

Masteroppgave

Leseferdigheter og autismeforstyrrelser

– en undersøkelse av skolens tilrettelegging av leseopplæring for
elever med autismeforstyrrelser

Av

Stine Galby

Vår 2017

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Innlandet

Stine Galby, vår 2017

Sammendrag

Denne oppgaven omhandler hvordan leseutvikling kan påvirkes av autismeforstyrrelser (ASF), og hvordan skolen tilrettelegger for disse elevene i forhold til dette. Oppgaven tar utgangspunkt i to ulike skoler, en ordinær skole og en skole med egen spesialpedagogisk avdeling for elever med ASF, som jeg har valgt å kalle forsterket skole.

Det vil i første omgang bli redegjort for inkluderende og likeverdig opplæring, sett i lys av begrepet en inkluderende skole. Deretter blir begrepet ASF gjenstand for redegjørelse, hvor kjennetegn og utfordringer elever med ASF har omtales. Til sist i teoridelen vil lesing og leseopplæring beskrevet som fenomen, hvor ulike påvirkninger på disse blir beskrevet. Metoden som er brukt i denne oppgaven er kvalitative intervju, og hermeneutikk som fortolkningsteori.

I diskusjonen vil inkludering, likeverd og spesialpedagogisk kompetanse stå sentralt, og diskuteres opp mot de ulike utfordringene elever med ASF har i forhold til leseutvikling og leseforståelse, og hvilken påvirkning ASF har på dette.

Forord

Under denne skriveprosessen har jeg lært mye, både på godt og vondt. Jeg har truffet flere engasjerte lærere som ønsker det beste for elevene sine, og som jobber for at elevene skal få en god og trygg skolehverdag. Samtidig har jeg fått kunnskap om emner som kan ha stor betydning for min utvikling som lærer, og som jeg vil få bruk for i min daglige kontakt med elevene.

Skrijvingen har vært utfordrende på mange måter, og frustrasjon og misnøye har ofte satt meg ut av spill. I disse stundene har jeg heldigvis hatt støtte i de menneskene rundt meg, og det er jeg evig takknemlig for. I den forbindelse vil jeg særlig takke de engasjerte informantene jeg var så heldig å få intervjuet, samboer som har måttet holde ut med meg, og veileder som har kommentert og svart på spørsmål som egentlig er umulig å svare på. Men nå som alt kommer til en ende ville jeg aldri vært foruten, og jeg ser nå hvor stor betydning dette har hatt for min utvikling som lærer, spesialpedagog og menneske.



Innhold

1. Innledning.....	6
1.1 Tilpasset opplæring som bakgrunn for inkludering og likeverd	7
1.2 Lesing og skriving	8
1.3 Bakgrunn for valg av tema	8
1.4 Mål for arbeidet og presentasjon av problemstillingen	9
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	9
2 Opplæring i et inkluderende perspektiv	11
2.1 Inkludering og likeverd	11
Oppsummering	12
3. ASF.....	13
3.1 Hva er ASF?	13
3.2 Ulike former for autisme	15
3.3 Ulike utfordringer.....	17
3.3.1 Fortolke og forstå mening- koherens	17
3.3.2 Sosialt samspill.....	18
3.3.3 Kommunikasjon	19
3.3.4 Forestillingsevne	20
3.3.5 Eksekutive funksjoner	21
3.4 Tilleggsvansker.....	22
3.5 Pedagogiske tilnærminger og metoder	23
3.5.1 Tilrettelagt og strukturert undervisning- TEACCH	25
3.5.2 Karlstadmodellen som kommunikasjonsredskap og metode	27
3.5.3 LIMM- metode for leseopplæring.....	28
Oppsummering	29
4. Lese- og skriveopplæring	30
4.1 Leseforståelse og avkoding- utvikling og vansker	30
4.2 Ordavkoding og vokabular- viktige elementer for god leseforståelse	31
Oppsummering	32
5. Metode.....	33
5.1 Valg av metode.....	33
5.2. Det kvalitative forskningsintervjuet	34
5.3 Hermeneutikk	35
5.4 Utvalg og fremgangsmåte	36
5.5 Gjennomføring av intervjuet	38
5.6 Analyseprosessen	39

