialt samspill med andre. I samtale med andre så snakker barnet i veldig enkle setninger og viser til veldig smale spesielle interesser. Det er lite

tegn til fleksibel atferd, og det er en utfordring med påbegynte og avsluttende aktiviteter. Barnet viser til utfordringer med non verbal kommunikasjon (APA, 2013).

Alvorlighetsgrad 3 betyr at barnet trenger mer støtte enn 1 og 2 ved alvorlighetsgrad 1 og 2. Barnet viser til store mangler ved sosiale interaksjon og kommunikasjon. Veldig begrenset sosial interaksjon med andre, og nesten ingen respons fra medelever og eller andre mennesker rundt barnet. Ved uforståelig tale kan barnet reagere sterkt på direkte tilnærming i sosiale sammenhenger. Det er tegn til lite eller veldig begrenset talespråk og det er utfordringer ved endringer og overganger. Store utfordringer med å begynne med aktiviteter og avslutte disse, samt veldig lite fleksibilitet og veldig repetitiv atferd (APA, 2013).

2.6 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et stort og komplekst ord i denne besvarelsen tar jeg for meg definisjon til Ogden (Ogden, 2009): Sosial kompetanse er et sett med ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Det legger føringer for en realistisk oppfatning av egen kompetanse, noe som er en forutsetning for sosial mestring, og oppnåelse av sosiale aksept og danne nære og personlige vennskap (Ogden, 2009. s. 207). Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse går hånd i hånd. For at man skal kunne ha en god sosial kompetanse så må man ha gode sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter kan defineres som i å ha kunnskap om hvilke ferdigheter som bør benyttes i ulike sosiale situasjoner. Enhver sosial situasjon krever ulik sosial ferdighet (Roaldset, 2015; Glavin, 2014).

2.7 Sosial kommunikasjon og sosialt samspill

Sosial kommunikasjon defineres som å utveksle sosiale informasjon som å svare på eller dele informasjon, følelser eller tanker med andre mennesker (Milton, 2012, sitert i Davis et al., 2022). I non verbale sosiale kommunikasjonsferdigheter viser barn med autisme utfordringer med å kommunisere via gester, blikkontakt, lese blikket, gjensidig blikk, se på øyene, ansiktet og kroppsspråket og det å lese konteksten. I tegn til verbal kommunikasjon, har barn med autisme forsinket språkutvikling, flere ulike aspekter ved språket, inkludert ordforråd, fonologi, samtaleferdigheter, turtaking i samtale med jevnaldrende, strukturering av

fortellinger. Det å ta en annens perspektiv i samtalen er en utfordring hos barn med autisme (Davis et al., 2022). Elever med autisme må ofte lære seg hvordan de skal føre en samtale, ta andres perspektiv og delta i leke som lek. Samtidig som de må trene på å lese kroppsspråk (Scatton, 2007). Det å se og forstå de ulike sosiale kontekst er en utfordring for barn med ASF (Sheth et al., 2010).

Utfordringer i sosialt samspill for elever med ASF er at det fører til færre relasjoner i samspillet med jevnaldrende. Det er ikke alltid at jevnaldrende forstår hva eleven med ASF prøver å formidle. Elever som blir isolert på grunn av mangel på sosiale ferdigheter i sosiale samspillet, står i større fare for å bli utstøtt og isolert av jevnaldrende. I tillegg til isolasjon kan elevene få mer utagerende atferd i samspill med jevnaldrende (Silveira - Zaldivar et al., 2021).

Felles oppmerksomhet anses som en sosial og kommunikativt ferdighet som er med fra tidlig barndom. Mennesker med autisme viser en mangel i felles oppmerksomhet. Det å holde blikkontakt, det å være til stedet i samtalen til jevnaldrende og med omsorgspersonen er et kjent avvikstrekk hos mennesker med autisme. Mangler i felles oppmerksomhet kan være relatert til sosiale kommunikasjonsferdigheter, språkutvikling og mangel på initiativ til sosialt samspill (Jones & Carr, 2004; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019).

3.0 Theory of mind

I dette kapitlet så redegjør jeg for ulike kognitive stiler og tiltak rettet inn mot sosiale utfordringer og tiltak elever med autisme kan ha. Theory of mind bevner aspekter i mentale tilstander hos mennesker. Det å lese og forstå ulike koder og hverandre mentale tilstander er en utfordring mange med autisme har (Baron – Cohen, 2001; Happe & Frith 2006) Ved bruk av kognitiv tilnærming som theory of mind vektlegger jeg å definere sosial utvikling, sosial kognisjon, Sally Ann test, forskjell på ulike alvorlighetsgrad av kognitive evner og second beliefs test. Samtidig som intervensjoner som sosiale historier i lys av theory of mind (Reynholt & Carter, 2011; Lingviston et al., 2019; Baron – Cohen 2001, 1997; Happe, 1999; Hogenhat & Smith, 2017; Mazza et al., 2017; Alschuler et al., 2018).

I teori om Eksekutive funksjoner omhandler hjernens kapasitet til å regulere selvkontroll, repetitiv atferd, evne til å planlegge og orientere oppmerksomhet (Alsaedi et al., 2020; Fredman & Sterling, 2019; Lingviston et al., 2019; Delli et al., 2016; Michell et al., 1997).

I teori om Sentral koherense (Weak central coherence) defineres som å ha svekkelser ved å se hele bildet eller trekke frem essen i det store bildet. Barn med ASF har utfordringer med å se hele bilder og de ser gjerne detaljer fremfor hele bilder. I denne teorien trekker jeg frem definisjon av WCC, hvordan det påvirker sosiale interaksjoner ved å bruk av tiltak som sosiale historier og om misoppfatninger om at barn med autisme har mangel på empati Happe, 2006; Reynholt & Carter, 2011; Fletcher – Watson & Bird, 2020). Alle tre teoriene er relevant, men theory of mind og WCC vektlegges i og med at besvarelsen henger sammen med begge kognitive prosessene.

3.1 Theory of mind

Theory of mind handler om evnen til å koble mentale tilstander til oss selv og andre rundt oss. Underliggende mentale evner til å gjennomskue løgn, sannhet, ønsker, intensjoner, fantasi, sarkasme, ironi, og det å lese og se på ansiktsuttrykk er fundamentet til å reflektere over sin egen og andres sinn. Det å se på andres mentale tilstand og reflektere over hva de tenker er en kjernevanske hos mange autister. Theory of mind henger sammen med sosial interaksjon og samspill (Baron – Cohen & Swettenham, 1997; Baron – Cohen, 2001).

Barn er sosiale av natur og i løpet av de første 6 mnd begynner spedbarn å etterligne sosial atferd. Spedbarnet adapterer atferd ved hjelp av øyekontakt, ansiktsuttrykk og deling av sosial informasjon med omsorgspersoner (Mazza et al., 2017). Mellom 2 – 5 år utvikler hjernens kapasitet til å kjenne igjen løgn, sannhet og ironi. Forståelse av sosiale verden og hvordan den påvirker oss. Ved gode kognitive prosesser så greier barnet å skille mellom emosjoner som det oppfatter i en sosial kontekst. For eksempel hvis et annet barn ser trist ut eller ser glad ut. Hvor utviklende kognitive ferdigheter man finner hos barnet kommer an på intellektuelt nivå. Mangel på sosial kognisjon er et kjent trekk ved autister. Tilfellet kan være at barnet har redusert evne til å bruke kognitive evner (Mazza et al., 2017; Altschuler et al., 2018).

Evne til å innhente sosial informasjon baserer seg på de intellektuelle evnene til barnet med ASF. Alvorlighetsgraden i autisme avgjør hvor gode kognitive evner barnet har og forholdet til theory of mind. Barn som blir diagnostisert med asperger syndrom har høyere kognitive evner og kan bestod slike tester kalt for second order false belief tester. Disse testene er et hakk høyere enn false beliefs tester (Happe, 1995, sitert i Baron – Cohen, 2001). I undersøkelse basert på alvorlighetsgrad og diagnosekriterier, scorer høytfungerende barn med autisme, høyere enn de som har større alvorlighetsgrad av autisme og theory of mind ferdigheter. Til tross for at høytfungerende barn med autisme, ikke svarte riktig på false beliefs oppgaver, så kunne høytfungerende med autisme svart på vanskeligere prøver. Prøvegruppen hadde milde eller moderate symptomer i autisme når det gjaldt kognitive theory of mind ferdigheter (Hoogenhout & Smith, 2017). Enkelte barn med høytfungerende autisme kan senere i ungdomsårene og i voksenalder bestå slike prøver. Det kan også være tilfellet at man består prøvene uten at man egentlig har bestått prøvene. Dette avhenger av hvor avanserte theory of mind ferdigheter man har (Baron - Cohen, 2001).

En test med navn Sally Anne fra 1983 gjennomført av Barin – Cohen, (Baron – Cohen, 1983, sitert i Baron – Cohen, 2001) handler om teste barnets evne til å se perspektivtaking. Det handler om å teste falsk tro på engelsk false beliefs. Sally legger klinkekulen i kurven sin og går ut. Anne flytter klinkekulen til sin egen boks. Sally kommer tilbake i rommet og vil nå se etter klinkekulen. Hvor vil Sally lete etter klinkekulen, i kurven eller i boksen? Det riktige svare basert på våre tanker kommer hun til å se i kurven. Normalt utviklende barn kommer til å svare at hun kommer til å se i kurven, mens barn med autisme svarer at hun kommer til å se

i boksen der klinkekulen faktisk er. Når autister svarer at klinkekulen ligger i boksen, så er det et tegn på svekket theory of mind evner hos det barnet (Happe, 1999). Mange studier tilsier at barn med autisme har utfordringer med å skifte perspektiv og bedømme hva andre mennesker tenker (Baron – Cohen, 2001).

Det å se forskjell på objekter med misvisende utseende er en utfordring for barn med autisme. Normalt utviklende barn i 4 årsalderen evner å se forskjell på objekter med misvisende utseende. En test gjennomført av Flavel, Green & Flavel, 1986, (Baron – Cohen, 2001), viser et bilde av et stearinlys, men i epleform. Vanlig utviklende barn vil si at dette er et stearinlys, mens barn med autisme vil tolke at de ser et eple. Virkelighetsoppfatning av objekter er en kjernevanske hos barn med autisme (Baron – Cohen, 2001).

Når vi ser på andres øyner, så kan vi finne mye informasjon. Det å se på ansiktsuttrykket og øyene gir oss mye informasjon, vi ser ved blikket at den personen tenker på noe eller virker trist eller glad. Barn ned i 4 årsalderen kan vise med blick hva de tenker på eller ønsker å formidle når man ser på øyene og på ansiktet. Barn med autisme ned i 4 årsalderen ser nærmest blindt på dette, og det faller dem ikke naturlig å tolke hva den personen tenker på eller prøver å si ved bruk øyekontakt (Baron – Cohen, 2001).

Late som lek er en del av barnets lek, og det tillater en å gi fantasien fritt spillerom. Theory of mind viser en klar sammenheng mellom ferdigheter i late som lek, og i den virtuelle verden. I virtuelle verden så har du mulighet til å reflektere over mentale verden tankene dine lever i. Virtuelle tanker er en del av theory of mind fordi det former forestillinger i sinnet ditt. I en studie gjennomført av Scott & Baron – Cohen (1996), var målet med studiet å undersøke barn med autisme sin evne til å tegne bilder av uvirkelige eller umulige objekter. Funnene viser at barn med autisme var enten motvillig eller i mindre stand til å tegne slike tegninger (Scott & Baron – Cohen, 1996, sitert i Baron – Cohen 2001).

Enkelte barn med autisme kan vise tegn til at dem håndterer sosial atferd bedre enn andre (Lingviston et al., 2019). Kompensasjon, også referert som kamuflering, innebærer evnen til endring i atferd i sosiale situasjoner. Slik kan det være lettere for barn med ASF å gli i miljøet. Det å kamuflere atferd må sees i sammenheng med underliggende kognisjon, og avvik mellom normal atferd og ikke normal atferd, samtidig som man kobler dette opp mot

underliggende kognisjon (Lingviston et al., 2019). Sammenheng mellom theory of mind ferdigheter og sosiale ferdigheter er ennå uvisst, men Lingviston et al., (2019) nevner at dette kan ha en sammenheng mellom kognitive evner til å gjemme ulike sosiale vansker ved at man tilpasser seg ulike sosiale situasjoner som man har tidligere erfaringer med (Lingviston et al., 2019).

Som for eksempel kan det være utfordrende for barn med autisme å forstå forskjellen mellom spøk og alvor. Når barn med autisme ser på ansiktet og andre ser på kroppsspråket så er det ikke sikkert at dem greier å lese hva den andre personen prøver å si. Det å forstå metaforer er en utfordringer hvis barnet med autisme har svake theory of mind evner, det kan være at barnet med autisme ikke forstår når noen spøker. Men ved gjentatte ganger i samme sosiale situasjoner så kan barnet med ASF, lære seg å herme etter den spesifikke atferden i den spesifikke sosiale settingen. Av den grunn vil da barnet kamuflere altså gjemme at barnet med ASF ikke forstår, men siden det er gjentakende atferd, så kan barnet med ASF se at han ler så da kan jeg også le, og da må det være en spøk (Lingviston et al., 2019; Baron – Cohen, 2001).

Sosiale historier er intervensjoner som er mye brukt blant barn med ASF. Sosiale historier skal være til hjelp for barn med ASF. Elever med autisme må ofte lære seg hvordan de skal føre en samtale, ta andres perspektiv og delta i late som lek. Samtidig som de må trene på å lese kroppsspråk (Scattonne, 2007). Det å ha forståelse for perspektiv taking, innebærer at barnet får informasjon om følelser og tanker til den andre personen. Hvem det gjelder, og hva man skal gjøre er nyttige begreper i sosiale situasjoner for å få utviklet større sosial forståelse. Individier med ASF opplever vanskeligheter i å forholde seg til perspektivtaking og oppfatning av følelser hos andre (Reynhout & Carter, 2011).

Perspektivtaking betyr at man evner å se ting fra et annet synspunkt enn sin egen, og ha forståelse for andres følelser som i å skille, trekk og aspekter ved en sosial stimulus, opplevelse eller i situasjon. Det å lese andres følelser i non verbale situasjoner er fundamentalt for å forstå seg på sosiale interaksjoner. Barn med autisme kan ha utfordringer med å forstå følelser, både sine egne og andres, noe som kan oppfattes som barn med ASF har mangler i empati (Reynhout & Carter, 2011). Sosiale historier som tiltak hjelper elever med ASF hvordan de skal tilpasse seg den andre personen i sosiale settingen. Sosiale historier tar utgangspunkt i en første person eller en tredje persons synspunkt med fokus på perspektivtaking. Perspektivtaking vektlegger den andre persons indre tilstand. Sosiale

historier hjelper å anerkjenne disse følelsene ved å tydelig gjøre hvordan man skal forholde seg til den andre personen (Reynhout & Carter, 2011).

3.2 Eksekutive vansker

Eksekutive dysfunksjoner viser til svekkelser i kognitive prosesser som er med på å koordinere høyere kognitive evner og følelser, samt i å regulere atferd og repetitiv atferd. Det er anslått at 41 % - 78 % av individer med ASF viser mangler i EF. Dette påvirker utviklingsområder som nevrokognitive, atferdsmessige og psykososiale utvikling. EF er assosiert med avvik som påvirker frontallappen, spesielt prefrontal cortex (PFC), både hos normalt utviklende individer og barn med ASF (Alsaedi et al., 2020).

Eksekutive funksjons teori er en kognitiv teori som inkluderer kognitive prosesser og atferd. Eksekutive vansker som i å planlegge, kort arbeidsminnet, impuls kontroll, hemming, evnen til å opprettholde oppmerksomhet er en kjernevanske hos mange med autisme. Tegn på regulering av atferd, rigid atferd, initiering til sosiale interaksjoner som kan virke upassende. Det å planlegge aktiviteter og holde oversikt over det man skal planlegge og ha et mål med planlegging er en kompleks dynamisk funksjon i hjernen. Mennesker med autisme viser mangler i å planlegge konstruktivt (Delli et al., 2016). Et kjernetrekk ved svekket eksekutive funksjoner er blant annet at barn med ASF kan ta ting bokstavelig (Michell et al., 1997).

Barn med autismspekterforstyrrelser viser ofte mangler i ulike aspekter av eksekutive funksjoner, til tross for en del variasjoner i gruppen. Eksekutive funksjoner er kognitive prosesser som ligger til grunn for ønsket atferd. Eksekutive funksjoner har stor innvirkning på hverdagslige aktiviteter, skolepresentasjoner og er nært knyttet til å kommunisere med andre mennesker (Friedman & Sterling, 2019).

Regulering av sosial atferd og sosiale ferdigheter må sees i sammenheng med EF ferdigheter. Det å lære seg teknikker på å godta og huske sosiale regler slik at man ikke mister masken, er en del av eksekutive funksjoner hos den enkelte. Det er også rapportert at angst henger sammen med EF og kamuflering av sosiale ferdigheter. Det kan være utfordrende for barn med ASF å kamuflere for vanskene sine til enhver tid og det er spesielt krevende hvis man har lite metalliserings evne. Dette kan for eksempel øke symptomer for angst hos barn med ASF (Livingston et al., 2019).

3.3 Weak Coherence Central

Detalj fokuserte prosess stil, sentral koherens tar for seg tre aspekter ved kognitive stil. Det første er at barn med ASF viser manglende evne til å se hele bildet, det å trekke slutninger i bilde altså se etter de små nyansene er krevende for barn med ASF. Det andre er at det kan handle om prosess skjevhet og ikke nødvendigvis ikke en mangel i kognitive evner, og siste at det oppstår i sosial kognisjon. Det å ha svekket evne til å se hele bilde er assosiert med å ha svak sentral koherens. Barn med autisme fokuserer ofte på detaljer istedenfor å finne essensen i det store bildet. Oppmerksomhet og hukommelse påvirker synet til barn med ASF til å se helheten (Happe & Frith, 2006).

Tiltak som sosiale historier er med på å øke toleranse for å kunne se hele bildet for elever med ASF. Når man bruker spørsmålene som hvem, hvordan, hvorfor, når, hva og hvor gir man mye informasjon til den sosiale situasjonen. Når elever er forbedret fra før av kan de ha et godt utgangspunkt til å forholde seg til atferden som er ønsket i den situasjonen. Beskrivelser på hvem gjør hva, konsekvenser av hva er det som kan skje, og hvorfor man skal gjøre det slikt, gir et godt utgangspunkt for perspektivtaking og forståelse for det største bildet. Det er viktig å se svak sentral koherens evner i bruk av sosiale historier intervensjoner. Det kan være at eleven grunnet mangler i kognitive ferdigheter ikke greier å forstå effekten av sosiale historier, til tross for at det er visualisert godt for elevene (Reynhout & Carter, 2011).

Empati handler om å kunne vise følelser og gi uttrykk for andres følelser og anerkjenne disse. Empati kan sees i flere stadier. Det første stadiet handler om at man skal kunne se hele bildet, holde fokus i det som skjer foran oss. Det andre stadiet er å erkjenne det store bildet, gråter det barnet eller er det barnet glad. Det tredje er at man tilsier empatisk tale, det betyr at man setter ord på følelsene sine. Småbarn med autisme viser mangler i å tolke disse følelsene (Murray et al., 2005, sitert i Fletcher-Watson & Bird, 2020). Enkelte autister kan få tunnel syn når de må prosessere for mye sosial informasjon på engang. En misoppfatning er at en del barn med ASF har mangler i å vise empati. En del faktorer kan være at barnet er for rigid i leken eller har WCC, og får et tunnelsyn når det er for mye sosial informasjon barnet må prosessere med engang. Jevnaldrende uten ASF tenker at barn med ASF har mangler i å vise empati, når dem ikke responderer riktig i sosial kontekst (Murray et al., 2005, sitert i Fletcher-Watson & Bird, 2020).

Normalt utviklende barn rapporterer at dem ikke alltid ser hva den andre personen tenker og føler. Det er tidligere antatt at theory of mind og sosiale kognitive prosesser utgjør kvaliteten til å føle empati, dette stemmer ikke. Alexitymi et samlebegrep for mennesker som har utfordringer med å uttrykke seg og sette ord på sine egne følelser, og dette er til stedet hos alle mennesker. Det gir dog større utslag hos autister, men det betyr ikke at autister ikke evner å vise følelser. Nyere bevis tilsier at autister er mer assosiert med atypisk tilnærming til theory of mind enn empati (Brewer, Happé, Cook, & Bird, 2015, sitert i, Fletcher-Watson & Bird, 2020). En del forskning viser til prosesser som vi tidligere har identifisert som «underskudd» i autisme, er bedre forstått som interaktive og kommunikasjonsutfordringer som omhandler både autister og ikke autister, dette definerer Milton (2012) som i dobbel empati (Milton, 2012, sitert i Fletcher-Watson & Bird, 2020).