5.6.1 Analyse av data	40
5.7 Oppgavens validitet (intern gyldighet).....	41
5.8 Overførbarhet (ekstern gyldighet)	43
5.9 Reliabilitet (pålitelighet).....	43
5.10 Etske refleksjoner.....	44
5.10.1 Informert og fritt samtykke	45
6. Presentasjon og analyse av data	46
6.1 Organisering av undervisningen- en vesentlig del av tilretteleggingen	46
6.1.1 Fysisk organisering	46
6.1.2 Voksenteethet i undervisning.....	47
6.1.3 Oppsummering	49
6.2 Metodiske tilnæringer	49
6.2.1 Andre metoder og hjelpemidler.....	50
6.2.2 Oppsummering	51
6.3 Utfordringer- erfaringer.....	51
6.3.1 Oppsummering	53
7. Drøfting og refleksjon	54
7.1 Organisatoriske utfordringer på skolene- inkludering og likeverd	54
7.2 Kompetanse og kompetanseutvikling- kunnskap og metoder.....	58
7.3 ASF og leseforståelse- en umulig kombinasjon?	60
7.3.4 Språk og leseforståelse	60
7.3.1 Koherens og leseforståelse	63
7.3.2 Eksekutive funksjoner og leseforståelse.....	64
7.3.3 «Theory of mind» og leseforståelse	64
8. Avslutning	66
Bibliografi	68
Vedlegg 1- Temaoversikt	73
Vedlegg 2- Informasjonsskriv	74
Vedlegg 3- Tilrettelagte spørsmål	76

1. Innledning

I Norge har vi flere ulike opplæringstilbud. Vi har den ordinære skolen med ordinære klasser, vi har forsterkede skoler, som er ordinære skoler med tilrettelagte avdelinger/klasser, og vi har spesialskoler. Flere og flere barn med diagnoser innenfor autismespekteret går på ordinære skoler, og i ordinære klasser. Innenfor skoletilbudet stilles det krav til at alle elever skal bli ivaretatt. All opplæring skal være likeverdig, hvor det vises respekt og omsorg for hver enkelt elev, og alle skal ha lik mulighet til utvikling. Dette skal foregå uavhengig kjønn, sosial eller kulturell bakgrunn og funksjonsnivå.

Helt siden slutten av 60-tallet har det vært et mål om å utvikle tiltak som sikrer alle, uansett evner og forutsetninger, skal ha rett til å leve som fullverdige mennesker. Etter at lov om spesialskoler av 1951 ble integrert i lov om grunnskolen i 1971 ble det fokusert på sosial og pedagogisk integrering av alle barn i det ordinære skolesystemet. Opplæringen skulle nå tilpasses ut fra elevenes evner og forutsetninger, og et segregert opplæringstiltak vil dermed ikke stå i samsvar med denne ideologien (Nordahl & Overland, 1998). Allerede på den tiden kan vi se at begrepet tilpasset opplæring kom frem i lyset, og som senere ble nedfelt i Opplæringsloven §1-3 «*Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningen til den enkelte elev ...*» (Lovdata, 2005). Det ble et mål innenfor skolepolitikken at alle elever skulle få tilpasset opplæring, hvor det enten skal ivaretas innenfor den ordinære undervisningen eller i form av spesialundervisning. Departementet definerer tilpasset opplæring i stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (St.meld.nr.30 (2003-2004)) på denne måten:

” Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov... Det er derfor et behov for en målrettet satsing på kompetanseutvikling for å utvikle læringsmiljøet ved alle skoler, slik at man blir bedre i stand til å møte variasjonen i elevenes forutsetninger og behov” (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s. 86).

Det må presiseres at det ikke er slik at alle elever har rett til et individuelt tilrettelagt undervisningsopplegg, men det er et prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. Om eleven trenger tilrettelegging utover denne differensieringen vil retten til spesialundervisning melde seg gjeldende, hvor det, basert på en sakkyndig vurdering av eleven, blir truffet et enkeltvedtak om å gi et spesielt tilrettelagt opplæringstilbud til en bestemt elev (Tangen, 2009).

I sitatet ovenfor kan vi også se at fokus på kompetanse blir satt i søkelyset. I 2014 ble det innført kompetansekrav for undervisning i tillegg til tilsetting. Lærere som underviser i engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk på barnetrinnet, må ha 30 studiepoeng i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Dette vil jeg mene er en god investering i forhold til et kompetanseløft, men innenfor et skolesamfunn med mange ulike utfordringer, vil jeg mene at spesialpedagogisk kompetanse vil være like viktig. I den ordinære skolen ligger ansvaret for å tilrettelegge hos kontaktlæreren, mens det ofte er en assistent som utfører undervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009), og vi ser dermed at kravet om spesialpedagogikk i fagkretsen kanskje ikke blir like mye verdsatt? Dette er noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

1.1 Tilpasset opplæring som bakgrunn for inkludering og likeverd

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling, hvor tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elevers skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Denne forutsetningen om fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd. Likeverd handler om at ikke alle elevene skal behandles likt, men at skolen må gjøre forskjeller der det er behov (Overland, 2015).

Prinsippene for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring står sentralt i mitt teoretiske og analytiske perspektiv i denne oppgaven, og gir grunnlaget for min drøfting og refleksjon i lys av undervisningen i skolen, og især med tanke på leseopplæringen for elever med autismedforstyrrelser. Selv om dette ikke nevnes i min problemstilling vil jeg mene at dette er en så stor del av all opplæring innenfor skolen, og er dermed noe som også må bli gjort rede for i denne oppgaven.

Samtidig vil Lorna Wings (1996) «triade» være gjenstand for teori og diskusjon. Lorna Wing, med flere, fant felles utfordringer, som til sammen utgjør en «triade» som definerer et helt spektrum av autistiske forstyrrelser (Kaland, 1996). Denne «triaden» danner utgangspunkt for de utfordringene og tilretteleggingen denne oppgaven tar for seg.

1.2 Lesing og skriving

Fenomenet lesing har vært gjenstand for forskning helt siden 1800-tallet, hvor de hovedsakelig så på lesing som en perseptuell prosess, hvor man omkodet grafiske symboler til lyder. Det var først på 1960-tallet man begynte å se på lesing som en selvstendig språklig prosess. Skriftspråket ble på samme tid løftet som en viktig sammenheng med kognitive ferdigheter (Strømsø & Aukrust, 2003).

I dagens samfunn er det viktig å være en god leser. Vi befinner oss i en verden der informasjonskildene er overalt rundt oss i form av aviser, TV, magasiner, data osv. Om man ikke er en god nok leser kan man risikere å miste viktig samfunnsinformasjon, og dermed falle utenfor samfunnet. Forskning viser at det er mer enn 20% av elevene i Norge som har store lese- og skrivevansker, og man kan dermed si at denne andelen står i fare for nettopp dette (Elvemo, 2003). Grunnen til lese- og skrivevansker kan være mange, men som vi skal se kan autisme gi utfordringer i forhold til lese- og skriveferdigheter.

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Etter fire år på Høgskolen i Lillehammer (nå Høgskolen i Innlandet) og ett år på Høgskolen i Hedmark bestemte jeg meg for å jobbe et par år før jeg skulle skrive masteroppgaven, og samtidig som jeg skulle studere på Universitetet i Oslo. Jeg begynte da å jobbe som kontaktlærer i 1. klasse på en ordinær skole, som jeg også fulgte gjennom 2. klasse. I løpet av disse to årene traff jeg på flere utfordringer, deriblant med en elev som utagerte i klasserommet og hadde problemer med sosialt samspill. Etter en lang utredningsprosess kom det fram at eleven hadde atypisk autisme.

Som helt nyutdannet lærer syntes jeg det var veldig utfordrende å tilrettelegge undervisningen på en god måte, og jeg var også usikker på hva som var rett. Eleven trengte mye støtte, og likte best å være ute på et grupperom sammen med en assistent. Følelsen jeg satt igjen med var at jeg ikke fikk fulgt opp like mye som jeg ønsket, tiden strakk ikke til i forhold til planlegging av et individuelt opplegg som assistenten skulle utføre. Det var også utfordrende å ikke skulle gjennomføre dette opplegget selv. Det å skulle veilede en ung assistent, som kom rett fra videregående var også utfordrende, da jeg selv ikke var helt sikker på hvilke tilpasninger som behøvdes. På småtrinnet, og i samfunnet generelt, står lese- og skriveopplæringen i fokus, og det var denne opplæringen jeg ønsket å følge opp og tilpasse på

best mulig måte. Jeg ble nysgjerrig på hvordan lærere på andre skoler gjorde det, og det er på bakgrunn av dette jeg ønsker å få bedre innsikt i hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge undervisningen for elever med autisme, og samtidig se på hva som blir gjort på ulike skoler.

1.4 Mål for arbeidet og presentasjon av problemstillingen

Som nevnt ovenfor ønsker jeg gjennom denne oppgaveprosessen å få innsikt i hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge best mulig for elever med autisme, og min problemstilling lyder som følger:

«Hvordan tilrettelegger ulike skoler leseopplæringen for elever med autisme, og hvilke utfordringer har skolen i møte med elever med autisme?»