4.0 Tidligere forskning

I tidligere forsknings kapitlet gjør jeg redegjør for forskning som er knyttet til Evidensbaserte intervensjoner. Jeg har valgt å fokusere på Naturalistiske atferds – og utviklingsbaserte intervensjoner. Naturalistiske intervensjoner som man benytter seg av i skolen og er lett tilgjengelig å gjennomføre for skolepersonellet (Leaf et al., 2020; Dean & Chang, 2021; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019).

Intervensjoner som er relevant er Applied behavioral Analysis (Leaf et al., 2020). Discrete trial trening (Smith, 2001). Naturalistisk atferds og utviklingsbaserte intervensjoner (Ona et al., 2019). Pivotal Response treatment (Ona et al., 2019; Jones & Carr, 2004; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019; Cardinal, 2021). Peer – mediated intervention (Chang & Locke, 2016). Sosial ferdighetstrening (Richdale & McGillivray, 2019; Leaf et al., 2020) og Sosiale historier (Scattene, 2007).

Tilrettelegging i skoletilbudet, visuell støtte, faste rammer og struktur for elever med ASF og friminutt (Arthur – Kelly et al., 2009; Martinsen et al., 2016; McClannahan & Kratz, 2008; Andersen & Kleven, 2018; Helvershou, 2007).

Elevens rettigheter altså lovverket rundt spesialundervisning, psykisk helse i skolen, pedagogisk kompetanse er en del av drøfte delen i videre implikasjoner i denne besvarelsen, og derfor ser jeg det nødvendig for at lovverket blir presentert i teori (Opplæringsloven, 1998, § 1-3; § 5 -1 § 5 -4 § 5 -3; § 5 – 6; § 10 – 1; §10 -2; § 10 – 11).

4.1 Intervensjoner

Anvendt atferdsanalyse (Applied behavioral Analysis) (ABA) er fastsatt i vitenskapen og i filosofi om atferdsanalyse. Det har lenge blitt forsket på intervensjoner knyttet til mennesker med autisme og atferds intervensjoner. Disse intervensjonene skal være med på å utvikle sosiale ferdigheter og sosial kompetanse hos barn med autisme (Leaf et al., 2020). Når man planlegger intervensjoner for elever med ASF, er det viktig at personalet er sertifisert til å gjennomføre disse tiltakene. Som regel så gjennomfører man sosial ferdighetstrening i mindre

grupper, med jevnaldrende som ikke har ASF, disse elevene er med på å modellere leken som er instruktører i samarbeid med læreren. I mange tilfeller er elever med ASF en del av en liten sosial gruppe. En typisk intervensjon for elever med ASF er å sette i gang leke situasjoner sammen med en voksen ute i friminuttet eller i en liten gruppe som eleven er kjent med (Leaf et al., 2020).

Evidence baserte programmer er best egnet til elever med autisme når man bruker flere ulike evidens baserte programmer samtidig. Dette forsterker sosiale ferdigheter og initiativ til å delta i sosialt samspill (Dean & Chang, 2021; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). Uten intervensjoner så blir vanskene til elevene med ASF enda tydeligere, dette kan begrense sosial aktivitet blant jevnaldrende, samtidig som man må forebygge psykiske vansker hos barn og unge med ASF i ungdomsårene (Dean & Chang, 2021).

Naturalistiske atferds – og utviklingsbaserte intervensjoner forkortelse NDBI er et samlebegrep for intervensjoner som finner sted i naturlige situasjoner. NDBI intervensjoner legger til rette for aktiviteter for å utvide barnets gjensidighet, sosiale kommunikasjons ferdigheter, leke ferdigheter og samtidig retter seg mot kognitive, motoriske og adaptive ferdigheter (Ona et al., 2019).

Vanlig utviklende barn lærer kontinuerlig i naturlige omgivelser, de lærer ved å utforske verden, og det å være i samhandling med jevnaldrende. Elever med autisme derimot trenger støtte for å kunne initiere i kontakt med jevnaldrende. Discrete trial training, med forkortelse (DTT) er en intervensjon som finner sted med støtte av en voksen i læringssituasjonen (Smith, 2001). Intervensjonen vektlegger effektivt innlæring med støtte av en voksen/ lærer/ spesialpedagog i 1-1 skole setting. Intervensjonen strekker seg over fem deler. I undervisningssituasjon starter læreren med å presentere aktiviteten for eleven med ASF. Læreren starter med å spørre hva dette er, for å motivere eleven med ASF til å være delaktig. Læreren signaler og tar kanskje eleven i hånda eller på skulderen for å rette oppmerksomheten til aktiviteten. Når læreren ser at eleven forstår oppgaven, så trekker læreren seg litt bort. Hvis eleven har misforstått eller ikke er interessert i å gjennomføre aktiviteten så trekker læreren seg bort og gir litt rom til eleven. Med riktig respons får eleven med ASF, positiv oppmuntring fra læreren. Med negativ respons så prøver læreren seg igjen etter å ha gitt eleven en kort pause. Slik forsetter man til arbeidsøkten er gjennomført (Smith, 2001).

Pivotal Response Treatment forkortelse (PRT) er en naturalistisk intervensjon. Pivotal Response Treatment fremhever utviklingsområder som er målrettet og sentralt bidrar til mer effektiv behandling med færre ferdigheter som må opprettholdes for at det skal være gjennomførbart. PRT vektlegger fire sentrale områder som, motivasjon, selvinitieringer, selvledelse og respons på flere signaler, men med motivasjon i kjernen. For å fremme motivasjon hos barnet så fremhever man barnevalgte aktiviteter, variasjon i oppgaver, naturlige forsterkninger og forsøk på forsterkning (Ona et al., 2019). PRT er en evidensbasert intervensjon for barn med ASF, men det er lite forskning som viser til effekten på selve PRT (Ona et al., 2019).

Intervensjoner som Pivotal Response Treatment (PRT) er en intervensjon som tilrettelegger for utvikling av felles oppmerksomhet. Intervensjonen gjennomføres i samarbeid med en voksen, lærer, foreldre, og barnehagepersonalet som prøver å utveksle blikk med barnet.

Voksne og barnet bruker som regel bevegelser og blikkontakt for å dele oppmerksomhet med fokus på interessante objekter eller hendelser (Jones & Carr, 2004). Voksne bruker pekefinger og barnets interesse som en kilde til å øke interaksjonen. Et eks kan være at spesialpedagogen har stilt opp leker barnet liker å leke med. Når barnet lærer å se hvor det voksne peker eller prøver å rette oppmerksomhet mot og barnet evner å se i den samme retningen, så kan det være med på å forsterke barnets interesse av å være mer deltagende i å rette blikket når voksne prøver å motivere barnet til å rette blikket. Manglende utvikling av felles oppmerksomhet er et kjennetegn hos barn med autisme (Jones & Carr, 2004). Når barnet lærer seg etter hvert å møte blikket så bygger pedagogiske personalet videre på dette (Jones & Carr, 2004; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019).

Barn tilegner seg lekeatferd i samspill med andre barn. God lekeatferd legger til rette for sosiale, språklige og kognitive ferdigheter. Manglende evne til å være delaktig i sosial lek stagnerer for regelmessig lek blant barn med ASF. Pivotal Response Treatment (PRT) intervensjoner kan legge til rette for at barn med ASF for økt sosiale kompetanse og interesse av å være delaktig i lek med jevnaldrende. Ved å bruke barnets interesser som inngangsport er godt dokumentert i samhandling med jevnaldrende, i turtaking og i verbale utvekslinger (Cardinal, 2021).

Peer – mediated interventions (PMI) på norsk jevnaldrende intervensjon er et av de mest intervensjoner som har blitt brukt for å trene på sosiale ferdigheter for elever med ASF (Chang & Locke, 2016). Jevnaldrende intervensjon er en intervensjon som blir brukt i samarbeid med jevnaldrende og en voksen/ lærer. Jevnaldrende intervensjoner tar utgangspunkt i regulering og forbedring av sosiale ferdigheter og sosial atferd. Jevnaldrende rolle er å modellere til ønsket atferd etter lærerens instruksjoner (Chang & Locke, 2016). Flere fordeler ved jevnaldrende intervensjoner er at det er lett tilgjengelig i skolemiljøet, og elever med autisme lærer å bli kjent med medelevene i sosiale situasjoner. Det er dokumentert forbedring i non verbal kommunikasjon blant jevnaldrende og elever med autisme ved bruk av jevnaldrende intervensjoner (Chang & Locke, 2016). I og med at elever med ASF er en heterogen gruppe, er det naturlig å tenke at tilrettelegging ved jevnaldrende intervensjoner også kommer til å påvirke elever med ASF ulikt. Derfor bør innholdet i jevnaldrende intervensjoner være tilrettelagt slik at elever med ASF ut fra deres evne til sosial fungering (Chang & Locke, 2016).

Sosial ferdighet intervensjoner forkortelse (SST) er intervensjoner som berører sosiale ferdigheter for å forbedre individets sosiale kompetanse. SST har som mål å tilrettelegge sosial trening som både verbalt og ikke – verbal atferd som har som mål å opprettholde sosiale interaksjoner med andre. Ved f.eks. øyekontakt, smiling, deling, tur taking, perspektiv taking. Sosial kompetanse berører flere aspekter som sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter og atferd som mennesker med ASF trenger for å lykkes i interaksjon med andre individer. Gode sosiale ferdigheter utgjør ikke nødvendigvis god sosial kompetanse (Richdale & McGillivray, 2019). Sosiale ferdighets intervensjoner handler om en liten gruppe på 2 -3 elever med ASF, som møtes for å utvikle sosiale ferdigheter for elever med ASF. Man bruker normalt utviklende jevnaldrende medelever til å modellere og delta aktivt slik at elever med ASF kan utvikle riktig sosial atferd i den aktiviteten (Leaf et al., 2020).

Sammenlignet med normalt utviklende er det større sannsynlighet for at barn med ASF viser lite interesse i samspill med andre barn og oppretter sosiale interaksjoner, derfor er det større sannsynlighet for at elevene med ASF blir isolert (Richdale & McGillivray, 2019). I motsetning til strukturerte gruppe aktiviteter er elevene med ASF like engasjert som normalt utviklende barn. Mangler i sosiale ferdigheter er en av årsakene til at elevene med ASF

mislykkes gjentatte ganger i å være i samspill med jevnaldrende (Richdale & McGillivray, 2019). Basert på mislykket forsøk ender elever med ASF med å miste motivasjon til å leke. Mange elever med ASF er i stand til å leke med andre, men det krever instruksjon og veiledning i leke situasjonen av pedagogisk personell (Richdale & McGillivray, 2019).

Sosiale historier er intervensjon som brukes for å initiere til sosiale interaksjon. Det er hovedsakelig utviklet for at barn med ASF skal kunne visualisere seg sosiale situasjoner slik at det blir lettere for elever med ASF å lære seg sosiale koder i bestemte situasjoner. En sosial historie illustrere en gitt situasjon slik at elever med ASF kan se for seg hva som kommer til å skje i den situasjonen, og hvorfor det kommer til skje, hvem som kommer til å delta, hvor hendelsen eller aktiviteten vil finne sted, og en forventet respons fra barnet i sosiale situasjonen. Setningene er persisteret slik at man kan ta den andres perspektiv, det er beskrivelser fremfor fortellinger, det gir bekreftelse og dirigerer deg i retningen du ønsker eleven skal gå. Hvordan teksten er skrevet, at setningsoppbyggingen er kort og presist hjelper eleven med ASF å gi trygghet i at det er det som kommer til å skje (Scatton, 2007).

4.2 Tilrettelegging i skoletilbudet

De fleste elever med ASF har godt av å bruke visuelle støtte. Det å benytte seg av dagsplaner skaper trygghet og forutsigbarhet for eleven. Det gir trygge rammer for å gjennomføre aktiviteter og oppgaver på en selvstendig måte (Arthur – Kelly et al., 2009; Martinsen et al., 2016). Elever med ASF som bruker aktivitetsplaner har et godt utgangspunkt til å planlegge og ha oversikt over skolehverdagen sin (McClannahan & Krantz, 2008). Visuell støtte kan fremme sosiale interesse hos elevene når læreren bruker billed kort eller dagsplaner som en stillas for å bygge sosial motivasjon hos elever med autisme. Visuelle støtte kan være en positiv motivator til å påbegynne aktiviteter eller til å avslutte aktiviteter (Arthur – Kelly et al., 2009). Et av de viktigste tiltakene skolen kan tilrettelegge er stabilitet for elever med ASF. Trygge og voksne pedagoger, som elevene er kjent med, og føler seg trygge på er et godt tiltak. Det at ansatte har kompetanse i å undervise barn med autisme og kan tilrettelegge undervisning autismevennlig er et av de stabile og tryggeste faktorene for elever med ASF (Andersen & Kleven, 2018).

Friminutt innebærer ofte lite strukturerte aktiviteter og uorganisert kaos for elever med ASF. Det er uoversiktlige noe som kan skape uro og stress hos elever med ASF. Enkelte elever med ASF har behov for å være alene i friminuttet, dette kan anses som pause for dem. Mangler i sosiale ferdigheter kan være årsak til at elever med ASF ikke greier å være sosiale og ikke blir inkludert i leken av jevnaldrende til tross for at elevene med ASF har et ønske om å være sosiale (Helveschou et al., 2007).

4.3 Elevens rettigheter i skolen

Inkludering i utdanningssystemet vektlegger at alle barn og unge skal oppleve at de har en naturlig plass i felleskapet. Elevene skal føle seg trygge og at de føler seg betydningsfulle i et inkluderende felleskap. Barn og unge er forskjellige og de lærer på ulike måter, for at elevene skal få et godt utbytte av ordinæret tilbudet er det nødvendig at skolen tilpasser tilbudet slik at skolen ivaretar elevens læringspotensial (Meld. St. 6 (2019 – 2020), s. 11 – 12).

For at en elev skal ha rett på spesialundervisning må det først avdekkes at eleven ikke får et tilstrekkelig utbytte av det ordinære tilbudet. Videre må det settes i gang tiltak i den ordinære undervisningen hvor man forsøker å tilpasse den etter barnets evner og forutsetninger. (Opplæringsloven, 1998 § 1-3; § 5-1). Hvis man ikke anser tiltakene som tilstrekkelige kan det vurderes spesialundervisning. Da må det legges ved enkeltvedtak for den aktuelle eleven, og rektor må sende inn en bekymringsmelding til (Forvaltningsloven, 1967, § 23; § 24; § 25).

Sakkyndigvurdering skal legge til grunn for at eleven får et godt og tilstrekkelig tilbud i spesialundervisning. Det er skolen som melder inn, og i samarbeid med foreldre og pedagogisk- psykologisk tjeneste skal det kartlegges hva eleven trenger hjelp med. En sakkyndigvurdering skal utfylle hva som er realistiske opplæringsmål for eleven, hva slags vansker eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og hva slags opplæring som er forsvarlig for den eleven. Dette skjer i samråd med lærere og andre voksne som skal være sammen med det barnet gjennom skoledagen. Etter at det har blitt gjort en gjennomgang av sakkyndigvurdering, så utarbeider man en individuell opplæringsplan som skal være realistiske læringsutbytter for den aktuelle eleven (Opplæringslova, 1998 § 5 -1; § 5 -4; § 5-5; § 5- 6).

Det skal tilsettes personalet som har relevant kompetanse i undervisningsstillingen i grunnskolen. Hva som er forventet av kompetanse kommer an på de ulike års trinnene og i ulike skolefag. Personalet som ikke har undervisningskompetanse, kan bli ansatt som hjelp til i opplæringen, hjelpen som tilbys må være utbytte på en forsvarlig måte for elevens behov. Skulle det være mangel på pedagogisk personell med relevant kompetanse så kan rektor så langt det lar seg gjøre ansette en uten fagkompetanse, men dette må det tas stilling til hvert år (Opplæringslova, 1998, § 10-1; § 10 – 2; § 10 - 11).

Metode

5.0 Valg av metode

Mitt kvalitative forskningsprosjekt handler om *sosial kompetanse knyttet til barn med autismespekterforstyrrelser*. Dette prosjektet bygger på å bli kjent med informanters synspunkter rundt elever med sosiale utfordringer i skolen. I følge Postholm (2010) lever vi mennesker i et sosialt felleskap og vi mennesker handler i sosialt felleskap. Kvalitativ forskning innebærer at man utforsker menneskelig prosesser eller utfordringer i en virkelig setting. Det er forskeren som er åpen for hva deltakerne gjør og sier, slik at man kan se det fra deres perspektiv (Creswell 1998; Denzin & Lincoln 1994/2000; Gudmundsdottir 1990; Merriam 2002, sitert i Postholm, 2010).

I kvalitative forskning så tar forskeren et utgangspunkt i et paradigme eller at dem har et verdenssyn, det betyr at man har et sett med ulike antagelser eller et bestemt syn på verden som kommer til å rettlede deres forskning (Postholm, 2010). Forskningsparadigme i dette prosjektet består av ontologi, epistemologiske og metodiske antagelser. Ontologi handler om å se virkeligheten og hvordan den er. Selve begrepet kan defineres som læren om det værende, det betyr om tidenes eksistens og egenskaper (Guba & Lincoln, 1989, sitert i Postholm, 2010). Epistemologi handler om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakere. I stedet for at man tar stilling til det objektivet ved deltakeren, så vektlegges det et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og informantene som er involvert i forskningsprosjektet (Guba & Lincoln 1988, 1989, sitert i Postholm, 2010).

5.1 Fenomenologi

Fenomenologi kan forklares som studier som beskriver meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Giorgi 1985; Moustakas 1994, sitert i Postholm, 2010). Filosofer Husserls (1859-1938) mente at forskeren er et reflekterende individ som skal kunne oppdage erfaringers grunnleggende mening eller essens. Slik blir kunnskap skapt i tenkningen og at fenomenet eksisterer i folks bevissthet (Postholm, 2010). Når jeg snakker med informanter så prøver jeg å se sammenhenger som skal være med på å gi

meg svar på min problemstilling. Grunnlaget for fenomenologisk tilnærming skal kunne gi prosjektet mitt mer dybde i å forstå hvordan informantene mine tenker og hvordan dette kan være med på å fremme forskningen knyttet til problemstillingen som er valgt. I samtale med ulike informanter prøver jeg å legge til rette for at informantene får snakket fritt og uten at jeg prøver å dømme dem. Jo friere informantene snakker, jo mer forståelse får jeg ovenfor deres livsverden og slik får jeg også bredere innsikt rundt informantenes erfaringer. Dette er grunnmuren i fenomenologisk metode (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021).

Livsverden

Livsverden handler om verden vi kjenner og møter i dagliglivet (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Når vi intervjuer mennesker så er det fordi vi ønsker å få et innblikk i deres menneskelig opplevelser fra deres ståsted. Ut fra et fenomenologisk perspektiv så ønsker man å bli kjent med informanten gjennom hvordan bestemte fenomener oppleves fra et førstepersonsperspektiv. Alt det informanten vet er basert på deres livsverden selv når det kommer til vitenskap, men det er ut fra deres synspunkt eller ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjueren bør være obs på ulike nyanser som stemmeleie, ansiktsuttrykk og det å lese mellom linjene. Det kan være at informanten sender tilbake budskapet til intervjueren slik at intervjueren kan bekrefte eller avkrefte det informanten mener (Kvale & Brinkmann, 2015). Mitt prosjekt tar høyde for at jeg som forsker i møte med informantene evner å vise en forståelse for deres livsverden og at deres erfaringer er reelle, og en del av deres egen oppfatning, og jeg som forsker evner å fortolke det som blir sagt med et åpent sinn og uten at jeg prøver å dømme dem.

5.2 Forskningsdesign

Problemstilling for dette prosjektet er følgende:

- Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for god sosial kompetanse, med fokus på sosialt samspill hos barn med Autismespekterforstyrrelser?

Problemstillingen ble utarbeidet av meg og med hjelp av veileder. Basert på problemstillingen så handler dette prosjektet om sosiale aspekter ved skolen. Det var 4 informanter som deltok i forskningsprosjektet. Alle informantene jobber i samme kommune, men har ulike kompetanse

tilknyttet barn med autisme. Intervjuene varte mellom 45 minutter til 70 minutter. Alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av lydopptak. Jeg valgte bevisst semistrukturert/dybdeintervju, som metode, fordi det gir mer åpenhet og rom for fortolkning rundt spørsmål som blir stilt til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var også viktig at det var fenomenologisk tilnærming, fordi det var viktig å få et innblikk i informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Som en hovedregel kan man si at dybdeintervjuer betyr at man ønsker å undersøke meninger, holdninger og erfaringer, man er med andre ord ute etter livsverden til informantene (Kvale & Brinkmann, 1997, sitert i Kvale og Brinkmann, 2015). Ved bruk av dybdeintervjuer så ønsker man at informanter deler og reflekterer over sine egne erfaringer og meninger (Tjora, 2021). Induktiv tilnærming betyr at man tar utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser, altså at det er situasjonen som former studiet. Jeg prøver altså basert på egne erfaringer og kunnskap å forstå og skape mening i datamaterialet jeg samler inn (Postholm, 2010). Datamaterialet er analysert ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann 2015; Tjora, 2021; Postholm, 2010).