Ut fra denne problemstillingen vil følgende forskningsspørsmål bli gjenstand for diskusjon:

- Hvilke utfordringer finnes det på de ulike skolene med tanke på leseopplæringen for elever med autismedforstyrrelser?
- Hvordan blir leseundervisningen organisert?
- Hvilke metoder blir brukt i leseopplæringen?
- Hvilken kompetanse har de ansatte på de ulike skolene med tanke på kunnskap om autismedforstyrrelser?
- Jobber de ulike skolene på samme måte, og kan de lære noe av hverandre?
- I hvilken grad har autismedforstyrrelser innvirkning på leseferdighetene?
- Hvordan kan læreren gi best mulig leseopplæring for elever med autismedforstyrrelser?

1.5 Oppbygging av oppgaven

I første del av oppgaven, kapittel 2, 3 og 4, vil teoretiske definisjoner og litterær forståelse av inkludering og likeverd, autismedforstyrrelser og leseutvikling bli presentert. Kapittel 3 handler om autisme, hvor ulike definisjoner på diagnosen vil bli presentert, samt ulike utfordringer diagnosen kan gi. I kapittel 4 vil sentrale perspektiver på lesing bli presentert, hvor

leseforståelsen er i fokus. Denne delen vil ikke inneholde særlig grad av drøfting, men heller analytisk forståelse av allerede skrevet litteratur og forskning.

Deretter blir metode og metodisk ståsted bli presentert i kapittel 5, samtidig som analyse av innsamlet data vil belyse teoretiske funn i kapittel 6. Til slutt vil teori og dataanalysen bli drøftet opp mot hverandre i siste del, før konklusjon blir presentert helt til slutt.

Betegnelsen autisme inneholder, som det kommer frem i dette prosjektet, mange kategorier og forstyrrelser. Jeg vil dermed bruke en forkortelse for en samlingsbetegnelse for autisme i denne oppgaven. Internasjonalt omtales autismspekteret med forkortelsen ASD (Autism Spectrum Disorders). I Norge benyttes både ASD og ASF (autismspekterforstyrrelser) (Øzerk & Øzerk, 2013). I denne oppgaven vil forkortelsen ASF bli benyttet. Om du ser på ordet *disorder*, blir dette ofte oversatt til lidelse på norsk. Som vi skal se nærmere på i kapittel 3, vil en lidelse ikke passe inn i diagnosebeskrivelsen, og jeg mener derfor at forkortelsen ASF, som viser til en forstyrrelse, vil være mer passende inn i den norske betegnelsen og beskrivelsen av autisme. I og med at det er leseopplæringen som står i fokus har jeg valgt å kun fokusere på de tre mest utbredte formene for ASF, som også gir eleven evne til å lære å lese og skrive.

2 Opplæring i et inkluderende perspektiv

Innledningsvis skrev jeg at jeg mener at tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring er en viktig del i all type opplæring, og det står beskrevet hvordan tilpasset opplæring står sentralt i den norske skolen. Dette innebærer at undervisningen skal tilpasses på en slik måte at alle elever har mulighet til å lære i sitt eget tempo, uansett forutsetninger og behov. Jeg vil i dette kapittelet beskrive kort hva inkluderende og likeverdig undervisning innebærer.

2.1 Inkludering og likeverd

Likeverdig opplæring står nært knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring, og det er tanken om at alle elever står på lik linje, med samme rettigheter og muligheter som står i fokus. Innenfor begrepet tilpasset opplæring møter vi også begrepet *inkludering*, hvor tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Denne forutsetningen om fellesskap mellom elevene innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd. I skolen må likeverd praktiseres blant annet gjennom fellesskapet mellom elever med ulike forutsetninger. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. Skolen skal derfor utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger (Overland, 2015). Nordahl og Overland (1998) deler Prinsippene for likeverdig og tilpasset opplæring opp i fire hovedprinsipper på denne måten:

1. Opplæringen skal være i samsvar med elevenes evner og forutsetninger. Dette innebærer ikke bare at stoff og oppgaver må tilpasses, men det må legges vekt på at elever med særskilte behov blir en del av fellesskapet i skolen.
2. Opplæringen bør foregå i ordinær skole i eget oppvekstmiljø. Alle elever har behov for tilhørighet, og skolen har ansvar for å formidle at alle mennesker er likeverdige, om ikke behovet tilsier at eleven behøver et alternativt opplæringstilbud utenfor den ordinære klassen.
3. Nødvendig kompetanse må finnes i opplæringstiltaket. For å ivareta elevens behov for tilrettelegging, er rett kompetanse hos lærer et vesentlig moment. Med dette menes ikke bare den spesialpedagogiske kompetansen hos den enkelte lærer, men hele skolen er ansvarlig for å ivareta de spesialpedagogiske funksjonene.