Datainnsamling

5.3.1 Valg av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju

Et forskningsintervju kan være mange forskjellige intervjuformer, men man skal i utgangspunktet velge det intervjuet som passer best for prosjektet. I denne studien benyttet jeg meg av et semistrukturert dybdeintervju som var nedtegnet i en intervjuguide med faste temaer jeg forholdt meg til. I et semistrukturert forskningsintervju bør man klargjøre hvordan man ønsker å gå frem, slik at man er klar over hva man ønsker å finne ut av (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Ved bruk av dybdeintervju så fokuserer man på at informanten skal kunne reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle tema for forskningen (Tjora, 2021). Forskningsintervjuet blir skapt i sosiale samspill og interaksjon blant forskeren og informanten, og det er derfor viktig å være sensitiv ovenfor det informanten sier (Kvale & Brinkmann, 2015). Basert på et fenomenologisk studium så prøver forskeren å innhente datamaterialet på en åpen og naiv måte (Postholm, 2010).

5.3.2 Forskerrollen

I kvalitativ forskning så er det forskningsinstrumentet som er det viktigste i forskningen. Instrumentet i dette tilfellet betyr at forskeren bør presentere subjektivitet, individuell teori, som fremviser hans eller hennes erfaringer og opplevelser. Forskningsfeltet og erfaring tilknyttet forskeren ståsted knyttet til tema og valg av tema bør så sentralt. Det å evne å legge bort sin egne objektivitet basert på sin egen forforståelse er veldig sentralt, det gir mer tyngde til at man som forsker kan stille spørsmål med et mer åpent sinn (Postholm, 2010). Som forsker så bør man ikke legge bort hele forforståelsen ovenfor et tema, men at man heller blir bevisst og klargjør for sin egen del, sin rolle som forsker. Dette skal være med på å reflektere over sin egen rolle som forsker (Lincoln & Guba 2000b, sitert i Postholm, 2010, s. 183). Subjektivitet bør ikke legges helt bort når man som forsker skal undersøker forskerperspektivet, dette innebærer at når man tolker og analyserer så kan man forklarer hvorfor man tolker og analysere på akkurat den måten (Postholm, 2010). Forskerrollen som person er forbundet med mange ting, det er blant integrering, etisk kunnskap og kognitive valg. Det å kunne stille spørsmål på en empatisk, sensitiv og engasjement er med på å avgjøre kvaliteten i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.3.3 Utvalget

For å finne informanter til forskningsprosjektet så utarbeidet jeg først en intervjuguide, som krevde at dette var fagpersoner som hadde kompetanse om autisme. Det var ikke viktig med hvor lang arbeidserfaring de har hatt innenfor kompetansefeltet. Det var viktig for meg at disse fagpersonene hadde ulik bakgrunn, dette mener jeg kan gi mer variasjon i svar og tolkning av data. Det ble sendt ut e-post til alle skoler i kommunen, både til lærere/spesialpedagoger, rektorer, miljøterapeuter og assistenter. Den samme e-posten ble sendt til både ordinære skoler og spesialskoler/ spesialavdelinger. Det tok litt tid, men jeg kom i kontakt med 2 spesialpedagoger, 1 kontaktlærer og 1 vernepleier med tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk. Alle disse jobbet i samme kommune, men på ulike skoler. Alle hadde erfaring med å jobbe med autisme og hadde ulik pedagogisk bakgrunn. Alle informantene hadde erfaring med barneautisme. Det var disse 4 informantene som stilte opp som informanter. I tillegg til disse 4 informantene så var det planlagt å gjennomføre 2 intervju til over zoom, men på grunn av økt smitte av Covid 19 i desember 2021, så trakk de siste to

informantene seg, og når jeg tok kontakt på nytt, så hørte jeg ikke noe mer fra dem. Det var ingen flere som meldte seg på nytt heller. Så da ble det 4 informanter til dette prosjektet her.

5.3.4 Intervjuguide

Jeg startet med å lese teori som kunne være med på å forme noen spørsmål som jeg kunne bruke til intervjuguide. Jeg bestemte meg for å vektlegge noen få temaer og heller ha åpne spørsmål, slik at informantene kunne svare åpent og ikke var avhengig av at dem svarte kort eller «jeg vet ikke svar». Det ble utarbeidet basert på forkunnskap og teoretisk bakgrunn. Intervjuguide ble sendt sammen med informasjonsskriv til alle ansatte i kommunen. Dette ble sendt på epost. Intervjuguide ble sendt med i eposten, fordi jeg ønsket at informantene fikk oversikt over innholdet i prosjektet og at informantene kunne bestemme seg om de ønsket å delta i forskningsprosjektet. Selve intervjuguiden var delt opp i flere nøkkelspørsmål, og fordelt ut fra tema, slik at det var oversiktlig å gå gjennom og lettere å gå videre eller at man sirkulerte tilbake til spørsmålet informantene ikke svarte på der da (Tjora, 2021).

5.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Alle 4 intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass. Det var viktig for meg som forsker at informantene følte seg komfortable der de var. Det gir ofte mer rom for refleksjon når informantene kan føle seg avslappet og trygge i en intervjusituasjon (Tjora, 2021). Alle intervjuene samtalen startet med at informantene skulle føle seg komfortable og at man kunne lette litt på stemningen. Etter at informantene hadde blitt litt komfortable så forklarte jeg kort om prosjektet og hvorfor dette var viktig for forskningen. Jeg nevnte også at informantene kunne trekke seg når som helst og at deltakelsen var frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Intervjuene varierte i lengde, noen varte i ca 45 min, andre varte litt over 1 time. Alle informantene fikk de samme spørsmålene, og jeg som forsker prøvde å holde det innenfor rammene, at man ikke gikk ut av tema. Det var også viktig at jeg informerte informantene at jeg kommer til å stille opp med oppfølgingsspørsmål, og at dem må måtte spørre underveis om det var noe som var uklart. Det ble brukt lydopptak under alle intervjuene.

5.3.6 Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene da jeg var ferdig med alle intervjuene. Slik hadde jeg litt tid til å reflektere over datamaterialet.

Omfanget på intervjuene ble på ca 70 sider. Jeg har valgt å skrive så tett opp mot det informanten har sagt, slik at det ble til en tekst. Det å transkribere datamaterialet tilhører den tidlige fasen av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.4 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode som er godt brukt i kvalitativ forskning, metoden anses å være fleksibel da det ikke har noen klare retninger på hvordan man kan bruke metoden. Tematisk analyse skal være med på å identifisere, analysere og tematisere data. Metoden tar for seg en 6 steg guide, og det er gjennom disse stegene jeg kommer til å legge frem analysen min (Braun & Clarke, 2006). Min analyse kommer til å bygge på artikkel fra *Using Thematic Approach in Psychology* (2006) av Virginia Braun og Victoria Clarke. Noen elementer fra metoden. I kodingprosessen så kommer jeg til å bruke meningsfortsettende enheter fra Kvale & Brinkmann (2015) og tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Også noen deler av boken til May Britt Postholm (2010). Alle disse metodene skal være med på å forme analysen, fordi tematisk analyse har ingen spesifikk måte å bearbeide data på (Braun & Clark, 2006).

5.4.1 Finne frem til data i datamaterialet

Den første fasen i analysen starter når man transkriberer data (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg jeg hadde ca 70 sider med *rådata* som jeg hadde transkribert (Tjora, 2021). Jeg ble kjent underveis med datamaterialet, men når jeg leste det på nytt etter å ha transkribert det, så fikk jeg et annet bilde av innholdet. Jeg hadde basert min forforståelse en forventning om at det var mye av det jeg så i jobben min, men det var mye annet som også ble veldig relevant for oppgaven. Underveis i transkriberingen så noterte jeg meg stikkord, slik at jeg kunne se og finne felles nevnerer til samme kategori.

5.4 2 Koding

Ved bruk av tematisk analyse så prøver jeg å kode materialet i mindre enheter, slik at essensen i materialet kommer frem. Dette bruker man i form av temaer, når man koder gjennom tematisk analyse er det viktig at man holder på fleksibiliteten. Slik får man kodet forskjellig temaer i de ulike kodene. Ved bruk av tematisk analyse så går man stegvis frem og tilbake og det er ikke noe fasit på hvordan man gjennomfører en tematisk analyse, derfor bør

man se skeptisk ved bruk av fleksibiliteten til metoden. Det er også viktig at man ikke forhaster seg, det er noen av temaene som man ikke finner plass til og disse temaene kan man da forkaste (Braun & Clarke, 2006). Analysen er basert på ren induktiv tilnærming, altså jeg har gjennomført intervju basert på hva informantene har sagt, og ikke nødvendigvis hva jeg hadde bestemt meg for noen temaer (Tjora, 2021; Postholm, 2010). Det kan selvfølgelig være at min egen forforståelse og det ha teoretisk forståelse kan ha påvirket noen av synspunktene gjennom intervju, men at jeg da senere har valgt å se på analysearbeidet på nytt når jeg har bearbeidet dette flere ganger. Målet med kode prosessen er tredelt: Det første er at man ønsker å få frem essensen i det empiriske materialet, det andre er at man reduserer volumet i materialet og det siste er at man ønsker å idegenerere på basis av detaljer i empirien. Når man koder og finner temaer så er disse temaene hentet fra sitat og i samtale med informanter og meg, slik er det lettere å trekke frem essensen i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Ved bruk av fenomenologisk tilnærming så ønsker man som forsker å komme frem til essensen i analysearbeidet (Postholm, 2010). Åpen koding betyr at datamaterialet blir delt inn i mindre deler og det gis et navn, eller en kode. Målet med åpen koding i grounded theory er at man gjennom intervjuene med informanter prøver å sammenligne likheter og ulikheter, noe som gir utvalg til nye data (Strauss & Corbin, 1990, 1998; Charmez, 2005, sitert i Posthom, 2010). Meningsfortetting i et fenomenologisk perspektiv betyr at man forkorter setningene til enkle utsagn informantene har kommet frem til (Kvale og Brinkmann, 2015).

<p>Min fortolkning av det informanten prøver å si er at elever med autisme trenger mer aktiv voksenstøtte i friminutt og tettere oppfølging i situasjoner der det forventes at elevene er sosiale og i samspill med jevnaldrende.</p>	<p><i>Marit: men de klarer å være sammen, og være ute, men andre elever, de er altså ute i friminutt og storefri, akkurat samme tid som hele skolen.</i></p> <p><i>Jeg: Ja!</i></p> <p><i>Marit: Men der følger vi, det er alltid to ute, fordi vi følger med at de har 1 på seg. Fordi det å være ute er såpass vanskelig</i></p> <p><i>Jeg: Fortell litt om det, fordi en av spørsmålene er hvordan er sosialt samspill, nå hopper jeg litt frem og tilbake</i></p>
---	---

Her prøver jeg å vise hvordan jeg kodet materialet. Min fortolkning av samtale mellom meg og Marit i venstre rute, og høyre rute viser samtale mellom meg og Marit.

I og med at man ønsker at man skal ligge så tett opp mot empirien så er det viktig å avklare to spørsmål: Kunne man lage koden før kodingen? Hvis man har kommet frem til beslutningen så har man ikke gjort en bra nok analyse, og man må lage ny kode, hvis ikke så kan man gå videre til å analysere koden. Forteller koden det som gjenspeilet av det informantene ønsker å formidle, da er det god empirinær koding (Tjora, 2021).

5.4.3 Finne temaer

Gjennom analysearbeidet så skulle jeg finne temaer, temaene ble organisert ved bruk av tematisk analyse artikkel skrevet av Braun & Clark (2006). Etter å ha kodet materialet, så er det neste steget å finne tema. Tema er noe som skal gjenspeile det informantene har sagt, og det blir en prosess basert på fortolkning av det informantene har sagt. Et tema skal representerer noe viktig i datamaterialet og det går gjerne over i prosessen i analysen. Som forsker så er det viktig at man evner å se hva som er et tema og hva som ikke er et tema. Tema man velger skal være stilt opp mot forskningsspørsmålene man har (Braun & Clarke, 2006). Jeg har valgt å lage tema ut fra fortolkningen til det informantene har sagt, og det som har gått igjen flere ganger. Temaene har blitt bearbeidet ved bruk av koding etter samme kategori, men ut fra hva informantene har sagt, og ikke nødvendigvis basert på intervju spørsmål. Og ved flere gjentakelser og de samme funnene hos informantene så har jeg dannet et tema på tvers av hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

5.4.4 Rapportering av funn

Rapportering av funn blir lagt frem i neste kapittel. Funnene blir presentert gjennom tre overordnet temaer. Disse temaene ble bearbeidet etter at de ble plassert i en kategori felles for det informantene hadde sagt. Slik blir rådata bearbeidet på nytt. Til slutt så bruker jeg sitat og deler av samtalen mellom meg og informantene som gjenspeiler tema informantene har sagt. Det blir sammenlignet basert på likheter og ulikheter hos informantene (Braun & Clark 2006; Postholm, 2010; Tjora 2021).

5.5 Reliabilitet (Pålitelighet)

Kvale & Brinkmann (2015) definerer reliabilitet som forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Dette handler om hvor vid en annen forsker kunne ha fått svar på de samme

spørsmålene på en annen måte. Ifølge Tjora (2021) så handler pålitelighet om sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet. Pålitelighet i et forskningsprosjekt handler om hvordan dette synliggjøres i rapporteringen. Det er flere koblinger som empiri, analyse og teori som kan bidra til en styrket pålitelighet, men dette må redegjøres godt for. Hvordan man benytter seg av utsagn fra hva informantene har sagt anses som sårbart i kvalitativ forskning, men samtidig skal disse utsagnene være med på å styrke påliteligheten gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2021). Når det kommer til mitt prosjekt og pålitelighet så vil jeg si at jeg har prøvd å øke reliabilitet ved at jeg har valgt informanter som har kunnskap og kompetanse som kan være med på å utvikle forskning innenfor autismespekteret. For at det skal være bra nok kvalitet i prosjektet så har jeg valgt de informantene jeg har, altså kvinner og menn, ulike skoler og ulike bakgrunn av utdanning hos informantene. Intervjuguiden har blitt grundig bearbeidet og det har blitt tatt hensyn til at alle parter kan trekke seg når som helst, og at barn og unge i spekteret er en sårbar gruppe, derfor har jeg valgt å sende ut informasjonsskriv og intervjuguide på forhånd, slik at det ikke kommer noen overraskelser underveis.

5.5.1 Validitet (gyldighet)

Validitet i et intervjuerspektiv dreier seg om hvorvidt metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann 2015). Tjora (2021) definerer gyldighet som en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på. Altså mestrer jeg som forsker å få svar på de spørsmålene jeg forsøker å stille? (Tjora, 2021. s. 259- 260). Som forsker kan man styrke gyldighet ved å tydeliggjøre hvordan vi stiller spørsmål, og hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer vi vil undersøke og etablere kunnskap om disse i relevant forskning (Tjora, 2021 s. 262). Som forsker så er det viktig at man ser kritisk på sine fortolkninger av innsamlet data, forskeren evner å fortolke og uttrykke eksplisitt sitt perspektiv på metode som studeres og tar et selektivt valg og motvirke skjev fortolkning. «Validitet sjekkes ved at man undersøker feilkildene» (Brinkmann & Kvale, 2015 s. 279).

Validiteten dreier seg mer om en bare metode, det handler om å kunne generere teoretiske spørsmål om de undersøkte fenomenene. Noen utfordringer knyttet til validitet er ikke nødvendigvis metoden, men evnen til å beskrive og stille spørsmål ved den sosiale virkeligheten som undersøkes. Om kvaliteten i håndverksarbeidet er så sterk og

overbevisende kan det være at dem bærer sin gyldighet i seg selv. Hvis det er tilfellet så blir resultatene åpenbare (Brinkmann & Kvale, 2015. s. 281 -282).

Når jeg stilte spørsmål til informantene så valgte jeg basert på erfaring og kompetanse hos informantene. Barn i spekteret er veldig ulik fra hverandre og hvordan man tilrettelegger hverdagen var viktig for meg å vite. Det er derfor jeg valgte å stille åpne spørsmål, fordi det er ikke noe fasit svar på hvordan man jobber med barn i spekteret. Det er så stor variasjon i denne barnegruppen at man må tilrettelegge underveis. Det er derfor det også var veldig viktig for meg å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene og for å forstå hva informantene egentlig mente nå. Leser jeg informanten riktig nå, hva er det informanten mener nå? Min utfordring kan ha vært om jeg oppfattet informanten riktig underveis.

5.5.2 Objektivitet

Objektivitet betyr at forskningen er systematisk kontrollert og verifisert. Før man vurderer objektiviteten av vitenskapelige teorier, vurderer man personen man intervjuer som mennesker som de er, og at man ikke påtvinger oss våre egne fordommer. Refleksiv objektivitet, betyr at man skal kunne reflektere over sin egen rolle som forsker (Brinkmann & Kvale, 2015). Mens intervjuene pågikk så hadde jeg som forsker noen utfordringer med å være objektiv, det var til tider der jeg tenkte, men nå tror jeg informanten ikke har forstått spørsmålet her, fordi dem sier noe annet enn det jeg har sett og erfart i jobben min som spesialpedagog. Dette gjorde at jeg måtte være enda mer objektiv i samtale med informanten, og prøve å ikke komme med innspill til hva dem burde ha gjort eller sagt.

Forskerens rolle er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Dette er forbundet med at man som forsker bør beskrive sin subjektivitet ved forskerrollen. Når man forklarer subjektivitet så prøver man som forsker å forklare ens egne erfaringer og opplevelser tilknyttet forskningsfeltet. Objektivitet er motparten til subjektivitet, og i forskning betyr dette at man bør være klar over sin egen forforståelse, slik at man møter forskerrollen på en ren og upåvirket måte. Denne prosessen defineres som objektivitetsprinsippet. Man prøver som forsker å være så objektivt som mulig og prøver å legge bort subjektivitet som er knyttet til forskerrollen (Postholm, 2010).

Min egen forforståelse har nok bidratt til at noen av informantene har sagt seg enig i det jeg har spurt om, men samtidig så har jeg prøvd å være objektiv i å fortolke det dem egentlig sier, ved å se på små nyansene som ved stemmeleie, ansiktuttrykk, tonefall, hvor høylytt informanten har vært. Dette har nok bidratt til at kvaliteten i prosjektet har blitt både styrket og svekket litt, fordi hvis informanten har ment noe annet, men så har dem kanskje sagt seg enig, fordi det hørtes mer riktig ut, så kan det ha vært at noe av spørsmålene kunne ha blitt besvart annerledes. Eller at informantene kanskje kunne hatt en annen tanke, men heller tenkt at siden man er i dialog med annen spesialpedagog, at det er slik det skal være. For meg så handlet det om å være skeptisk hele veien til min egen rolle som forsker, spesialpedagog og til min egen forforståelse.

5.5.3 Ethiske refleksjoner

Noen etiske forhold er viktig å ha med i forskningsprosjektet. Aller først så ble prosjektet meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata etter at jeg var ferdig med å utarbeide intervjuguide og i samtale med veileder. Dette var for å bevare personvern, og ikke minst for å gjennomføre intervjuene. Jeg valgte å sende informasjonsskriv med informasjon om at informanter blir lovet anonymitet og at all datainnsamling blir slettet etter at prosjektet er avsluttet. Jeg valgte også sende med intervjuguide, slik at de som var interessert kunne se om dette var for sensitiv informasjon jeg var ute etter, og om de ønsket å delta.

Før jeg startet intervjuet så nevnte jeg alltid at informantene kunne når som helst trekke seg, og at dette var frivillig. Før hvert intervju så forklarte jeg kort hva prosjektet gikk ut på, og hvordan jeg kommer til å behandle dataene, transkripsjonen av det informanter sier kommer til å skje der ingen andre enn meg som er til stede og transkriberer. Lydopptaket forklarte jeg at det er kun jeg som tilgang til og at det er kun jeg som skal lytte til dette, samtidig som alt er konfidensielt. Før hvert intervju så skrev informanten under, at de samtykket til å delta i prosjektet. Jeg nevnte også at informantene kan når som helst trekke seg, fra prosjektet. I dette prosjektet så har jeg valgt å sette fiktive navn på alle informantene slik at informanten holdes anonymt.