4. Positiv forskjellsbehandling når det gjelder ressurser til opplæring. I opplæringsloven understrekes det at elever med vedtak om spesialundervisning har rett til ekstra ressurser. Dette er en viktig del av de spesialpedagogiske tiltakene, ved at de behovene elevene har trenger ekstra tilrettelegging for at undervisningen skal samsvare med de forutsetningene elevene har.

(Nordahl & Overland, 1998)

Overland (2015) skriver i sin artikkel om tre former for inkludering, som til sammen utgjør et helhetlig inkluderingsperspektiv. Han mener at det må forekomme både faglig, sosial og psykologisk inkludering i en klasse for at man kan si at undervisningen er inkluderende, hvor ingen av disse bør overstige den andre. Faglig inkludering innebærer at elevene deltar aktivt i et faglig fellesskap. Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende, og psykisk inkludering er uttrykk for hvordan den enkelte elev opplever sin situasjon på skolens ulike arenaer (Overland, 2015).

Som det vil komme frem lenger ut i oppgaven, er disse prinsippene for undervisning utfordrende å holde med tanke på elever med ASF. Hvordan skal man som lærer oppfylle kravene for tilpasset, inkluderende og likeverdig opplæring for elever med de utfordringene elever med ASF har, og samtidig oppfylle kravene i forhold til resten av klassen? Dette er noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Oppsummering

Tilpasset opplæring skal være med på å ivareta prinsippene om inkluderende og likeverdig opplæring. Dette innebærer at læreren skal tilpasse på en slik måte at alle elever, uansett evne og behov, har mulighet for utvikling. Likeverdig undervisning handler om positiv forskjellsbehandling, hvor elevene får de tilpassingene de trenger uavhengig av de andre elevene.

3. ASF

Diagnosen autisme ble først beskrevet av psykiaterne Freud og Eugen Blauer (1900). Blauer brukte begrepet tidlig på 1900-tallet for å beskrive individer som oppførte seg forstyrrende i sine sosiale omgivelser (Øzerk & Øzerk, 2013). Senere ble begrepet brukt i litteraturen av psykiateren Leo Kanner i 1943. Likevel har diagnosen eksistert lenge før den tid, men man trodde tidligere at barn med ASF var besatt av onde ånder. Diagnosen ASF har vært mye omstridt, også etter Kanners beskrivelse av diagnosen. De ble over lang tid omtalt som «glasskulebarn». Grunnen til dette var at man, spesielt på 1950-1960-tallet, trodde at deres innsluttede og unnvikende oppførsel kom av at de hadde følelseskalde og avvikende mødre (Wing L., 1997), senere kalt «kjøleskapsmødre» (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 26). Denne årsaken til diagnosen ble det fornuftig nok gått bort fra. I samarbeid med Hans Asperger, forsket Kanner på hvorvidt autisme bestod av et spekter av forstyrrelser (ibid.). Ut fra den forskningen som er gjort er det i senere tid utarbeidet en god sjekkliste for diagnostiseringen (Martinsen, et al., 2016).

Av alle barn som blir født, vil ½-1 promille ha barneautisme. I Norge vil det si at 30-60 nye barn får denne funksjonshemmingen per år. Ut fra dette kan vi anslå at det på landsbasis finnes et sted mellom 500 og 1000 barn og unge med autisme under 20 år. Om de atypiske formene for barneautisme regnes med, vil tallet bli større, men det er vanskelig å anslå eksakte tall på grunn av de uklare grenseoppgangene til andre funksjonsforstyrrelser. Asperger syndrom vet vi heller ikke eksakt tall for, men det tyder på at denne tilstanden kanskje er ti ganger hyppigere enn barneautisme (Duvold & Sponheim, 2003).

3.1 Hva er ASF?

ASF blir i dag regnet som en nevropsykiatrisk sykdom, og skyldes først og fremst forandringer i hjernen. Disse forandringene kan da forårsake en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, infantil autisme og/eller autistiske forstyrrelser. En gjennomgripende utviklingsforstyrrelse vil si at kjennetegnene for diagnosen påvirker alle livsområder og utviklingsområder, som for eksempel å få venner, ha glede av å ha et sosialt samvær o.l. (Martinsen, et al., 2016). I boka til Øzerk & Øzerk henviser de til Rutter (Rutter, 2005), og beskriver utviklingsforstyrrelsen som arvelig betinget, som anses som en kompleks nevrobiologisk betinget forstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 24). I noen tilfeller er diagnosen forbundet med, og antas å skyldes visse medisinske tilstander, som spedbarnsspasmer, medfødt