Kapittel 6 Funn

I dette kapittelet legger jeg frem funnene jeg har kommet frem. Det var tre temaer som sto fram som sentrale etter analysen. Sosiale utfordringer, organisering av skolehverdagen og samarbeid rundt eleven. For å belyse essensen i funnene så kommer jeg til å trekke frem samtaler mellom meg og informanter, og i enkelte tilfeller blir det også enkelte utsagn direkte hentet fra hva informanten har sagt. Det blir også belyst i teoretisk sammenheng, for å definere ulike begreper.

6.1 Prosessen ved å finne temaer

Ved hjelp av tematisk kart (Braun & Clarke, 2006) så kom jeg frem til tre tema

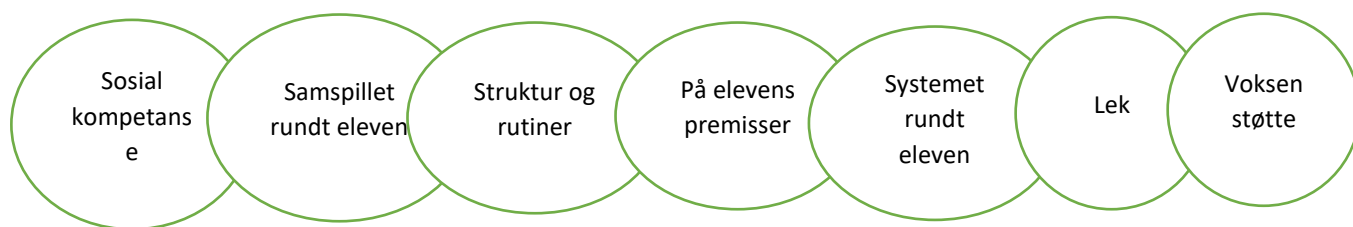
- Sosiale utfordringer rundt elevens
- Organisering av skolehverdagen
- Samarbeid rundt eleven

Disse tre temaene skal være med på å belyse viktigheten rundt elever med autisme og skole hverdagen til disse elevene. Det blir trukket frem ulike sitat informantene har sagt for å kunne belyse utfordringer barn med autisme har i skolen.

6.1.1 Finne tema

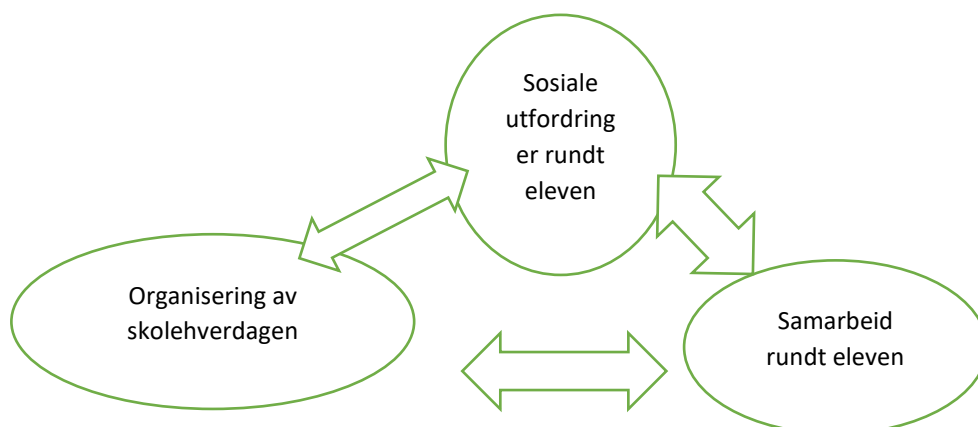
I første fasen i analysen så handler det om å finne dataene og om nødvendige notere ned de første ideene, mens man bearbeider datamaterialet. Den andre fasen er koding, da samler man data på tvers av materialet og plasserer det i en egen kode (Braun & Clarke, 2006; Postholm, 2010). Den første fasen for meg når det kommer til å analysere datamaterialet var å gå gjennom alle datamaterialet, skrive det inn manuelt på word, også printet ut alt det jeg hadde skrevet. Jeg leste gjennom transkripsjonen flere ganger og begynte å sette inn kategorier for hva informantene prøvde å få frem i intervjuet. I den første fasen i tematisk analyse så handler det om å finne koder som er til felles for hva informantene sier (Braun & Clarke, 2006). For min del så handlet det om å finne disse under temaene på tvers av datamaterialet. Ved å lete etter under temaer som passer inn i en kategori, så fikk jeg frem tre hovedtemaer.

I og med at tematisk analyse har i utgangspunktet flere steg, så er det naturlig at analyseprosessen strekker seg over flere steg når man analyserer (Braun & Clarke, 2006). Mens jeg analyserte så kom jeg frem til tre temaer, så hadde jeg mange temaer som var ukategorisert, eller hadde tema som informanten hadde nevnt, men som ikke passet inn. Disse valgte jeg å forkaste, siden jeg ikke fant noe sted disse kunne passe inn (Braun & Clark, 2006). Ved bruk av ulike utsagn, samtale mellom meg og informanter, og likheter og ulikheter blant informantens utsagn så kom jeg frem til 7 under tema. Figur 1 representerer første fasen i kodingen (Braun & Clarke, 2006).



Figur 1. Første fasen i tematisk analyse ved å finne undertemaer (Braun & Clarke, 2006).

Neste steg i tematisk analyse er å ferdigstille temaene, de endelige temaene. Analyseprosessen går nå videre til at man skal finne hovedtemaer som skal ha en sammenheng mellom under temaene. I den siste fasen så handler det om ferdigstille temaene, slik at man kan fortelle historien bak disse temaene. Det er viktig å navngi disse så presist så mulig, og fremme essensen i når man fortolker det informanten prøver å si (Braun & Clarke, 2006).



Figur 2: Tematisk tankekart som viser de endelige temaene (Braun & Clarke, 2006).

Etter å ha ferdigstilt temaene så kom jeg frem til et tematisk tankekart. Dette tankekartet representerer sosiale utfordringer, organisering av skolehverdagen og samarbeid rundt eleven. Disse temaene henger sammen og går i hverandre, men jeg har valgt å analysere hvert tema for seg, og legger ved sitat og samtale mellom meg og informanten, dette for å vise til essensen i samtalen og ikke minst sammenhengen i samtalen.

6.2 Kontekst

Informantene som ble intervjuet har ulike bakgrunn, men jobber i samme kommune. Det er 3 kvinner og 1 mann som har stilt opp som informanter. Informantene har fått fiktive navn, dette er for å bevare anonymiteten (Brinkmann & Kvale, 2015). Alle informantene har bakgrunn fra spesialpedagogikk og alle informantene har jobbet med barn med autisme. Informantene har ulike erfaring, 1 informant har kun erfaring fra spesialskole, og 2 av informantene jobber som spesialpedagog innenfor ordinær skole, men den ene spesialpedagogen har dannet en egen gruppe for x antall elever med ulike vansker samt autisme. Den andre spesialpedagogen har ansvar for et barn i spekteret i 50%. Hun siste jobbet som kontaktlærer, men har tilrettelagt all undervisning i ordinær undervisningen sammen med klassen.

6.3 Sosial kompetanse

Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet sosial kompetanse. Ogden (2018) definerer sosial kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Dette fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap (Ogden, 2018).

Tre av fire informanter nevner at sosiale kompetanse for dem handler om at man evner å lese ulike koder i sosiale sammenhenger og ulike settinger. For den siste informanten så handler det også om å lese koder, men mest om språket i settingen som er avgjørende for å forstå de ulike kodene.

For Marit så betyr sosial kompetanse at man kan lese koder, samtidig så nevner Marit at det er vanskelig å lese kodene, men at man på en måte forstår den mellommenneskelige relasjonen.

«Jeg: Hva betyr sosiale kompetanse for deg?»

Marit: Det er jo å ha evne til å lese kodene og være sammen med andre mennesker på en måte, uten å falle gjennom, hvis man kan si det, på den ene eller andre måten. At du klarer, at

du er, det er jo vanskelig å lese koder, og det mellommenneskelige, men at du klarer å ha en viss forståelse for det. Det er sosial kompetanse».

Kristine nevner at det er viktig å lese den sosiale kontakten i den settingen man er i, og kunne tilpasse seg deretter.

«Kristine: Jeg vil si at sosial kompetanse er hvordan vi klarer å lese, det rundt oss, i omgivelsene og miljøet, hva som er passende i den settingen man er i dag, om man greier å omstille seg, i samarbeid med andre».

Lone derimot mener at alt betyr språk for henne, og at barn i spektret har ulikt behov for sosial kontakt. Det å lese og overføre den sosiale kontakten er forskjellige fra individ til individ.

«Jeg: Så da er neste spørsmål, hva legger du i begrepet sosial kompetanse?

Lone: Ja, jeg tenker at vi er jo så forskjellige som mennesker noen av dem ønsker å ha kontakt, og andre ønsker ikke å ha så mye kontakt noen bruker mye kroppsspråk i kontakten, eller det er det du må lese i kontakten og overføre til de som er rundt, og noen bruker mer språket, det muntlige språket da, for jeg kaller alt for språk egentlig».

Ivar sier for han så handler sosial kompetanse om å kommunisere med andre. Ivar nevner videre at det er utfordrende for hans elever å knekke denne koden, og at barn med autisme trenger å trene mer på dette.

«Jeg: Hva legger du i begrepet sosial kompetanse? Og da er det i forhold til ASF.

Ivar: Ja, med sosial kompetanse så tenker jeg det å først kommunisere med andre, og uttrykke dine ønsker og behov, det tenker jeg er primært. Også litt om hvordan man skal oppføre seg, med de andre, men det er vanskeligere å knekke de sosiale kodene. Det er utfordrende, det mine elever sliter med er sånne ting. Sånn ordinære barn tar lettere, det må vi trene mer med mennesker med autisme. Det er min erfaring».

6.3.1 Utfordringer rundt sosial kompetanse

Sosial kompetanse og læring i sosiale situasjoner er avgjørende for elevens utvikling, og elever med autismspekterforstyrrelser har utfordringer med å tilpasse seg disse sosiale normene, som kan påvirke mellommenneskelige relasjoner på en negativ måte hos barn med autisme. Ved manglende støtte og tilrettelegging kan barn med autisme ha større utfordringer for å oppnå sosial kompetanse, og kan oppleve utfordringer i skolen, hjemmet og i samfunnet. Ved bruk av riktig tilrettelegging kan barn med autisme lære viktige sosiale ferdigheter som kan bidra med å styrke sosial kompetanse (Silveira – Zaldivar et al., 2021).

Informantene nevner underveis at dem ser ulike utfordringer når det kommer til å utvikle god sosial kompetanse for elevene sine. Marit nevner at det blir fort for bokstavelig for elevene hennes, Kristine nevner at det også blir fort for bokstavelig for eleven, men at hun ennå ikke har sett noen elever hun har hatt tidligere som forstår seg på tull og tøys. Lone nevner at hennes elever trekker seg fort tilbake og at det blir for mye for elevene. Ivar derimot nevner at det må ligge en interesse av å være sosial.

«Marit: Det aller fleste mennesker i det store og det hele med en som har diagnose innen autismespekteret har jo store vansker med det sosiale for de forstår jo ikke de sosiale kodene. Det er bare kaos for de, og de tar ting veldig bokstavelig. Så sann, de har vansker for å, lese mennesker, lese kroppsspråk, det er jo der utfordringene er, med å ta kontakt med andre mennesker, de forstår ikke helt hvordan, de vil gjerne ta kontakt, men de forstår ikke helt hvordan man skal gjøre det. Mange mennesker med autisme, når de tar kontakt, så blir det likevel litt feil. Også er det at, også mennesker med autisme, spesielt barneautisme, så er du ofte såpass, hva skal man, angrepet av autismen din at du, trenger, de er ofte mer bevare for berøring, lyder, for lukt. Masse sanseinntrykk, som er vanskelig for dem å sortere. Som da også bidrar til at det sosiale blir vanskelig».

Kristine derimot sier at det er veldig forskjell mellom autistene, men at den største utfordringen er at ting blir for bokstavelig for dem.

«Kristine: Det tror jeg er veldig forskjell fra en autist til en autist, for å si det sann. Men jeg tror den største utfordringen er, hvordan skal jeg si det, ofte så blir det jo veldig bokstavelig for dem og ehh, det å skille mellom det som er tøys og alvor».

Lone trekker frem hennes entusiasme for sosialisering av eleven kan bli litt for mye og hennes erfaring er at eleven trekker seg tilbake, men at hun må være tilgjengelig som sosial tolk for eleven i sosiale situasjoner.

*«Jeg: Ser du noen utfordringer? Når det er spesielt det med sosial kompetanse da?
Lone: Det som jeg føler er at de barna trekker seg selv tilbake, også de ønsker jo å ikke ha mange barn rundt seg eller, de kan gå en liten stund med 1 eller 2 barn også kan det bli for mye, så det er jo, også opplever jeg at jeg ønsker mere at barnet skal få bli tilknyttet et felleskap enn at det barnet ønsker selv. Så jeg må holde meg igjen, selv, på en måte og la eleven lede veien til det sosiale også backe up når jeg ser at det er mulig. Og tolke signalene til barna når de er ovenfor de andre barna, sann at jeg kan hjelpe de andre barna til å skjønne signalene til de barna».*

Ivar fremhever at det må ligge en interesse av i å være med andre. Ivar nevner videre at hans erfaring er å kunne etablere kommunikasjon, hvis ikke så kan det resultere i uønsket atferd.

«Ivar: Jeg tenker jo at det må ligge en interesse av i å være med andre. Den må ligge der, og min erfaring er vel at den interessen går først og fremst på å dekke fysiologiske behov, hvis dem er sulten eller tørst eller vil leke med noen. Også er det at vi må få hjulpet dem med å

kommunisere på hva dem vil. Det er det vi jobber mest med, det å etablere kommunikasjon, for hvis ikke den kommunikasjonen ligger der, så blir frustrasjon og atferd som vi ikke ønsker skal være der».

6.2.3 Tiltak rundt sosial kompetanse

Sosiale historier er intervensjon som brukes for å initiere til sosiale interaksjon. Det er hovedsakelig utviklet for at barn med ASF skal kunne visualisere seg sosiale situasjoner slik at det blir lettere for elever med ASF å lære seg sosiale koder i bestemte situasjoner (Scattone, 2007). Sosiale ferdighets intervensjoner handler om en liten gruppe på 2 -3 elever med ASF, som møtes for å utvikle sosiale ferdigheter for elever med ASF. Man bruker normalt utviklende jevnaldrende medelever til å modellere og delta aktivt slik at elever med ASF kan utvikle riktig sosial atferd i den aktiviteten (Leaf et al., 2020).

Informantene nevner at dem bruker ulike verktøy for å utvikle sosial kompetanse hos elevene. Marit og Ivar bruker sosiale historier. Lone bruker sosial ferdighetsintervensjon hvor man jobber med sosiale ferdigheter i en liten gruppe. Kristine tenker at det er viktigst å jobbe med foreldrene på sikt.

Marit bruker sosiale historier og bildestøtte i alle situasjoner slik at elevene kan utvikle sosial kompetanse.

«Jeg: Hvordan tilrettelegger dere for at elevene skal få økt eller på en annen måte ha sosial kompetanse i den gruppen du snakker om, hva slags type verktøy bruker dere?»

Marit: Vi har jo mye bruker mye sosiale historier vi bruker mye bildestøtte, det bruker vi stort sett over alt.

Jeg: Ja, bruker dere mye tid på felles oppmerksomhet?»

Marit: Ja, det bruker vi mye tid på».

Lone nevner at hun fokuserer på tilrettelegging av sosial kompetanse i en liten gruppe som i en Sosial ferdighetsintervensjon.

«Jeg: Hvordan tilrettelegger dere for at elevene skal få økt sosial kompetanse?»

«Lone: Også skal jeg prøve å få barnet inn i, men nå har jeg begynt med at de andre tas ut i grupper istedenfor. Sånn omvendt integrering. Får å få frem det sosiale inn, så jeg ser at det er best på den jeg har nå, omvendt integrering.

Jeg: Ha små grupper på noen få elever?»

Lone: Ja, også får du bare med 1- 2, også pluss det barnet».

Ivar nevner at det er viktig at man er i forkant også lager dem sosiale historier i etterkant av en situasjon.

Jeg: Hvordan tilrettelegger dere for disse utfordringene rundt sosial kompetanse?»

Ivar: Først og fremst så gjelder det å være i forkant og det å vite hva er det eleven vil og hva er det eleven sliter med. I etterkant, hvis det er en situasjon som vi oppfatter som utfordrende så bruker vi sosiale historier, hvis det er en situasjon som er vanskelig eller uoversiktlig.

For Kristine sin elev så handler det om å ha tett samarbeid med foreldrene.

«Jeg: Hva slags verktøy bruker dere for å kunne tilrettelegge for å øke sosial kompetanse på sikt?»

Kristine: Altså i forhold på sikt så tenker jeg at kanskje mer enn på at vi har et godt samarbeid med foreldrene».

6.3.2 Samspillet rundt eleven

Et av kjernevanskene barn med ASF har er svekkelse i sosiale kommunikasjon og sosial interaksjon, det å være i samspill med jevnaldrende kan være krevende. Enkelte tiltak som kan være med på å utvikle gode sosiale ferdigheter, slik at man kan ha et godt samspill er å trene på felles oppmerksomhet. Det å trene sammen med en voksen, se på ansiktsuttrykket, lese signalene til jevnaldrende kan være med på å utvikle interesse for å være sosial (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019).

Informantene svarte ulike på hvordan de tilrettelegger for sosialt samspill og utfordringer elevene deres har når det kommer til sosialt samspill. Informantene nevner at det er ofte voksenstyrt og at det samspillet som finner sted er med den voksne. Det er forskjellig grad av autisme hos elevene, Kristine sin elev velger å leke sammen med medelever som han ser er sosiale sterke. Mens elevene til Ivar, trenger å trene på å være sosial med en de kan strekke seg etter og for Lone sin elev så blir det for vanskelig for det å være sosial, men at det til en viss grad kan gå bra i friminuttet og det å være ute. Marit tilrettelegger sosialt samspill i gruppe på to til tre elever.

For Marit sine elever så handler det mest om å tilrettelegge sosial samspillet i gruppe og at det må bli tilrettelagt av voksne for at det skal være noe sosialt samspill.

«Jeg: Du snakket om at dere tilrettelegger for sosialt samspill i gruppe, fortell litt mer om det? For dere brukte litt brettspill?»

Marit: Ja, kan være...

Jeg: Og i svømming så var det å hente diverse ting eller sende over?»

Marit: Jajaja, kan det være, fordi ute skole kan det være ute skole kan det være å tilrettelegge oppgaver som de må gjøre to og to. Tre og tre noen ganger, liksom ja ja. Sette dem i gang med lek. I gymmen har vi forskjellige hinderløyper hvor at vi må balansere her også må du ha med han som står bak liksom at de må hoppe annenhver gang, over en snek et eller annet.

Men i forhold til altså at de må gjøre oppgavene enten to eller to eller tre og tre, for å komme i mål».

For Lone sin elev så handler sosialt samspill om det å møte Lone i hverdagen.

«Jeg: Hvordan tilrettelegger dere for sosialt samspill?

Lone: Så det samspillet som er der, er med på å møte meg, og det tenker jeg jeg at det samspillet jeg legger opp til, det er felles fokus i det den det ber meg inn i felles fokus i, eller tar del i mine ting. Sist jeg møtte en, så satt jeg med en bok, og da visst ser han i boka mi, og hvis eleven prøver å si meg noe etter å ha sett i den boka i et par min, så blir det det sosiale samspillet blir det. Også tenker vi omvendt integrering».

Ivar derimot fremhever at det er personavhengig og at hvis dem ikke leker med jevnaldrende så blir det ikke noe bedre, derfor er det viktig at dem har noen dem kan strekke seg etter.

«Jeg: Hvordan tilrettelegges det for sosialt samspill?

Ivar: Vi merker jo veldig at det er personavhengig. Vi merker jo at noen elever ikke overhodet ikke passer sammen. Også er det noen elever som passer bedre sammen. Så da prøver vi at de eleven som passer godt sammen, de får trent sammen, får et samspill sammen, og det kan være at de går tur sammen eller at de får noen praktiske oppgaver sammen, eller at de spiller et spill sammen, og sånt noe. Det at man tester dem underveis, det er noe med at like barn leker best, men noen ganger så trenger dem en annen å strekke seg etter. For det merker jeg at hvis dem bare skal leke med jevnaldrende, da blir dem ikke bedre, dem trenger noen som å bryne seg på da, og det er også balansegang, derfor kan noen ganger kan noen besøke den store avdelingen også motsatt».