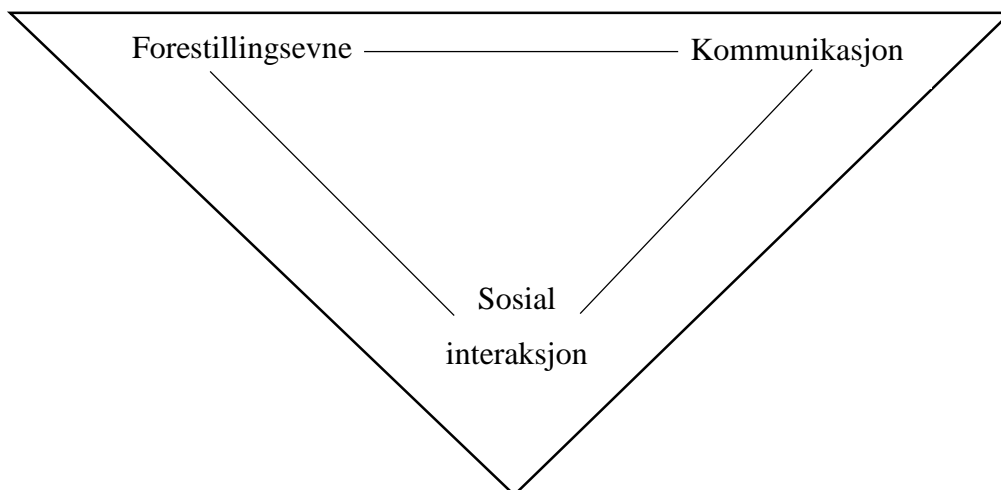
rubella, tuberøs sklerose eller cerebral lipodose, men forstyrrelsen skal diagnostiseres på grunnlag av de atferdsmessige trekkene, uavhengig eventuelle tilknyttede medisinske tilstander (WHO, 1999). Innenfor denne forstyrrelsen finnes det mange variasjoner, og det er nettopp disse variasjonene betegnelsen autisme-spekter-forstyrrelser (ASF) prøver å fange opp (Øzerk & Øzerk, 2013).

Selv om det er en stor variasjon mellom de ulike diagnosekriteriene, er det spesielt tre hovedmomenter innenfor utfordringene som kjennetegner syndromet, også kalt «den autistiske triaden», etter (Wing L. , 1988):

I. Omfattende språk og kommunikasjonsvansker

II. Spesielle utfordringer med å omgås andre mennesker

III. Merkverdige reaksjoner på omgivelsene



Wings triade (Kaland, 1996, s. 19)

Wing (1988) beskrev triaden som en triade av symptomer, eller utfordringer, som sammen dannet et syndrom med relatert problematikk (Kaland, 1996).

De språklige og kommunikative ferdighetene hos mennesker med ASF er svært variable. Variasjonen strekker seg fra å ikke ha et verbalt språk, til de som har et vanlig stort vokabular, og som tilsynelatende kommuniserer på en helt vanlig måte. Personene som mangler det verbale språket vil som oftest ikke utvikle andre måter å kommunisere på, og det vil derfor oppstå en del utfordringer i forhold til hvordan andre skal forstå personen. Det som er gjennomgående for personer med ASF med tanke på kommunikative ferdigheter er at den

sosiale bruken av språket er avvikende. Den sosiale konteksten blir vanskelig å forstå og har en bokstavelig forståelse av språket (Martinsen, et al., 2016). Det finnes flere utfordringer i forhold til kommunikasjon, som for eksempel å forstå ironi og skjulte budskap, se kap. 3.3.