6.3.4. Lek

Når det kommer til lek så er det som oftest at man tilrettelegger lek på barnets prinsipper og den voksne oppmuntrer basert på barnets interesser, slik at det kan ha et ønske om å være sosial. Det er også viktig å tenke på at når man tilrettelegger for lek, er at barn med ASF ikke ønsker å være sosiale, men at fra tidligere erfaringer så kan det være utfordrende å være sosial. Det blir også krevende jo eldre elevene blir at man ikke alltid greier å lese kodene og være i lek med jevnaldrende (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). Det er mange ulike utfordringer når det kommer til lek. Informantene nevner at det er vanskelig å være i lek med andre elever, og at noen av informantenes elever kan synes at det er skummelt å leke med andre elever. Det er ofte voksenstyrt, og at elevene leker som oftest parallelt.

Marit nevner at leken som blir lagt frem er nærmest voksenstyrt og det å bare godta at det er flere rundt klossene er utfordrende. Elevene leker parallelt ved siden av hverandre.

«Jeg: Hvordan tilrettelegger dere for lek?

Marit: De leker på sine premisser. Eller de løper litt rundt etter hverandre. Vi hadde kanskje ikke oppfattet det som lek, men for dem så ser vi at det er en type samspill da. De løper etter hverandre og tror at den ene fanger den andre. De gjør jo ikke det. Men så løper de bare rundt også bytter de retning. Og skifter og ler, og da er det jo greit. Så vi prøver så langt det lar seg gjøre å la dem ordne seg. Og hvis det er inne aktiviteter f.eks inne lek, så er det lek. Nå kan dere sitte og leke med biler. Og da ser vi som oftest som du nevner, parallelllek, den ene sitter med sin bil og kjører den tilbake og den andre kjører med sin, men de snakker ikke med hverandre.

Jeg: Ikke sant!

Marit: Da er det vanskeligere igjen, det virker som det er lettere ute.

Jeg: Ja. Mhm men i gymsal og grupperom og sånt?

Marit: det er som jeg sier, det må være at vi tilrettelegger, det er jo mye voksenstyrt allikevel. Men vi må da på en måte vise dem, hva dem trenger, de trenger jo det. Istedenfor for å bruke tid på hva man kan bruke denne klossen til, så de er mye, mye, ja det er vanskelig for dem å leke sammen. Så det må man trene veldig mye på. Eller bare det å kunne godta, godta. Bare det. Bare det å godta at det er tre stykker som sitter sammen, på gulvet rundt den samme esken. Og ta kloss i samme eske. Det er søren meg ikke lett, så det har vi jobbet mye med. Det å godta at han også kan ta en kloss fra samme eske som du gjør».

Lone nevner at det som kan være utfordrende for hennes elev er at eleven hennes synes det er skummelt å være sammen med andre barn. Men at dette også er voksenstyrt, eller at de voksne er tilgjengelig slik at dem får tilrettelagt et godt sosialt samspill.

«Jeg: For eks du fortalt om at dere var ute i gymmen og dere var ute og akte, det blir på en måte lek..

Lone: Vi prøver jo å få til noe parallell lek, på noen av dem. Det kan være vanskelig, fordi de kan syntes det kan være skummelt å være sammen med andre elever, slik at de trekker seg unna på det. Men vi bruker mye oss selv, vi leker med dem, for å blant annet å lære turtaking da. Sånn at det gjør vi. Også ser jeg jo at de jeg har hatt nå, mange av de liker bygging – lego, bane et, tårn som du på en måte kan bruke klinkekuler, også går de i bane med de klinkekulene. De er de alle har vært veldig oppmerksom på».

Ivar nevner at leken er voksenstyrt og om elevene leker i 10 sek eller 10 min så er det noe de kan bygge på videre.

«Jeg: I dette tilfellet tenker jeg her litt mer parallell lek, med mindre dere tilrettelegger spesifikt?

Ivar: Ja, hvis vi ikke styrer så veldig mye, så leker dem ved siden av hverandre med seg selv. Så utfordringene som du sier, er at dem skal leke med hverandre, og der går vi inn på det med utholdenhet da, hvor lenge orker dem å leke med noen biler sammen? Om det er 10 sek eller 5 min det er veldig avhengig av eleven og dagsformen, men for de til 10 sek med den bilen hyppig, så er det gullverdt. Da er det noe man kan bygge på videre, også det med å få mer utholdenhet i å leke med andre, jeg merker jo at elevene tar oftere kontakt med voksne og ikke elevene.

Jeg: Ja, riktig.

Ivar: Også har vi på en måte, lekegrupper som vi tenker okei, de to kan leke sammen, de to kan vi pare sammen, de kan leke litt inni mellom, også har vi planlagt noe lekeaktivitet som de kan delta på. Om det er en lek eller spill eller sammen, men det varierer. Og det er våres jobb å finne arenaer og ser muligheter der dem kan være sammen, og trene sammen på det samspillet kommer veldig sjelden helt naturlig».

Kristine nevner at det er sosiale samspillet som er ustrukturert er vanskelig og at det er mye lettere for eleven å leke ute.

«Jeg: Hvordan tilrettelegges det for sosialt samspill, og da tenkte jeg i gymmen, f.eks ute i lek, har dere organisert lek?»

Kristine: Ja, vi har noe organisert lek inni mellom, men det er nesten vanskeligere for han, enn når de får leke litt fritt. Ehhh, vi har jo uteskole, annenhver uke, før så hadde vi, var vi ute 1 dag i uka.

Jeg: når han leker fritt, hva gjør han?

Kristine: han har absolutt funnet noen som han leker med, men han er ikke så veldig opptatt av å leke med dem andre. Han er veldig glad i å klatre, så hvis det er noen andre som klatrer så klatrer han sammen med dem. Det er på en måte det det går på. Også oppsøker han kanskje noen hvis han, ser en lek som er spennende eller ser at noen som gjør et eller annet som han har lyst til å være sammen med, så går han til dem og velger stort sett sosiale flinke barn da.

Jeg: Hvordan ser han at barna er sosiale sterke?

Kristine: Han ser at dem er tydelige i leken og forklarer reglene tydelige».

6.3.5 Oppsummering

Informantene hadde ulike utgangspunkt når det kommer til sosial kompetanse og utfordringer rundt sosiale kompetanse for elevene sine. For Marit og Kristine så handlet sosiale kompetanse om å lese de ulike kodene, og at det blir fort for bokstavelig for elevene deres. For Lone, så var det viktig at hun trakk seg tilbake og kunne lese signalene eleven ga uttrykk for, det ble også fort at det ble for mye for eleven hennes. For elevene til Ivar så må det foreligge en interesse av det å være sosial.

Sosialt samspill og lek menes forskjellige for informanter, noen av de største utfordringene informantene finner er det at elevene skal kunne leke selv, og aktivitetene ikke er voksenstyrt. 3 av 4 informanter nevner at de må sette i gang aktiviteter, og det samspillet som elevene har i løpet av dagen er ofte med de voksne. En informant nevner at eleven hennes kan leke, men det går i at han klatrer slår an en prat med de har man møter på klatrestativet, og det er det. Ved bruk av ulike sitat og samtale mellom meg og informanten så har jeg prøvd å belyse sosial kompetanse og utfordringer rundt sosiale kompetanse, sosialt samspill og lek hovedtema 1 – sosiale utfordringer.

6.4. Struktur og rutiner

Å tilrettelegge et godt skoletilbud for barn med autisme kan by på pedagogiske utfordringer. Man må nesten være ekspert på elevene man har i klasserommet og det å være i forkant og forberedt er avgjørende for at skoledagen skal være så forutsigbar som mulig (Martinsen et al., 2014). Mange elever med autisme er ofte sansevare, og dette kan være med på å påvirke læringen. Ved for mye uro i klasserommet og hvis elevene ikke greier å møte forventningene som er satt hos dem, kan ofte utløse stress. Når man skal undervise i klassen sammen med medelever så må læringsmiljøet være autismevennlig tilrettelagt (Martinsen et al., 2016). Informantene nevner ulike utfordringer de møter i skolehverdagen når det kommer til pedagogiske utfordringer i skolehverdagen til elevene. Det å visualisere for elevene er ekstremt viktig for informantene, slik vet elevene hva som forventes av dem. Det gir dem trygghet i hverdagen. Samtidig som det å ha en uke som er bygget opp likt hver uke, slik at det gir forutsigbarhet til elevene er viktig. Alle informanter har tilrettelagt for at det er tett voksenstøtte med elevene, både inne og ute.

For Marit sine elever så handler det om at uken er forutsigbar, og at det er faste rutiner og at strukturen i timeplanen gir trygghet i hverdagen, slik at elevene ikke får en utagering.

«Jeg: Ja, for da bruker dere også dagsplaner?»

Marit: Ja! DET har vi hele tiden, det er tilgjengelig hele tiden i rommet. Fordi de er så avhengig av den forutsigbarheten, og da blir det bare kaos inn i hodet, og da kan du trigge en form for utagering, og det vil man jo ikke. Det er forutsigbarheten som er nøkkelen. Vi må være forutsigbare og trygge voksne».

Kristine nevner at hun i tillegg til dagsplan er opptatt av å legge opp undervisning slik at hverdagen blir så forutsigbar så overhodet mulig.

«Jeg: Ja, ikke sant. Men hva annet tilrettelegger, utenom det med dagsplan?»

Katrine: veldig forutsigbare dager».

Lone sier at hennes elev har funnet en dagsrytme de følger og at det ikke alltid de blir ferdig med alt, men at de følger klokkeslett i forhold til pauser. Og at de alltid har tett sosial tolk på eleven til enhver tid.

«Jeg: Det fungerer med dagsplaner?»

Lone: Ja, det fungerer med dagsplanene».

Ivar nevner at elevene får dagsplan hver morgen og der står det oversiktlig over hva de skal gjøre når de er på skolen. Samtidig som det er et verktøy slik at elevene kan kommunisere med de voksne hvis de har behov for det.

«Jeg: Du nevnte noe om at dere bruker bilder og at elevene peker litt og at dere bruker dagsplaner og sånt. For at elevene skal få seg gjort forstått. Hva gjør dere?»

Ivar: ja, uansett om de har verbalt språk eller ikke så har alle sammen en dagsplan. Så vi starter hver morgen med å legge den dagsplanen med den eleven. Og da får eleven oversikt over hva eleven skal gjøre i løpet av dagen, samtidig får de oversikt over hvor dem skal etter skolen».

6.4.1 Systemet rundt eleven

En del av forutsigbarheten eleven møter på i skolehverdagen er faste ansatte som er sammen med elevene i hverdagen. Dette gjelder både kontaktlærere, spesialpedagoger og assistenter.

Marit sier at det er faste pedagoger som elevene møter hverdag.

«Marit: Vi er fast, vi er to pedagoger nede der, også har vi med oss ehh, en eller to assistenter, i alle timene i uka, det spørres akkurat hvilke timer det er. Avhengig av hvem som passer, og å være ute, men andre elever de er altså ute i friminuttet og storefri, akkurat samme tid som hele skolen».

Marit tilrettelegger for at skoleukene er faste, og at skoledagene er helt like.

«Marit: Vi har faste, vi har jo skoleukene våre, er helt like skoledagene er helt likt. Det er sjelden at vi finner på noe som helst sprell. Det går ikke, også er dagen delt opp. Du har en del der vi jobber med så godt man kan, men det skolefaglige også har vi en praktisk bit. Så hver uke har vi alltid uteskole, på mandag, vi har mat og helse på tirsdag, uavhengig av alder altså alle er med. Så på onsdag har vi gym bare for dem, for dem greier jo ikke ha gym i stor forsamling. Torsdag har vi kunst og håndverk og fredag har vi svømming. Så på en måte, så deler vi uken opp sånn. At du har faste rammer, at uka er veldig spikra.

Kristine er kontaktlærer for eleven sin, men hun har også ansvar for å tilrettelegge for spesialundervisningen, samtidig som eleven har en assistent med seg i klassen og ute i friminuttet. Det gir eleven en trygghet i hverdagen.

«Jeg: Hvordan kommuniserer dere om tilretteleggingen tilknyttet barnet med ASF? Han du snakker om nå, hadde en assistent i klassen?»

Kristine: Ja ja..

Jeg: er det spes ped?

Kristine: Jeg har spes ped.

Jeg: Okei...

Kristine: Han har ikke timer utenfor klasserommet i det hele tatt. Jeg tilrettelegger i klasserommet for han, hver eneste time. Så jeg har på en måte overordnet, altså at jeg legger opp til alt, jeg har han i klassen. Og da må undervisninga, jeg gjør inni klasserommet må være tilrettelagt for at han skal kunne klare å få med seg det han skal få med seg. Og da er det det som er, han har egentlig spes ped timer hver enkelt time.

Lone trekker frem viktigheten med å kommunisere og at man tilpasser seg elevens hverdag.

«Jeg: Er det noen flere, fordi spørsmålet er, hvordan kommuniserer dere om tilretteleggingen tilknyttet barnet med ASF, fordi du jobber som spesialpedagog for denne eleven?»

Lone: Ja

Jeg: også har de en kontaktlærer også en assistent kanskje?

Lone: Ja

Jeg: og du har antall timer med elevene i løpet av uka?

Lone: Jo, i utgangspunktet så hadde jeg antall timer, men på grunn mange endringer så har jeg nå et barn. Så det er mest på det siste barnet, så er det mest, assistent, eller assistenter, så den ene snakker morsmålet, slik at dem kan kommunisere i det, og den andre er veldig god i engelsk. Så da er jeg som lager planer om hva de skal gjøre, så de følger mine planer, også har vi en bok som de skriver i hva som blir gjort i løpet av en dag. Så skriver man i den boka, så prøver jeg få en daglig prat med de andre, jeg prøver å se barnet hverdag, prøver å få pratet med assistentene hverdag, pluss at vi har den boka, sånn at hvis for eks er et av barna mine borte så jeg inn der og være litt sammen der, enten at vi er alle 3 eller at assistent og jeg er sammen med det barnet, men at jeg heller tar over litt for assistenten, slik at jeg får vært litt pedagog for barnet liksom.

Jeg: 100%?

Lone: Nei, noen timer i uka.

Jeg: Men kontaktlærer er involvert?

Lone: Nei! Ikke der er kontaktlærer involvert i det hele tatt, fordi det barnet har ikke villet tilknyttet klassen i det hele tatt.

I enkelte tilfeller så kan det være at eleven til Kristine kan syntes det er litt vanskelig i situasjoner i klasserommet og da har Kristine en god dialog med assistenten.

«Kristine: Også vet jeg at da at noen ganger så må jeg gjøre ting som jeg vet at han kan bli frustrert sånn eller ikke mestrer og da har jeg en veldig god dialog med assistenten med engang, at vi gjør avtale på at når vi skal gjøre det her, så kan dere gå og finne dere et grupperom eller dere kan gjøre det istedenfor. Så gjør vi heller sånn, og eller det her er noe som frustrerer han veldig så, så da lar jeg han få lov til å gjøre noe kanskje litt annerledes, hvor assistenten følger det opp istedenfor».

Lone nevner at det er henne, fagarbeidere og assistenter som er sammen med eleven, kontaktlærere er ikke involvert.

«Jeg: Er det andre pedagogisk personell som er tilstedte gjennom barnets hverdag i skolen? Det vanlige er jo assistenter, kontaktlærere og spesialpedagoger..

Lone: Ja, det er jo assistenter og fagarbeidere, også jeg.

Jeg: Når du har undervisning med dem og har de det da i grupperom eller?

Lone: Ja vi har egne grupperom.

Jeg: Egne grupperom ja. Men når dere er ute med elevene, i gymmen, da er det med klassen?

Lone: ja, da er de med klassen».

Ivar legger frem at det er han og andre assistenter og kontaktlærere som er sammen med ulike elever i løpet av en uke.

Jeg: Hvordan kommuniserer dere om tilretteleggingen tilknyttet barnet med ASF, og da mener jeg at du jobber som et mellomledd assistent og spesialpedagog, og da lurer jeg på, i om det er en del barn, er du sammen med mange barn i løpet av uka, eller er du sammen med mange om gangen?

Ivar: Ja, jeg er for så vidt det. På den andre småbarnsavdelingen. Vi er 7 elever på den avdelingen, og noen ganger i løpet av hel uke så kan jeg være innom 4-5 forskjellig».

Videre nevner Ivar at det er veldig forutsigbart for elevene, frem til det er sykdom. De har bygget opp uken slik at det er det samme som skjer til enhver tid.

«Jeg: Du nevner at dere er flere ansatte rundt elever, i løpet av uka, er det gjennomtenkt er det fordi det skal være så forutsigbart for eleven eller hva er det dere har tenkt her?

Ivar: Ja, det er veldig forutsigbart, så frem det ikke er sykdom.. Også har vi faste.. uka er bygd opp sånn at onsdager så svømmer vi, torsdager så rier vi, fredag, så har vi uteskole, for vi og elevene kjenner til hver enkelt dag da. Hva både tema er den dagen, og det er noe med at det skaper en forventning og forståelse på hva vi skal. Onsdag er svømmedag, da vet dem det. Og med hvem eleven skal være sammen med, det skaper. De vet hva som forventes av dem da. Og det merker jeg er viktig, hvis dem vet hva som skjer, og hva slags krav man stiller så går det mye mer smidig. At dem kjenner til innholdet og at dem er kjent med det, men samtidig så er det viktig å måtte presse dem, utvikle dem i nye retninger, de trenger å få nye utfordringer å bryne seg på. Og det merker jeg spesielt med mennesker med autisme at dem har nok en større vegring enn det dem er vant til».

6.4.3 Oppsummering

Struktur og rutiner er noe av det viktigste elevene med autisme trenger i hverdagen, det at det er stabilt og trygt, ved å tilrettelegge for at hverdagen er forutsigbar er noe informantene jobber mye med. Alle informanter bruker dagsplaner og visualiserer det som skjer i hverdagen, samtidig som det å ha faste og trygge voksne rundt elevene er et av de viktigste tiltakene informantene gjør. Ved å definere struktur og rutiner og systemet rundt eleven har jeg prøvd å belyse hoved tema 2 – organisering av skolehverdagen til elevene.

6.5. På elevens premisser

Friminutt kan til tider være veldig utfordrende for barn med ASF. Det er som oftest ustrukturerte situasjoner som gjør at elevene kan bli stresset. For å kunne ha et godt utbytte av sosiale ferdigheter i friminuttet, innebærer det at man tilrettelegger og skaper en god struktur for elevene slik at dem kan føle seg inkludert i friminuttet (Andersen & Kleven, 2018). Alle informantene nevner at en del av inkluderingen som finner sted i friminuttet handler om å møte elevens behov. Alle informanter forteller at det å ha aktiv voksenstøtte for deres elever er en trygghet for elevene.

Lone nevner at for hennes elev så betyr det at barnet skal få lov til å føle det det føler.

«Jeg: Hva legger du i begrepet inkludering?»

Lone: Det er at barnet må få lov til å føle. De selv skal få lov til å føle seg som en del av noen andre eller mere. Inkludering er et par barn og være ute i frikvarteret og i gymmen eller sånn.

Jeg: De føler seg sett, de føler seg ivaretatt, på sine premisser?»

Lone: Ja! Det er det jeg ønsker, at de føler at de er verdifulle i seg. Og det tenker jeg er det viktigste i inkluderingen at de føler at de er fornøyde med seg selv da. Og at kanskje ikke som vi tenker verden bør være, men så lenge de har det bra, og kan gå ut med en smil, eller ønske seg på skolen en helg eller så tenker jeg at den inkludering er nok som den er nå».

For Ivar sine elever så handler inkludering om at man må vise felles forståelse for den eleven, du må kjenne denne eleven, samtidig som det er viktig å vise til at man kan leke på elevens premisser.

«Jeg: Hva legger du i begrepet inkludering?»

Ivar: Inkludering er, er ganske sammensatt og vanskelig, fordi jeg tenker at like barn leker best, en ting er å integrere barn, det er litt mer den fysiske biten, men det å inkludere, da må du ha en felles forståelse med den eleven, og for å kunne inkludere noen, så må du kjenne eleven, eller den personen da, og kunne ha uttrykke og ha god dialog, det er viktig. Det å ta med, det å inkludere en elev, det er ikke bare å ta med eleven fysisk inn i leken, men det er å leke på elevens premisser, slik at eleven forstår og greier den leken, eller så blir det bare integrering. For å inkludere så må det være på elevens premisser, for å bli inkludert, tenker jeg».

For Kristine så betyr inkludering at elevene kan være deltagende i felleskapet.

Jeg: Hva legger du i begrepet inkludering?»