Når det gjelder å omgås andre mennesker vil de mangelfulle sosiale ferdighetene mennesker med ASF har gi utfordringer, hvor sosiale regler blir vanskelige å forstå. Dette er regler som for eksempel det å vente på tur, nærkontakt med fremmede eller å snakke i munnen på andre. Dette går også over i den tredje dimensjonen av triaden, hvor måten mennesker med ASF reagerer på omgivelsene ofte er annerledes enn hos andre mennesker. Dette kan gå ut på hvordan mennesker opplever enkle ting som et bursdagsselskap. Normalt ville man kanskje beskrevet et selskap som at det var god stemning og hyggelig, mens en person med ASF kanskje ville forklart det som bråkete og mennesker med mye farger på klærne. Til sammen utgjør disse dimensjonene temperament og personlighetsmessige forhold som blir brukt i beskrivelsen av forstyrrelsene. ASF består av mange ulike lidelser (Martinsen, et al., 2016), som igjen blir sortert gjennom diagnosesystemet ICD-10 (WHO, 1993), med ulike underkategorier (Martinsen, et al., 2016). Underkategoriene innenfor ICD-10 ser du i det kommende kapittelet. Denne måten å dele opp forstyrrelsene på er mye omdiskutert (WHO, 1999), og det er kommet et forslag fra Fagutvalget om at oppdelingen heller skal differensieres ut fra alvorlighetsgrad: Nivå 1- Krever støtte, nivå 2- Krever betydelig støtte og nivå 3- Krever svært betydelig støtte (Øzerk & Øzerk, 2013). Likevel er det fortsatt den tidligere inndelingen som blir brukt, og denne inndelingen blir beskrevet i kommende kapittel.

3.2 Ulike former for autisme

Som nevnt tidligere, er det en stor variasjon i forhold til grad av funksjonsnivå og utfordringer. Dette gjelder også innenfor de ulike formene for ASF. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på de mest utbredte formene for ASF, og de formene for ASF som i størst grad gir evne til å lære å lese og skrive. Dette er en kort beskrivelse av hvordan diagnosebeskrivelsene fra WHO (1993) beskriver de ulike formene for ASF (WHO, 1993).

Barneautisme er den mest utbredte formen for ASF (Duvold & Sponheim, 2003), og kjennetegnes ved at symptomene for autisme har manifestert seg i løpet av barnets tre første leveår, og at symptomene svarer til den autistiske triaden. Dette innebærer mangel på kommunikasjon, forståelse og sosialt samspill. Noen av symptomene kan være mangel på repetitiv adferd, nonverbal atferd (som blikkontakt, ansiktsuttrykk o.l.), mangel på

relasjonsbygging til jevnaldrende og mangel på sosioemosjonell gjensidighet (Martinsen, et al., 2016). Forstyrrelsen regnes å være tre til fire ganger hyppigere hos gutter enn hos jenter (WHO, 1999). Når det kommer til kommunikasjon kan symptomer som mangel eller forsinket verbalt språk, mangel på spontan fantasilek, selvlaget språk og svikt i evnen til å konversere med andre, til tross for tilstrekkelig tale finne sted. I forhold til atferd og interesser vil barn med barneautisme kunne ha tilsynelatende tvangsmessige tilbøyelighet til spesielle rutiner eller ritualer, som for eksempel ved leggetid eller ved matbordet (Martinsen, et al., 2016). Ofte er motoriske stereotypier, som spesifikk interesse for objektets ikke-funksjonelle sider, som likt eller følelse, vanlig, og det kan være motstand mot å endre rutiner eller detaljer i personlige omgivelser, som å flytte på pyntegenstander eller møbler i hjemme (WHO, 1999).

Atypisk autisme skiller seg fra barneautisme ved at symptomene forekommer først etter at barnet har fylt tre år. Samtidig vil ikke alle kravene til de grunnleggende settene for diagnosen (den autistiske triaden) være tilfredsstillende, slik at ett eller flere av atferdsområdene ikke kan klassifiseres som tilstrekkelig påfallende (Glennesenter).

Asperger syndrom er kanskje den formen folk flest forbinder med autisme, og mennesker med Asperger syndrom blir sett på som en høytfungerende gruppe innenfor ASF (Martinsen, et al., 2016). ICD-10 skiller Asperger syndrom fra autisme ved at det ikke er en generell forsinkelse, forsinkelse av språket eller den kognitive utviklingen (WHO, 1999). Det foreligger derfor et ønske om å skille mellom dette syndromet og mennesker med høytfungerende autisme. Bakgrunnen for dette er at, som Tantam understreker (Martinsen, et al., 2016, s. 35), i motsetning til mennesker med autisme, har de med Asperger syndrom et ønske om å være sosiale, men med en svekket forståelsesevne mislykkes de ofte i å lage sosiale relasjoner med andre. Likevel er kriteriene i stor grad like, og blir derfor sett på som en kategori innenfor ASF (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015). Wing (Wing L., 1997) utarbeidet en liste med ti kjennetegn på Asperger syndrom, mens det er spesielt fem trekk som er tillagt særlig betydning; 1- ukoordinert og klønede motorikk, 2- intensitet, 3- rigiditet, 4- bruk av fantasien og 5- bokstavelighet (Martinsen, et al., 2016).