Kristine: Ja, så det er ikke bare å være sammen med andre, det er å delta sammen med andre og deltagelse, der har vi jobbet mye, for at han skal også være en som greier å vise seg frem og bidra. Det å huske å rekke opp hånda, det å kunne ta ordet, det å kunne si noe høyt, og heldigvis så er han i den situasjonen at han er faglig sterk og han kan mange ting. Så han

klarer jo å svare på spørsmålene da. Han klarer å komme med forslag på ting, så jeg føler at han er deltagende i felleskapet. I det faglige felleskapet i klasserommet. Det er han veldig.

For Marit sine elever så handler det om å skape en trygg og en god hverdag som er tilpasset den enkelte.

Jeg: Hva legger du i inkludering? Hva betyr inkludering ut fra hvor du er nå på en måte? Der du jobber nå..

Marit: Ja, her jeg jobber nå.. jeg tenker for meg, så er inkludering at vi klarer å skape en trygg og en god hverdag i noen rammer som er tilpasset den enkelte.

6.5.1 Voksen støtte

Lone følger eleven etter som hvem som har time, utenom det så er det alltid tett voksenstøtte ute.

«Jeg: Men det er alltid en voksen støtte med disse elevene ute?

Lone: Ja, det er alltid voksenstøtte ute,

Jeg: men da er det assistenter eller..

Lone: Det er litt etter hvem som har timen. Sånn at, som regel så, det barnet som er på skolen nå, så er det assistenter som er på nå. Så de er mest på det barnet og er mest ute, men har jeg timen så er jeg med ut liksom».

Marit nevner at det er viktig med tett voksen støtte ute når det er friminutt. De voksne er alltid tilgjengelig når elevene er ute.

«Jeg: men har dere noen barn dere pleier å ha med ut som da kan være ute i friminuttet, med andre liksom i skolegården?

Marit: Jaja, det har vi så. Fordi de fleste, i hverdagen altså, i de aller fleste dagene så går det bra, og da er vi ute alle sammen, men der det er to av de som trenger ekstra voksenstøtte, og de har alltid en voksen umiddelbar i nærheten, hvis det skulle være noe, men det er altså, det er ikke at vi står oppå på dem liksom, vi har jo avstand, vi kan stå 4-5 meter. Og trekke oss unna, hvis de leker oppå fjellet, og da kan vi stå helt nede, ehh, langs med huset liksom. Men at da, men da vet de at vi er der, men det skaper trygghet, for hvis de, oh ser vi jo fort, leser dem veldig fort da».

Videre nevner Marit at det er både assistenter og pedagoger som følger opp og at det er en trygghet for elevene når de ser de samme ansatte hverdag.

«Jeg: Da pleier dere å være flere? Både miljøarbeidere og assistent?

Marit: Vi er jo sammen, men alle sammen i den gruppa hele tiden på den måten. Både ut, og det er på en måte de samme menneskene som er der hele tiden. Så ungene de har en trygghet i det. Det er de samme som de møter hverdag, og vi jobber nærmeste helt likt overhodet får det til. For å skape den tryggheten».

Kristine nevner at det viktigste for hennes elev er at eleven har et trygt sted å være når han er ute og leker. Han har mye støtte i klassekameratene sine også.

«Jeg: men eleven kan si fra om det er noe ved bruk av sosial støtte av assistent?»

Kristine: Jeg tenker at det viktigste ute som gjør faktisk det er at han har en klar område som han ønsker å være på, og det at han vet at han noen i nærheten, som kan hjelpe han, hvis han trenger det. Og det er på en måte trygg ramme for ham da. Vet hvor han skal oppholde seg, eller hvor det kan være lurt å oppholde seg ja.. og det at han får lov til å være der, og tar ting som han har lyst til å gjøre, samtidig så ser vi jo at han klarer fint å leke med dem andre, når vi er på tur, og da er vi er på forskjellige steder».

Assistenten er som sosial støtte, og gjentar som regel beskjedene som blir gitt i plenum.

«Jeg: Og da er det mest interaksjon i og med at han sitter i klasserommet?»

Kristine: han har jo alltid assistent som sitter i nærheten, og på en måte gjentar felles beskjeder da, for å få til det da.

Jeg: Ja..

Kristine: Også har han også, gode klassekamerater som er flinke til å minne på ehh, passe på, ehh, noen som ikke passer så godt sammen inni mellom ehh, vi har den muligheten for at vi er forskjellige inni klasserommet».

Elevene til Ivar trenger tett oppfølging i alle situasjoner.

«Jeg: Når dere tilrettelegger i forhold til de fire fem elevene du er innom da, hvor mange ansatte er dere, hvor mange barn per voksen, det blir på en måte en liten gruppe, blir det ikke?»

Ivar: Jo, vi er i mye gruppe. La oss si at vi har en gymsal i en gymsal, der vi skal gå gjennom en hinderløype. Så er det 1-1 elever, da er det 5 barn med 5 voksne. Hvert barn har da oppfølging av et barn til enhver tid. For det er jo såpass krevende den elevgruppen vi har, så vi har såpass tett oppfølging av voksne. Og noen kan ha stor vegring for å komme inn i gymsal, mens andre har overhodet ikke noe sperre. Kaste ball og herje, så hver elev har jo sitt tiltak. Og sine læringsmål, de har sine egne læringsmål, er det 5 elever så har de 5 forskjellige læringsmål, i løpet av den gymtimen eller svømmetimen hver. Så utfordringa er å få til et sosialt samspill mellom 5 barn, men også 5 voksne som er på å styre og de har ulike utfordringer».

6.5.2 Oppsummering

For å ha et godt friminutt så er det viktig at elevene blir møtt på sine premisser og at det blir tilrettelagt et godt tilbud for disse elevene. Informantene nevner også at det å ha tett voksen støtte i løpet av dagen er en trygghet for elevene. Ved å definere hva elevens premisser er, inkludering og tett voksenstøtte, har jeg prøvd å belyse det siste temaet i analysen – samarbeid rundt eleven.

7 Diskusjon

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan elever med ASF kan bli motivert til å være mer deltagende i sosialt samspill og øke sosial kompetanse i skolehverdagen. Hvordan tilrettelegges det for godt sosialt samspill for elever med ASF, og hvordan bidrar pedagogiske personalet for at elevene blir inkludert i skolen, slik at dem kan få trent seg på å øke sosiale kompetansen sin? Hvordan jobbes det målrettet mot at elevene føler seg trygge i hverdagen, og kan tørre å være blant jevnaldrende? Mange av disse spørsmålene svarer informantene variert på. Hovedfunn i dette studiet gir et godt grunnlag for å undersøke pedagogiske praksis videre. Intervensjoner og tilrettelegging på elevens premisser er nøkkelen for å utvikle god sosial kompetanse. Pedagoger som har kompetanse i spesialpedagogikk og i autisme kan være med på å utvikle og tilrettelegge for gode sosiale ferdigheter for elevene.

Hovedfunn som kommer frem i masterprosjektet er blant annet å bruke ulike intervensjoner som sosiale historier, sosiale ferdighetstrening intervensjoner, Pivotal response treatment (PRT), Peer – mediated intervensjons (PMII). Det å bruke flere ulike evidensbaserte intervensjoner samtidig gir godt grunnlag for å utvikle sosiale ferdigheter (Dean & Chang, 2021). Det å se kognitive prosesser og ferdigheter til å prosessere sosial informasjon er grunnmuren for at elever med ASF, kan utvikle sosiale ferdigheter og sosial kompetanse (Hoogenhout & Smith, 2017).

I dette kapittelet drøftes tre temaer som kom fram i analysen mot teori som er presentert i kapittel 2, 3 og 4. Jeg kommer til å diskutere disse temaene hver for seg og i følgende rekkefølge: «Sosiale utfordringer rundt eleven», «organisering av skolehverdagen» og «samarbeid rundt eleven». Videre diskuteres det om pedagogiske implikasjoner og forslag til videre forskning, og oppgavens begrensninger.

7.1 Sosiale utfordringer

Sosial kompetanse handler om elevens evne til å tilpasse seg sosiale normer og ferdigheter gitt i den sosiale settingen. Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse går hånd i hånd, og disse ferdighetene er fundamentet til å ha en god sosial kompetanse. Det å ha god sosial kompetanse handler om realistiske evner til å oppnå gode relasjoner til jevnaldrende baserte på elevens forutsetninger for sosial læring (Ogden, 2009; Roaldset, 2015; Glavin, 2014).

Svekkelse i sosial kommunikasjon og sosial interaksjon er en kjernetrekk ved barn med autisme, det å være i samspill med jevnaldrende kan være krevende (APA, 2013; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). Sammenlignet med normalt utviklende er det større sannsynlighet for at barn med ASF viser lite interesse i samspill med andre barn og oppretter sosiale interaksjoner (Richdale & McGillivray, 2019). Sosial kompetanse og sosiale utfordringer for informantene betyr ulikt. Informantene nevner at sosial kompetanse er å lese kodene i sosial kontekst. Informantene bruker tiltak som sosiale historier og visuelle planer og bilder, sosial treningsintervensjoner og tett samarbeid med foreldrene er nøkkelen for at man kan utvikle sosial kompetanse hos elevene nevner informantene.

Det å lese sosial koder er en kjernevanske hos mange barn med autisme, dette henger sammen med å se hele bildet. Elever med ASF som har en svak koherens vil se detaljer fremfor hele bilde og greier ikke å få med seg konteksten i sosial interaksjonen (Happe & Frith, 2006). Kognitive ferdigheter må sees i sammenheng med alvorlighetsgraden av diagnosen hos mennesker med autisme (Mazza et al., 2017). Prosessering av sosial interaksjon krever kognitive ferdigheter og dette innebærer også å se de enkle nyansene, og lese sosiale konteksten i samspill med andre. Barn med autisme har utfordringer med å lese sosial kontekst (Scattone, 2007; Sheth et al., 2010). Elevene til Marit sier at det blir fort bokstavelig for elevene og at elevene ikke greier å lese kodene. Selv når dem tar kontakt så blir det feil sier hun videre. Kristine sin elev, sier at elevens hennes tar ting bokstavelig og at han ikke greier å se de små nyansene. Kristine har ennå ikke sett om noen autister forstår seg på tull og tøys. Lone sin elev kan syntes det er skummelt å være sammen med andre barn, men ute i friminuttet så greier han å tilpasse seg. Ivar nevner at det må foreligge en interesse av å være sosial for hans elever. Det faller ikke elevene naturlig å være sosiale sier Ivar videre.

Intervensjoner som sosiale historier innebærer at man lager en situasjonsbestemt visuell historie. Sosiale historier tilrettelegger for å øke sosiale interaksjoner. En sosial historie er utarbeidet med korte og presise setninger som forteller hvor det skal skje, hvem som skal delta, hva man skal si og kan gjøre i den gitte situasjonen. Det å utvikle sosial kompetanse ved å ta en annens perspektiv er formålet knyttet i sosial interaksjonen (Scattone, 2007). Perspektivtaking handler om anerkjenner andre personens følelser og se hvordan han eller henne reagerer til den følelsen i sosiale settingen. Sosiale historier tydeliggjør ved bruk av tegninger av hvordan man kan anerkjenne andre persons følelser og hvordan man skal forholde seg til dem (Reynhout & Carter, 2011). Sosiale historier må sees i evne til å utvikle

sosiale relasjoner til jevnaldrende (Scattone,2007). For å øke toleranse til å se helheten istedenfor kun detaljer ved bruk av sosiale historier kan være et godt tiltak. Spørsmål som hva, hvor, hvordan, hvorfor, hvem og når gir konkret informasjon i sosiale settingen. Når eleven er godt forberedt, kan det være lettere å forholde seg atferden i ønsket situasjonen. Det er også oppført konsekvenser i en sosiale historier som gir det bredere perspektivtaking i sosiale settingen og forståelse for å se hele bildet. Evne til å innhente sosiale informasjon bør sees i lys av kognitive evner og WCC. Det kan være at kognitive ferdigheter svikter, til tross for at det er godt visualisert med bilder i sosiale historier (Reynhout & Carter, 2011). Marit og Ivar bruker sosiale historier slik at elevene skal kunne utvikle sosiale forståelse. Ivar nevner at hvis dem ser at det er en situasjon elev trenger å øve seg litt på å lager dem sosiale historier til den situasjonen etter at det har vært en episode. Det å forstå hva eleven vil og kjenne personen er det viktigste. Utenom det så bruker elevene til Ivar både dagsplaner og miniplaner, uavhengig av kognitiv og alvorlighetsgrad i diagnosen. Eleven har både dagsplaner, men også miniplaner som forteller detaljert hva dem skal gjøre til enhver tid. Slik er det med på å bestemme litt også har de oversikt over dagen sin, sier Ivar. Marit nevner at å visualisere og bruke bilder gir elevene forutsigbarhet og i at elevene er så rigide så ønsker dem ikke at elevene får en utagering så tilpasser de planene til enhver tid. Elevene har miniplaner og fast timeplan som de følger og ikke går bort fra.

Sosiale ferdighetstrening intervensjoner skal være med på å utvikle sosial kompetanse for elever med ASF. Det er sosial trening i mindre grupper på mellom 2-3 normalt utviklende jevnaldrende som modellerer og deltar aktivt i samme gruppe som barn med ASF. Målet med interaksjonen er at man skal utvikle sosiale ferdigheter i non verbal kommunikasjon som i å kjenne inn ansiktsuttrykk, smile, øyekontakt, øve på perspektivtaking (Richdale & McCillivrrary, 2019; Leaf et al., 2020). Lone nevner at for hennes elev så handler det om omvendt integrering. Lone tilrettelegge for at eleven hennes får økt seg på å være sosial med 1 -2 barn om gangen. Slik lærer eleven seg ulike sosiale koder. Marit sine elever pleier å løpe etter hverandre ute i friminuttet, og hun tilrettelegger for at elevene må gjennomføre aktiviteter sammen både inne og ute. Kristine sin elev er i klasserommet og er sammen med elevene han møter ute i skolegården, han ser at elevene trygge i leken ved at dem følger regler. Ivar har som regel en elev om gangen iløpet av skolehverdagen. Men at dem er sammen som i en gruppe, alle elever har IOP som er målrettet i sosial ferdighetstrening. Så elevene er mye i grupper og tilrettelegger sosial trening i grupper, men at de en voksen med seg til enhver tid.

Ved for mye prosessering av sosial informasjon kan eleven med ASF ende opp med å få tunnelsyn. Det betyr at de bare fokuserer på detaljer, fremfor å se hele bildet (Fletcher – Watson & Bird, 2020). Elever med autisme er en heterogen gruppe og det er mange ulike variasjoner i gruppen (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). I sosial interaksjon med jevnaldrende så kan barn med autisme bli oppfattet som i at dem viser mangler i empati, at dem viser lite eller når dem ikke responderer i riktig i sosial interaksjonen (Fletcher – Watson & Bird, 2020). Det er en misoppfatning at barn med autisme har mangler i empati. Normal utviklende jevnaldrende rapporterer at det er ikke alltid at dem ser hva den andre personen tenker på eller prøver å si (Fletcher – Watson & Bird, 2020). Alexitymi er et samlebegrep for mennesker som har utfordringer i å uttrykke seg og sette ord på følelsene sine, og det er til stede hos alle mennesker (Fletcher – Watson & Bird). Mangler i kognitive prosesser, bedre forstått som interaktive og kommunikasjonsutfordringer som omhandler både autister og normalt utviklende, blir definert som i dobbel empati (Milton, 2012, sitert i Fletcher – Watson & Bird, 2020).

Pivotal response treatment (PRT) er en naturalistisk intervensjon som innebærer at man tilrettelegger sosialt samspill ved bruk av elevens interesser som motivasjon. Det å trene på felles oppmerksomhet ved bruk av PRT kan øke interesse av å være sosial med jevnaldrende. Det voksne kan stille opp noen lego eller ting barnet liker å leke med, et stykke unna der de sitter. Voksne bruker pekefinger og kroppsspråket til å motivere eleven til å se i den retningen. PRT er godt dokumentert intervensjon når det kommer til barn med autisme og utvikling av sosiale ferdigheter som i turtaking, i samhandling med jevnaldrende og i verbale utvekslinger (Hoanglan, 2021; Jones & Carr, 2004; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019; Ona et al., 2020). Marit bruker mye billed kommunikasjon og de bruker mye tid på felles oppmerksomhet. Marit nevner at elevene hun har, har ulik grad av autisme, og derfor er det varierende hva dem orker. Når dem er ute så leker dem sammen ved at dem løper etter hverandre. Inne så kan dem holde fokus ved at dem må være tre om lego kassen, men det å godta at dem skal være om lego kassen er veldig vanskelig for elevene. Det samspillet eleven til Lone er i samspillet med henne og andre voksne. En gang så satt eleven med en bok i biblioteket og det var det samspillet som fant sted mellom eleven og Lone. Ivar sier at han må tilrettelegge en interesse for at elevene leker sammen, hvis ikke så leker dem med seg selv eller parallelt. Kristine sin elev leker med jevnaldrende han ser er sterke sosiale, det betyr at elevene er tydelig i leken. Ellers liker han å klatre og når han klatrer og møter på noen på runden sin så snakker ham litt med dem også går han videre, nevner Kristine.

Discrete trial training er en naturalistisk intervensjon som tilrettelegger læring i skolen. Det er en voksen som vektlegger hvordan man skal tilegne seg kunnskap i situasjon (Smith, 2001). Lone tilrettelegger dette i samspillet med eleven sin, når de blar i boken og holder fokus. Ivar tilrettelegger dette ved å oppmuntre elevene til å hente og holde fokus i bassenget. Marit tilrettelegger aktiviteter i grupper slik at elevene vet hva som forventes av dem og hvordan dem skal gjennomføre aktiviteter. Elevene med ASF er avhengig av hverandre til å gjennomføre oppgaver. Kristine sin elev foretrekker å jevnaldrende som han ser er sosiale sterke, han har alltid voksenstøtte, som veileder han i situasjoner i friminuttet.

Peer – mediated intervensjon (PMI) jevnaldrende intervensjoner på norsk er en naturalistisk intervensjon som er mest brukt for å fremme sosiale ferdigheter hos elever med autisme. Voksne bruker jevnaldrende for å fremme sosiale ferdigheter hos elever med autisme (Chang & Locke, 2016). Marit sine elever er avhengig av at dem leker i grupper, slik utvikler sosiale ferdigheter med voksen styrte aktiviteter. Lone sin elev mestrer å leke ute, og jobber aktivt med turtaking med å stå i kø, blant jevnaldrende. Kristine sin elev klatrer og slår an en prat når han møter noen på runden sin, og Ivar sine elever har tilrettelagt aktiviteter i svømming, der de må synge på slutten av timen. PMI er godt dokumentert til å bedre non verbal kommunikasjon og elever med ASF får nære relasjoner til jevnaldrende. PMI intervensjoner må bli tilrettelagt ut fra hvor eleven med ASF er i utviklingen sin, slik får elever med ASF øvd seg på å utvikle sosiale ferdigheter ut fra deres evne til sosial fungering (Chang & Locke, 2016).

Late som lek, kan være vanskelig for elever med autisme. Elever med autisme har utfordringer med å skifte perspektiv fra realiteten, det å gå fra realitet til fantasi lek krever at elevene har gode kognitive evner. Elever som har svake kognitive ferdigheter, kommer til å ha utfordringer med å leke i fantasi. Hvor gode kognitive ferdigheter elevene har, kommer an på stor svekkelse det er i eksekutive vansker hos elevene (Delli et al., 2017). Det å se på øyene til menneskene gir oss mye sosial informasjon. Barn med autisme har ikke den evne til å se forskjell mellom de små nyansene som man ser i sosial kontekst (Baron- Cohen, 2001). Dette er noe alle informanter nevner at det å se og lese konteksten er utfordrende for elevene deres med autisme. Det er også derfor mye av sosiale samspillet er voksenstyrt, ellers leker dem parallelt.

Det er ikke sikkert at elevene med ASF ikke ønsker å være sosial med jevnaldrende. Det kan være at fra tidligere erfaringer at elevene føler seg mislykket i å ta kontakt, det å forstå

hvordan elevene skal ta kontakt, og dermed blir avvist av jevnaldrende. Det betyr ikke at det er mangel på sosial interesse hos elever med autisme, men det kan være at sosiale ferdighetene ikke er tilstrekkelig for at elevene med ASF ikke føler seg inkludert i leken (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019; Richdale & McGillivray, 2019). Perspektivtaking i å forstå hva andre mennesker og tolker og det å tolke ting bokstavelig henger med svekket eksekutive vansker hos elever med ASF (Michell et al., 1997; Reynhout & Carter, 2011). Alle informantene nevner at det å lese konteksten og det at elevene med ASF tar ting bokstavelig er en av grunnen for at det kan være vanskelig å være sosial. Noen elever kan være redd for å være med andre mennesker de kan være sensitive for lyder og mange mennesker sier Marit og Lone.

7.2 Organisering av skolehverdagen

Det å tilrettelegge for god skole tilbud for elever med autisme kan til tider by på mange pedagogiske utfordringer. Elever med autisme er ofte sansevare, noe som kan være med på å påvirke læring. Det å være i forkant og tilrettelegge undervisningen er nøkkelen for at elevene skal trives og motiveres til læring (Martinsen et al., 2014; Martinsen, et al., 2016). Et tiltak som mange elever med autisme har godt av, er å bruke er visuell støtte. Dagsplaner med oversikt over skolehverdagen skaper ro og det lindrer stress hos elevene (Arthur – Kelly et al., 2009; Martinsen et al., 2016). Eksekutive funksjons teori er en kognitiv teori som inkluderer kognitive prosesser og atferd. Eksekutive vansker som i å planlegge, kort arbeidsminnet, impuls kontroll, hemming, evnen til å opprettholde oppmerksomhet er en kjernevanske hos mange med autisme. Tegn på regulering av atferd, rigid atferd, initiering til sosiale interaksjoner som kan virke upassende. Det å planlegge aktiviteter og holde oversikt over det man skal planlegge og ha et mål med planlegging er en kompleks dynamisk funksjon i hjernen. Mennesker med autisme viser mangler i å planlegge konstruktivt (Delli et al., 2017). Hvor sterke kognitive prosesser elevene med ASF har er ulikt og derfor viktig å tilrettelegge undervisning etter elevens evne til læring. Kognitive vansker kan virke hemmende for læring og det å endre atferd (Friedman & Sterling, 2019).

Dagsplaner er visuell støtte som skal gi eleven oversikt over skole hverdagen sin. Ved bruk av dagsplaner kan gi rom for økt sosial initiering og redusert uønsket atferd hos elevene. Visuelle støtte kan være en positiv motivator til å påbegynne aktiviteter eller til å avslutte aktiviteter

(Arthur – Kelly et al., 2009; McClannahan & Krantz, 2008). Alle informanter bruker visuelt støtte i læring. Alle informantene bruker dagsplaner. Kristine sin forholder seg til klassen dagsplan, han bruker ikke noe annet. Lone sin elev har innarbeid dagsrytme, som eleven følger med. Marit sine elever bruker både dagsplan på tavle og har sine egne miniplaner. Ivar sine elever har egne dagsplaner som de får i hånda når de kommer til skolen. Hvor detaljert planen er, kommer an på alvorlighetsgraden til elevene med autisme. I tillegg til dagsplaner så har informantene faste skoleuker som de sjelden endrer på. Informantene nevner at med spikret skoledager så gir det forutsigbarhet til elevene og det gir trygghet hos elevene. Det gir trygghet og forutsigbarhet hos elevene.

I tillegg til dagsplaner og visuell støtte så er et av de tryggeste tiltakene skolen kan tilrettelegge er stabiliteten for elevene. Det er å ha ansatte som har kompetanse i spesialpedagogikk, og at pedagoger kan tilrettelegge undervisningen autismevennlig.

Alle informanter møter de samme elevene hverdag og det er faste personelle som møter elevene hverdag. Marit er sammen med elevene hverdag, sammen med en pedagog og en assistent. Ut fra hva elevene trenger den dagen så tilpasser dem seg etter som. Lone er sammen med eleven enkelte timer i uka og har andre arbeidsoppgaver, men siden eleven trenger mye språk så er det mange ulike ansatte tilstede. Kontaktlærer er ikke involvert til den eleven. Ivar sier at det er forutsigbart og han har oversikt over hvilken elev han skal ha helt frem til det er sykdom. Kristin sin elev har en assistent i klassen for eleven sin. Eleven er sjelden ute av klasserommet og får alt tilrettelagt i klasserommet.

7.3 Samarbeid rundt eleven

I motsetning til normalt utviklende jevnaldrende er det større sannsynlighet for at elever med ASF blir isolert i leken. Friminutt er ofte ustrukturerte aktiviteter, og enkelte ganger så kan det være at elever med ASF trenger pause (Richdale & McGillivray, 2019; Helverschou et al., 2007). Ved bruk av strukturerte aktiviteter økte sannsynligheten for at elever med ASF deltok i leken. Mange elever er med ASF er i stand til å leke med andre, men at det krever instruksjoner og veiledning i leke situasjonen av voksne (Richdale & McGillivray, 2019). For at elevene skal ha et godt utbytte av å være i friminuttet og trives i friminuttet er det viktig at man tilrettelegger for gode strukturerte aktiviteter (Andersen & Kleven, 2018).

Alle informantene nevner at inkludering for deres elever betyr at elevene blir møtt på deres premisser. At dem blir inkludert i leken på deres premisser. Lone presiserer at det er viktig å ha elevene få føle det elevene føler. For Ivar så betyr inkludering at man prøver å forstå hva elevene ønsker å formidle, det å ha med elevene i leken er ikke bare å ha med elevene fysisk inn, men det er å leke på elevenes premisser. For Kristine så betyr det at elevene er deltagende i klassen og er en del av klassen. Det å bidra i sosiale normer i klasserommet fremhever Kristine. Hun nevner også at hun greier å komme med forslag på ting, og at elevene er deltagende i fellesskapet. For Marit så handler det om en trygg og god hverdag for elevene.

Alle informanter har tett voksenstøtte for elevene sine, grunnen til dette er at ulike situasjoner kan være uoverstigelig at elevene kan ha tett behov for oppfølging enn ellers. Marit nevner at det gir elevene med ASF en trygghet i at voksne er til stedet. Kristine nevner at assistenten er til stede hele tiden. Lone nevner at det alltid er tett voksenstøtte ute og det er alltid voksenstøtte ved elevene. Ivar sine elever trenger veldig tett oppfølging og at det er 1-1 oppfølging.

7.4 Oppsummering

Intervensjoner og tilrettelegging på elevenes premisser er nøkkelen for å utvikle god sosial kompetanse. Pedagoger som har kompetanse i spesialpedagogikk og i autisme kan være med på å utvikle og tilrettelegge for gode sosiale ferdigheter for elevene. Intervensjoner som Peer – mediated intervensjoner (PMI) på norsk jevnaldrende intervensjoner er noe alle informantene bruker til å tilrettelegge for sosialt samspill. Barn tilegner seg lekeatferd i samspill med andre barn. God lekeatferd legger til rette sosiale, språklige og kognitive ferdigheter ved bruk av elevenes interesser som motivator kan man fremme og utvikle god sosial kompetanse (Hoanglan, 2021).

Elever med ASF blir ansett som de har mangler i å vise empati, nyere forskning tilsier at det å vise følelser og prøve å tolke hva andre mennesker sier og tenker, er noe normalt utviklende barn også har utfordringer med å forstå (Fletcher - Watson & Bird, 2020). I enkelte tilfeller så kan det hende at barn med ASF ikke evner å prosessere for mye sosial informasjon, noe som utgjør at elevene får tunnelsyn. Det betyr at elevene med ASF ikke greier å bearbeide all informasjon og de fokuserer på detaljer fremfor å se hele bildet (Fletcher – Watson & Bird, 2020). Elever med autisme er en heterogen gruppe, det betyr at det er mange variasjoner i

denne gruppen, dette påvirker også kognitive ferdigheter til å prosessere sosial informasjon og evne til å utvikle gode sosiale ferdigheter (APA, 2013; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019; Hoogenhout & Smith, 2017).

Intervensjoner som sosiale historier og sosial ferdighetstrening intervensjoner er noe alle informanter bruker. Det å danne en liten gruppe mellom 1-2 er nok for elevene med ASF. Mange av elevene er sansevare og påvirket av diagnosen sin, og derfor legger informantene rette for omvendt integrering. Sosiale historier er en korte visuelle historier som viser hva som er forventet riktig atferd i den aktuelle sosiale settingen. Perspektivtaking både når det gjelder theory og mind, men også Weak cenral coherence er sentrale når informantene lager sosiale historier for elevene sine. En elev var redd for å være sammen med andre elever, men likte å være sosial, derfor valgte informanten å invitere 1 -2 jevnaldrende slik at eleven kunne øve seg på å være sosial. Trygge rammer og stabil tilrettelegging er noe av det viktigste elevene med ASF trenger i hverdagen (Martinsen et al., 2016). utfordringer med sosiale kommunikasjon og sosial interaksjon bør sees i lys med andre utfordringer og hvor preget eleven er av diagnosen eleven har (APA, 2013). For at elevene skal ha et godt utbytte av skolehverdagen sin, er det viktig med kompetente lærere og ledelsen som bidrar med å styrke opplæringen ved å tilby den tilretteleggingen elevene trenger (Andersen & Kleven, 2018; Dean & Chang, 2021).

7.5 Implikasjoner for fremtidige forskning

Gjennom denne besvarelsen her har jeg kommet frem til at det er viktig å se helheten i skole hverdagen til elever med ASF. Elever med ASF er først og fremst mennesker med ulike grad av diagnosen (APA, 2013). Alle har sine utfordringer som kan være krevende for elevene med ASF å delta i et sosialt samspill (APA, 2013; Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). Dette påpeker også informantene. Men for at elever med autisme skal kunne utvikle god sosial kompetanse så må man se på helheten i tilbudet. Man må se på fra eleven kommer til skolen, gjennom dagsform og atferd på skolen, mestring og ikke minst relasjon til elever og voksne. Alt dette henger sammen (Martinsen et al., 2016). Til tross for at jeg ikke fikk tak i assistenter eller fagarbeider og andre yrkesgrupper som jobber i skolen, så er det viktig å fremheve spesialpedagogisk kompetanse, økning av autismediagnose i skolen og andre yrkesgrupper som jobber i skolen og som ikke har pedagogisk bakgrunn. Til dette kommer jeg til å drøfte spesialpedagogisk tiltak ved bruk av rapporten til Nordahl (2018) og opplæringsloven § 1-3; §

5 -1; § 5 -4, § 5 – 5; § 5 – 6; § 9 A -2; § 10 – 1; § 10 – 2; § 10 – 11, (Nordahl, 2018; Opplæringsloven, 1998; § 1-3; § 5 -1; § 5 -4, § 5 – 5; § 5 – 6; § 10 – 1; § 10 – 2; § 10 – 11).

De siste 20 årene er det flere mennesker som får diagnosen autismespekterforstyrrelser. Tidligere så var det antatt at diagnosen autismespekterforstyrrelser var sjelden, men de siste 20 årene er det flere som blir diagnostisert med autismespekterforstyrrelser. Noe av grunnen til at man har fått flere som blir diagnostisert med autisme er fordi man kan diagnostisere tidligere, og man kan kartlegge tidligere. Det er også økt kompetanse og fokus rundt autismespekterforstyrrelser (Kaale & Nordahl – Hansen, 2019). På verdensbasis er det 1 % av befolkningen som har autisme (Zeidan et al., 2022). Til tross for at det er mer fokus på autisme er det fortsatt usertifiserte personalet som jobber skolevesenet og nevner selv at de har mangel på kompetanse. Personalet melder selv fra at det tilbudet de tilbyr er ikke tilstrekkelig for elever med autisme (Suhrheinrich et al., 2019)

Nordahl (Nordahl, 2018) presiser gjennom rapport: «*Inkluderende felleskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*» (Nordahl, 2018) de to viktigste fagene som opptar store deler av timeplanen er norsk og matematikk, disse to fagene utgjør til sammen 40 % av timeplanen til elevene. Fra 2016- 2017 var lærertettheten per elev 13,5 dette inkluderer også spesialundervisning og særskilt norskopplæring (Nordahl, 2018). Når det kommer til spesialundervisning og gjennomføring av spesialundervisning så nevner Nordahl, (2018) at opptil 64 % av elevene som har spesialundervisning har enkeltvedtak til opptil 7 t i uka. Minst 50% av spesialundervisning blir gjennomført av assistenter (Nordahl, 2018).

Opplæringsloven, 1998 §10-1 nevner at personalet ikke trenger å ha kompetanse innenfor et fag (Opplæringsloven, 1998 § 10-1). Spesialpedagogikk er et nedprioritert fag, Statistisk over videreutdanning hos lærere og skoleledere så blir fag som naturfag, matematikk, norsk, KRLE, kunst og håndverk, mat og helse, samisk, fremmedspråk, tegnspråk som blir prioritert, det er kompetansekrav i disse fagene § 10-2 (Kunnskapsdepartementet, 2015; Opplæringslova, 1998 § 10 -1; § 10 – 2). Det er flere assistenter som underviser i spesialundervisning til tross for mangel på kompetanse i faget. Yrkesgruppen som barne- og ungdomsarbeider er relativt ny gruppe i skolen. Videre utdanning i spesialpedagogikk er ikke prioritert kommer det frem i rapporten (Nordahl, 2018).

For at en elev skal ha rett på spesialundervisning må det først avdekkes at eleven ikke får et tilstrekkelig utbytte av det ordinære tilbudet. Videre må det settes i gang tiltak i den ordinære undervisningen hvor man forsøker å tilpasse den etter barnets evner og forutsetninger (Opplæringsloven § 5 -1; Nordahl, 2018). Et tiltakene som blir brukt mest er assistenter, til tross for at man kan ansette pedagoger, dette avhenger også av diagnosen til eleven det skal iverksettes tiltak til (Nordahl, 2018). En diagnose gir ikke automatisk rett til spesialundervisning til tross for at det er flere elever med spesialundervisning som har diagnose eller vanske (Nordahl, 2018). I enkelte tilfeller så kan det være at elevene må benytte seg av alternative opplærings arena eller at man danner sin egen base i det ordinære skolen (Nordahl, 2018). Hvis eleven skal være på en alternativ opplæringsarena eller være på en base så må dette komme frem på bakgrunn av undersøkelser gjort av pedagogisk psykologisk tjeneste og må være nedskrevet at akkurat den eleven her har et bedre utbytte av unntak av kompetansemål og opplæring på alternativ opplæringsarena eller i egen base (Opplæringslova, 1998 § 5-1; 5 -3, § 5 – 4; § 5- 5, § 5 – 6).

To av de viktigste spørsmålene jeg valgte å ha med i intervjuguiden var pedagogisk personell og bruk av spesialpedagoger og eventuelt bruk av assistent, dette er fordi barn med autisme trenger som regel et helhetlig tilbud, og spesialpedagoger har andre elever og andre arbeidsoppgaver å følge opp. Alle informantene fikk spørsmål om hvordan de følger opp elevene sine, alle har en fast ukeplan som eleven kjenner seg trygg i å delta i. Elevene vet hvem de voksne er og føler trygghet i at det er de samme voksne som møter dem hver morgen sier Marit. Kristine tilrettelegger all spesialundervisning i klasserommet, men har en assistent hun kan lene seg på og det er trygghet for eleven når han skal følge en beskjed så kan assistenten gjenta beskjeden på nytt. Assistenten sitter ved siden av eleven i klassen. Lone har sin elev noen timer i uka, men kontaktlærer er ikke interessert i å følge opp eleven og eleven er avhengig av flere ulike assistenter, eleven har ikke tilknytning til klassen sin på den måten. Ivar er gjennom ulike elever og bytter hyppig enn andre assistenter, dette er basert på sammensetting av uken og han er innom 4-5 elever i løpet av uka. Alle informantene hadde også høyere utdanning innenfor spesialpedagogikk. Kompetansen til assistenten gikk vi ikke inn på grunn tid og lite relevant i intervju med spesialpedagog.

SPEED prosjektet i Nordahl rapporten (2018) viser at assistenter som gir spesialundervisning, fører til utfordringer for å realisere målene for elevens læring i skolen. Det er få elever og få lærer som gjennomfører spesialundervisningen. Elever som har et stort behov for

spesialundervisning mottar gjerne spesialundervisning fra ukvalifiserte assistenter som ofte er vikarer i ordinære tilbudet (Nordahl, 2018).

Mange lærere uttrykker at de mangler kompetanse og ressurser (tid, klassestørrelse osv), til å støtte elever med særskilte behov i det ordinære tilbudet (Nordahl, 2018). Mange viser usikkerhet om kompetanse de har og hva slags kompetanse som trengs for å undervise elever med særskilte behov. Når det kommer til samarbeid så virker det som lærere og spesialpedagoger ikke alltid vurderer målene som er satt i opplæringsmålene (Nordahl, 2018). Det som kommer frem i denne rapporten er også at tiltakene som blir iverksatt handler mer om sosial inkludering og trygge rammer fremfor faglig fremgang (Gillespie, 2016, sitert i Nordahl, 2018).

7.6 Oppgavens begrensninger

Oppgavens begrensninger vil jeg si er utvalget og min egen forståelse for å lage en god intervjuguide. Intervjuguiden ble utarbeidet etter å ha lest teori og basert på min egen erfaring som pedagog. Mange av spørsmålene krevde at jeg måtte omformulere meg hos informantene slik at jeg fikk frem budskapet og slik at informantene fikk svart godt nok. Enkelte ganger så var det litt vanskelig å forstå helt hva informanten mente, og derfor ble det mange utdypende spørsmålene. Ved flere tilfeller så måtte jeg få informanten til å sirkulere tilbake til hovedspørsmålet. Det var ingen utenom forstyrrelser, og det var god kvalitet på opptaket. Den ene informanten svarte kun ut fra at han hadde jobbet på spesialskole. Det er flere ulike elever som går på spesialskole, og derfor er det ikke alltid enestemt hva informanten mente eller hvem han tok utgangspunkt i.

Til tross for at alle informantene hadde spesialpedagogisk bakgrunn så var det variert med erfaring hos informantene. De fleste spesialpedagoger har flere andre elever og andre arbeidsoppgaver ved siden av undervisning av elever med ASF. En spesialpedagog hadde dannet sin egen gruppe, og det var denne gruppen informanten tok utgangspunkt i.

Vernepleier jobbet på spesialskole og hadde lite eller ingen kjennskap til ordinær skole.

Kontaktlæreren hadde en fast assistent på eleven sin og la opp alle planer for den eleven i klasserommet. Og siste spesialpedagogen hadde kun en elev med ASF i 50% og resten av tiden hadde eleven ulike assistenter, men eleven var ikke tilknyttet klassen sin, det betyr de var mye på grupperom. Dette er spesifisert i metodedelen. Dette utvalget som ble valgt ble valgt basert på de som svarte på e posten som ble sendt ut. Intervjuene foregikk i pandemien

med redusert smittetiltak, noe som gjorde at utvalget var ikke så stort. I og med at det var pandemi og det ble økt smitte i desember og januar 2021/ 2022, så var det flere som ikke svarte på e posten. Mange som takket nei, og det var ikke så mange skoler å velge mellom, med den type erfaring. Når jeg tok kontakt med skolene så svarte de med at ut fra intervjuguiden som var sendt over epost så virket det som jeg ønsket å komme i kontakt med kontaktlærere og ikke spesialpedagoger.

Før jeg gjennomførte intervjuene så var jeg innstilt på at man har tett voksenstøtte blant elevene og at det er tett samarbeid mellom assistenter og spesialpedagoger/lærere. At man har en assistent per elev med autisme og at det pedagogiske tilbudet er dekket hele tiden. Det er derfor jeg ønsket å intervju assistenter, miljøterapeuter, for å kunne se helheten i skoletilbudet, men det var ingen som meldte seg. Jeg har kun erfaring fra ordinær skolen og når jeg fikk en informant som hadde erfaring fra spesialskolen, og ikke ordinær skolen, så ble det litt flere spørsmål og informanten virket ivrig til å svare så rett som mulig.

Det var flere tilfeller i samtale med informantene at jeg måtte omformulere meg og gjenta meg flere ganger. Dette blir bekreftet ved at informanter nevner, *det er som du sier*. Ved flere tilfeller så merket jeg at informantene ikke ønsket å svare feil, og derfor forklarte de så godt de kunne utfra den eleven gruppen de var sammen med. Flere ganger mens intervjuene foregikk så var jeg også fast bestemt på at for å kunne svare på problemstilling så handlet dette mest om tilrettelegging visuelt og at ting ble lettere for elever med ASF når alt var tilrettelagt, men til mine store overraskelse så må man se helheten, altså fra eleven kommer til skolen, hvordan dagsformen er til denne eleven, og hvordan tilretteleggingen er gjennom skole hverdagen, ved fravær og eller sykdom hos voksne og uforutsigbare hendelser så kan det være at eleven ikke får så godt utbytte av tilbudet. Alt henger sammen.

7.7 Konklusjon

Dette masterstudiet har som problemstilling: *Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for god sosial kompetanse med fokus på sosialt samspill hos elever med Autismespekterforstyrrelser?*

For å kunne svare på problemstillingen har jeg måtte sett på ulike aspekter ved elevens diagnose, se på eleven som et enkelt individ, som har autisme og ikke bare definere eleven med autisme. Alle barn med diagnoser som autisme uavhengig av grad av alvorlighet har ulike forutsetninger til læring. Det er et kjernetrekk ved autisme at man har utfordringer i sosial kommunikasjon og sosial interaksjon (APA, 2013; Davis et al., 2022).

Denne besvarelsen har sett på faktorer som kan styrke sosial kompetanse og sosialt samspill for elever med ASF. Ved bruk av ulike intervensjoner som er lett tilgjengelig i skolemiljøet, som i jevnaldrende intervensjoner, sosiale ferdighetsgrupper intervensjoner, sosiale historier, læring ved bruk av visuelle Pivotal Response Treatment intervensjoner er noe av intervensjonen som har jeg sett hensiktsmessige for å svare på problemstillingen. Alle informantene brukte ulike intervensjoner i ulike settinger og informantene brukte elever med ASF og jevnaldrende godt for å utvikle sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

Mental helse kjennetegnes ved en sammensetting av emosjonelle, psykologiske og sosiale velværet til et individ, samtidig som man kan ha noen eller ingen psykiske helsevansker. Det er viktig å fremheve at tilværelsen til et individ påvirker faktorer om hvordan vi ser på selv, hvordan vi håndterer uforutsigbare hendelser, dette er med på å påvirke våre sosiale relasjoner til mennesker rundt oss (WHO, 2018, sitert i Øien et al., 2018). Det er viktig å se helheten i symptomene til barn med ASF og hvordan disse påvirker sosio-emosjonelle vanskene til barnet (Øien et al., 2018). Disse faktorene som er presentert i avsnittet forklarer store deler av skolehverdagen til elever med ASF. Sosial motivasjon og på elevens premisser er nøkkelen for at elever med autisme kan øke sosiale ferdigheter slik at du de får utviklet sosiale kompetanse.

Det å øke kompetanse i spesialpedagogikk er fremtiden for elever med autisme. Det å ta hensyn til elevens dagsform og tilrettelegge slik at det er stabilitet, faste rammer i skolehverdagen til elevene er essensen i tilbudet. Kompetanseheving og bruk av personalet med kompetanse kan være med på å øke kvaliteten i intervensjoner som elevene tar i bruk når dem skal tilegne seg nye sosiale ferdigheter for å øke sosiale kompetansen sin.

8. Litteraturliste

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM 5)*. VA, United States: American Psychiatric Association Publishing.
- Andersen, U. & Kleven E., (2018). *Håndbok, Informasjon og tips til lærere i grunnskolen. Om elever med Asperger syndrom. (2.utg.)*
https://www.statped.no/contentassets/0679afce572b4203949e8bfc911de390/elever_med_asperger_syndrom_haandbok_for_laerere_2018_01_05.pdf
- Al Ghazi, L. (2018). History of autism. The beginnings. Collusions or serendipity. *Journal of Educational Sciences*, 38(2), 5–17. <https://doi.org/10.35923/JES.2018.2.01>
- Altschuler, M., Sideridis, G., Kala, S., Warshawsky, M., Gilbert, R., Carroll, D., Burger-Caplan, R., & Faja, S. (2018). Measuring Individual Differences in Cognitive, Affective, and Spontaneous Theory of Mind Among School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3945–3957. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3663-1>
- Alsaedi, R. H., Carrington, S., & Watters, J. J. (2020). Behavioral and neuropsychological evaluation of executive functions in children with autism spectrum disorder in the gulf region. *Brain Sciences*, 10(2), 120. <https://doi.org/10.3390/brainsci10020120>
- Arthur-Kelly, M., Sigafos, J., Green, V., Mathisen B., & Arthur-Kelly, R. (2009). Issues in the use of visual supports to promote communication in individuals with autism spectrum disorder, *Disability and Rehabilitation*. <https://doi.org/10.1080/09638280802590629>
- Attwood, T. (2000). *Asperger syndrom: en håndbok for foreldre og fagfolk*. NKS-forlaget

Baron-Cohen, S. & Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence. This paper appeared in D. Cohen & F. Volkmar (eds) Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. 2nd Edition, John Wiley and Sons. Departments of Experimental Psychology and Psychiatry University of Cambridge.

https://www.researchgate.net/publication/238794390_Theory_of_mind_in_autism_its_relationship_to_executive_function_and_central_coherence

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. This paper appeared in *Prisme*, 2001, 34, 174-183. https://www.researchgate.net/profile/Simon-Baron-Cohen/publication/238603356_Theory_of_Mind_in_normal_development_and_autism/links/5475f2d10cf245eb43714199/Theory-of-Mind-in-normal-development-and-autism.pdf

Braun, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brinkmann, S. & Kvale, S (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Chang., YC. & Locke J. A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Res Autism Specter Disorder*. 1-10.
<http://doi:10.1016/j.rasd.2016.03.010>.

Chester, M., Richdale, A.L. & McGillivray, J. Group-Based Social Skills Training with Play for Children on the Autism Spectrum. *J Autism Dev Disord* **49**, 2231–2242 (2019).
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-03892-7>

Davis, R., Houting, D. J., Nordahl – Hansen, A., Fletcher – Watson, S. (2022). Helping autistic children. The Wiley – Blackwell handbook of childhood social development, 3rd edition. <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch39>

Dean, M., & Chang, Y.-C. (2021). A systematic review of school-based social skills interventions and observed social outcomes for students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Autism*, 25(7), 1828–1843.

<https://doi.org/10.1177/13623613211012886>

Delli, S. K. C., Varveris, A., & Geronta, A. (2017). Application of the Theory of Mind, Theory of Executive Functions and Weak Central Coherence Theory to Individuals with ASD. *Journal of Educational and Developmental Psychology; Vol. 7, No. 1.*

<http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v7n1p102>

Glavin, P & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforlag.

Happé, F. (1999). Autism: cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, 3(6), 216–222. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01318-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01318-2)

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,

<http://doi:10.1007/s10803-005-0039-0>

Helverschou, B. S., Hjelle, H., Nærland, T., & Steindal, K. (2007). Sosiale problemer hos mennesker med asperger - syndrom. I Martinsen, H. & Tetzchner, V. S. (RED). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: B. 2: Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning: Vol. B. 2.* (s. 227 – 250). Gyldendal akademisk.

Hoanglan, C. (2021). Teaching Play Skills to Children with Autism: A Review of the Literature. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, v13 n1 p57-60.

- Hoogenhout, M., & Malcolm-Smith, S. (2017). Theory of mind predicts severity level in autism. *Autism* 21 (2), 242 – 252. <https://doi.org/10.1177/1362361316636758>
- Jones, E. A. & Carr, E. G. (2004). Joint Attention in Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 13–26.
<https://doi.org/10.1177/10883576040190010301>
- Kaale, A., & Nordahl-Hansen, A. (2019). *Barn og unge med autismspekterforstyrrelse*. I Befring, E., Næss, B. K., & Tangen, R. (Red). *Spesialpedagogikk*. (s. 523- 542.) Cappelen Dam (6.utg).
- Kaland, N (2003). *Asperger syndrom: "historier fra hverdagslivet": en mentaliseringstest for personer med Asperger syndrom eller høytfungerende autisme*. Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Lai, Meng-Chuan, Dr, Lombardo, Michael V, PhD, & Baron-Cohen, Simon, Prof. (2014). Autism. *The Lancet (British Edition)*, 383(9920), 896–910.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Fletcher-Watson, & Bird, G. (2020). Autism and empathy: What are the real links? *Autism: the International Journal of Research and Practice*, 24(1), 3–6.
<https://doi.org/10.1177/1362361319883506>
- Friedman, L., & Sterling, A. (2019). A Review of language, Executive function, and intervention in Autism Spectrum Disorder. *Seminars in speech and language/ Volume 40, number 4*. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1692964>.

Forvaltningsloven -fvl. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (Forvaltningsloven). LOV-1967-06-17-63). Lovdata. <https://lovdata.no/LOV-1967-02-10>.

Mitchell, Saltmarsh, R., & Russell, H. (1997). Overly Literal Interpretations of Speech in Autism: Understanding That Messages Arise from Minds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(6), 685–691. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01695.x>

Livingston, Colvert, E., Bolton, P., & Happé, F. (2019). Good social skills despite poor theory of mind: exploring compensation in autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(1), 102–110. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12886>

Leaf, B. J., Cihon, J. H., Ferguson, J. L., Milne, C. M., Leaf, R., & McEachin, J. (2021). Advances in Our Understanding of Behavioral Intervention: 1980 to 2020 for Individuals Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4395–4410. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04481-9>

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., & Tetzchner, S.V. (2014). *Barn og ungdommer med Asperger syndrom: Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Gyldendal Norsk forlag

Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K., & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD): Utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal Norsk forlag.

Mazza, M., Mariano, M., Peretti, S., Masedu, F., Pino, M. C., & Valenti, M. (2017). The Role of Theory of Mind on Social Information Processing in Children With Autism

Spectrum Disorders: A Mediation. Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(5), 1369–1379. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3069-5>

McClannahan, L. E, Krantz, & P. J. (2008). *Aktivitetsplaner for barn med autisme: trening av selvstendig atferd*. Gyldendal akademisk.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.

Ona, H., Larsen, K., Nordheim, L. V., & Brurberg, K. G. (2020). Effects of Pivotal Response Treatment (PRT) for Children with Autism Spectrum Disorders (ASD): a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(1), 78–90. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00180-z>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg). Gyldendal Akademisk

Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Nasjonalt Utviklingscenter for barn og unge. http://tidliginnsats.forebygging.no/globalassets/sosial-kompetanse_ogden2018-pubisert2.pdf

Opplæringsloven – oppll (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova). (LOV – 1998- 07 – 17- 61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Roaldset, D. (2015). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole 1/2014*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/d/>
- Robison E, J. (2017). Kanner, Asperger, and Frankl: A third man at the genesis of the autism diagnosis. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 21(7), 862–871. <https://doi.org/10.1177/1362361316654283>
- Reynhout, G., & Carter, M (2011). Social stories: a possible theoretical rationale. *European Journal of Special needs Education*, 26:3, 367 – 378, <https://doi:101080/08856257.2011.595172>
- Sanders, L. J. (2009). Qualitative or quantitative differences between Asperger’s disorder and autism? Historical Considerations. *J Autism Dev Disorder* 39:1560- 1567. <http://doi.10.1007/s10803-009-0798-0>
- Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, Vol. 44(7). <https://doi:10.1002/pits.20260>
- Smith, T. (2001). Discrete Trial Training in the Treatment of Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86–92. <https://doi.org/10.1177/108835760101600204>
- Sheth, Bhavin R., Liu, J., Olagbaju, O., Varghese, L., Mansour, R., Reddoch, S., Pearson, D. A., & Loveland, K. A. (2011). Detecting Social and Non-Social Changes in Natural Scenes: Performance of Children with and Without Autism Spectrum Disorders and Typical Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 434–446. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1062-3>

- Silveira – Zaldivar, T, Øzerk, K. & Øzerk, G. (2021). Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism. *International Electronic Journal of Elementary Education Volume 13, (3), 341-363*. <http://doi:10.26822/iejee.2021.195>
- Suhrheinrich, J., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Roesch, S., & Stahmer, A. C. (2019). Classroom Pivotal Response Teaching: Teacher Training Outcomes of a Community Efficacy Trial. *Teacher Education and Special Education, 43(3), 215–234*.
<https://doi.org/10.1177/0888406419850876>
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Landsjøåsen Bakken, I. J., & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening, 139(14)*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S & Tanggaard, L. (Red). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (s. 17- 44). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.) Gyldendal Norsk Forlag
- Vicedo, M., & Ilerbaig, J., (2020). Autism in Baltimore 1938- 1943. *Journal of Autism and Developmental Disorders (2021) 51:1157–1172*.
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04602-4>
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine, 11(1), 115-129*. <https://doi:10.1017/S0033291700053332>
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *Volume 350, Issue 9093 P1761-1766*.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)09218-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)09218-0)

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.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research, 15*(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Øien, A. R., Nordahl – Hansen., & Schjølberg, S. (2018). *Mental Health and ASD*. F. R. Volkmar (ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102050-1

Forespørsel om deltagelse i intervju knyttet til masterprosjekt

Mitt navn er Hina Hussain. Jeg studerer spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. I forbindelse med at jeg skal skrive masteroppgave, ønsker jeg å komme i kontakt med spesialpedagoger/ pedagoger og miljøarbeidere/ miljøterapeuter og assistenter som arbeider i spesialskolen og ordinære skolen. Disse må ha erfaring med å jobbe med barn med autismespekterforstyrrelser. Formålet med prosjektet er å få tak i kunnskap om perspektiver på hvordan pedagoger jobber med å utvikle sosial kompetanse med barn med autismespekterforstyrrelser. Jeg ønsker å få vite noe om hvilke tanker og erfaringer pedagogene har som arbeider direkte med barn med autisme.

Intervjuene vil vare i ca. 45 min – 1 time. Det vil bli gjort lydopptak. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt. Alle opplysninger om deltagerne vil bli anonymisert. Den enkelte informant kan til tross for anonymisering av funnene kunne bli gjenkjent av kolleger ved sitatbruk. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektets slutt, senest høst 2022. Deltagelsen er frivillig. Det er anledning til når som helst å trekke seg fra å delta i intervjuet/prosjektet. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Intervjuformen vil være strukturert i temaer med tilhørende spørsmål. Hovedtemaene vil være sosial kompetanse, sosial samspill, inkludering, utfordringer rundt sosial kompetanse, sosial samspill og inkludering. Det vil være åpent for refleksjon, oppfølgings spørsmål og eventuelle andre temaer som kan dukke opp innenfor rammen av prosjektet.

Jeg håper at du har lyst å delta i prosjektet mitt. Erfaringer du har kan gi meg verdifull informasjon som vil bli behandlet med ydmykhet og respekt.

Har du spørsmål er det fint om du tar kontakt med meg på telefon 46624171 eller på e-post: hena.hussain@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Hina Hussain

VEDLEGG 2 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker med dette til å delta i undersøkelsen. Jeg er informert om at all deltakelse er frivillig og at studenten som intervjuer meg har taushetsplikt.

Sted/dato

Signert av prosjektdeltaker

VEDLEGG 3 Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

Hvordan tilrettelegge for økt sosial kompetanse med fokus på kommunikasjonsvansker hos barn med autismspekterforstyrrelse?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *skrive* en masteroppgave retning spesialpedagogikk med problemstilling: Hvordan tilrettelegge for økt sosial kompetanse med fokus på kommunikasjonsvansker hos barn med autismspekterforstyrrelse? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studiet er å få økt kompetanse rundt sosial kompetanse rundt barn med autismspekterforstyrrelser. Og selvfølgelig bidra med forskning. Selve omfanget av intervjuene kommer til å ta 45 min til 1 time per intervju. Forskningsprosjektet er en masteroppgave.

Problemstilling for dette forskningsprosjektet er følgende: Hvordan tilrettelegge for økt sosial kompetanse med fokus på kommunikasjon hos barn med autismspekterforstyrrelse? Det er problemstillingen som blir analysert gjennom bruk av datainnsamling med annet teoretisk grunnlag. Begrepene som er relevante er blant annet: sosial kompetanse, autisme, kommunikasjon, lek og inkludering.

Dette blir kun brukt til forskningsprosjektet og blir kun delt med veileder. Det blir ikke brukt til andre formål utenom dette og det blir slettet med engang prosjektet er gjennomført.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Anders Johan Nordahl- Hansen er veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget blir trukket basert på deres erfaringer og kompetanse knyttet til problemstilling for denne prosjektet beskrivelsen. Det blir sendt ut e-post til overordnet leder – rektor ved skoler som jeg tror kan bidra med å delta i undersøkelse. Henvendelsen gis til 24 skoler, på e-post til rektor ved den skolen. Dette fordi det kan være at skolen ikke har tilstrekkelig med kompetanse og ikke kan delta.

Jeg har ikke mottatt noen person opplyser, da jeg ikke kjenner til disse skolene. Dette blir sendt gjennom e-post med en kort beskrivelse av informasjonsskriv og vedlegg som intervjuguide. Det oppgis ikke noe navn eller sensitiv informasjon ved kontakt over e-post.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt er intervju. Det kommer til å bli opptak av det vi snakker om, og det er kun jeg som skal lytte til det. Intervjuet har en varighet fra 45 min til 1. time. Opplysninger som blir samlet inn er, din kompetanse, din erfaring til autismespekterforstyrrelse og dine tanker rundt ulike begreper som sosial kompetanse, lek, autisme og inkludering. Du må skrive under på samtykkeskjema som betyr at dine opplysninger som navn, epost adresse og telefon nummer blir registrert hos meg. Men dette blir slettet med en gang prosjektet er gjennomført. Jeg kommer selv til å skrive ned notater, under intervjuet, men dette er bare til min egen bruk.

Det er frivillig å delta

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

Ingen av informantene tilhører min egen arbeidsplass, og av den grunn så har vi ikke noe avhengigs forhold, som gjør at informanter trenger å trekke seg. Men selvfølgelig hvis informanter ønsker å trekke seg så er dette helt i orden.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Hina Hussain (student) Anders Johan Nordahl- Hansen (Veileder).
- Ved innsamling av personopplysninger så blir det gjort via lydopptak. Lydopptaket får sin egen kode, og når transkribering skjer så blir det satt inn en kode for hver informant. Ingen navn eller skoler blir nevnt eller blir lagret, som skal være lett å finne igjen.

Hvis aktuelt, opplys også om:

- Hina Hussain, er jeg som skal lagre data og transkribere datainnsamlingen. Det er ingen andre som får tilgang til dette.
- Ikke sikker om dette er relevant, men kanskje veilederen min – Anders Nordahl Hansen

Beskriv om deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjon eller ikke, og eventuelt hvilke type opplysninger som vil publiseres.

Blir ikke benyttet til publikasjon og dette blir ikke publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er [sett inn ca. prosjektslutt]. Beskriv hva som skjer med personopplysninger og eventuelle opptak ved prosjektslutt. Prosjektet skal vare helt frem til november 2022. Personopplysning og evt opptak ved prosjektslutt blir slettet imidlertid.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

[Høgskolen i Østfold] ved [Hina Hussain, tlf nr: 46624171 student.] Anders Johan Nordahl Hansen tlf nr: [+47 696 08 174](tel:+4769608174), [+47 408 73 179](tel:+4740873179)

anders.nordahl-hansen@hiof.no - Veileder.

Vårt personvernombud: Hina Hussain, telefon nummer: 46624171, E post: hena.hussain@hotmail.com og

Anders Johan Nordahl Hansen tlf nr: [+47 696 08 174](tel:+4769608174) [+47 408 73 179](tel:+4740873179)

anders.nordahl-hansen@hiof.no (Veileder/ Professor ved Høgskolen i Østfold).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(Forsker/veileder)

Anders Johan Nordahl Hansen

Hina Hussain

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD
Referansenummer

983108

Type

Standard

Dato

02.11.2021

Prosjekttittel

Hvordan tilrettelegge for økt sosial kompetanse med fokus på kommunikasjonsvansker hos barn med autismespekterforstyrrelser?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig

Anders Johan Nordahl- Hansen

Student

Hina Hussain

Prosjektperiode

01.11.2022 - 15.11.2022

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Rettslig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 15.11.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.11.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det kommer frem opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art.

13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5 Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for en god sosial kompetanse med fokus på sosialt samspill hos elever med Autismespekterforstyrrelser?

- Åpningsspørsmål
- Hva slags utdanning har du?
- Hvordan fikk du kjennskap til autisme?
- Hvor lenge har du jobbet med ASF, og hva slags barnegruppe har du erfaring med?

2.0 Nøkkelspørsmål (sosial kompetanse)

- Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?
- Hva slags utfordringer oppfatter du barn med ASF har når det gjelder sosial kompetanse?
- Hvordan tilrettelegger dere for disse utfordringene rundt sosial kompetanse?
- Hva slags verktøy bruker dere for å tilrettelegge for å øke sosial kompetanse på sikt?
- Hvordan kommuniserer dere om tilrettelegging tilknyttet barnet med ASF?
- Har tilrettelegging gitt noe effekt?
- Er det andre pedagogisk personell som er tilstede gjennom barnets hverdag i skolen?

3.0 Nøkkelspørsmål (sosialt samspill og inkludering)

- Hvordan tilrettelegger du for sosialt samspill i klasserommet?
- Hvordan tilrettelegger du for sosialt samspill utenfor klasserommet?
- Møter du på noen utfordringer i tilretteleggingen?
- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hvordan tilrettelegger dere for at barnet blir inkludert i samspillet rundt andre barn?

4.0 Oppsummering:

- Oppsummere funn
- Er det noe informant vil legge til?
- Har jeg forstått deg riktig?
- Vil du lytte til opptakene?
- Noe du vil slette?
- Noe du savnet i intervjuet?
- Ubehagelige spørsmål som ikke burde vært med?
- Andre ting?