Selv om navnene på disse nyansene av autisme fortsatt blir brukt, har internasjonale forskningsmiljøer i de senere år nedtonet gruppeforskjellene og bruker stadig oftere begrepet «Autismespekterforstyrrelser» (Gjestli, Lamache, & Fjæran-Granum, 2009) (ASF), noe som også vil bli brukt videre i denne oppgaven.

3.3 Ulike utfordringer

Som nevnt tidligere, finnes det en stor variasjon i forhold til vansker og utfordringer innenfor ASF. For at vi skal kunne forstå, og deretter tilrettelegge for elever med ASF, må vi opparbeide en viss forståelse av de ulike tankesettene og utfordringen elevene våre har. Nedenfor er det listet opp en del av utfordringene, men det er viktig å se at disse ofte har en sammenheng med hverandre, like mye som de forekommer hver for seg og i ulik grad. Et annet viktig punkt i det å forstå de ulike utfordringene er å se variasjonen i lys av dagsformen til elever med ASF. Dagsformen er variabel hos alle barn, mens årsak, konsekvens og grad av variasjonen kan være noe forskjellig hos barn med ASF. Bakgrunnen til dette er deres begrensninger når det kommer til å kommunisere ønsker eller ubehag, som igjen kan føre til variasjon på humør og funksjon (Martinsen, et al., 2016).

3.3.1 Fortolke og forstå mening- koherens

Alle barn med normal utvikling ser, hører og smaker, og bruker dette til å persipere, å forstå og tenke abstrakt. For mennesker med ASF byr dette på utfordringer. Mennesker med ASF har en tendens til å tolke språket bokstavelig, og har vansker med å tolke metaforiske og idiomatiske uttrykk. De fokuserer ofte på enkelte detaljer, som går på bekostning av helheten. Når en ikke har evnen til å kombinere informasjon og detaljer med hverandre, blir fokuset på detaljer stor, og dette kalles svak koherens (Kaland, 2014). Ved alle sanseinntrykk er det å fortolke inntrykkene vesentlig for å skape mening, mens hos mange mennesker med ASF er denne fortolkningen annerledes, svekket eller nesten uteblivende (Peeters, 1997).

Peeters har i sin bok sitert forskeren Hermelin, som forsket på hvorvidt psykisk utviklingshemmede og barn med ASF utførte visse oppgaver som omhandlet fortolkning og forståelse. Han skriver:

«Den kognitive avgivelse ser ut til hovedsakelig å bestå av en manglende eller begrenset evne til å sortere informasjon og inkludere vesentlige trekk og utelate overflødige ord. Den svekkede evnen forårsaker stereotypier og begrensede atferdsmønstre, som i økende grad blir belastende, ettersom behovet for fleksibilitet i tankegangen økes. Det er i språkutviklingen og i utviklingen av sosial forståelse, at det autistiske barns kognitive utgivelse ses tydeligst» (Peeters, 1997, s. 30), egen oversettelse.

Det presiseres at det er spesielt den abstrakte fortolkningen som kommer til kort hos mennesker med ASF. Peeters bruker et godt eksempel fra en film, hvor personen blir spurt om

hvordan han syns kysset han akkurat hadde utført føltes, hvor personen med ASF svarer «vått». Han beskriver derfor ikke følelsen bak våtheten, men kommer med en beskrivelse av hans bokstavelige sansing. Ved bruk av en bokstavelig sansing kan det forekomme mange misforståelser, især om man ikke har kunnskap om hvordan en med ASF tenker. Eksempler på dette er barn med ASF kan finne på å le av noen som gråter. Om man har en bokstavelig tolkning av en som gråter kan selve ansiktsuttrykket til den som gråter være morsomt, eller det kan være rart å se at det kommer vann ut av øynene til den personen. En med ASF har da vanskeligheter med å tolke følelsene som ligger bak gråtingen, og klarer på den måten ikke ha en abstrakt fortolkning av situasjonen (Peeters, 1997).

3.3.2 Sosialt samspill

Mennesker med autisme har store vanskeligheter med å inngå i sosialt samspill med andre. Kanner mente at mennesker med ASF ikke hadde evne til å ha noen form for følelsesmessig kontakt med andre mennesker, men dette er i senere tid omtalt som noe som ikke er definitivt. Som det er med alle utfordringene i møte med ASF, er det store variasjoner i forhold til evnen til å skape følelsesmessige relasjoner til andre. Mens noen er svært innesluttet og ikke viser interesse for andre, er andre mer åpne og søker kontakt med andre (Peeters, 1997). Leken er ofte begrenset til enkle funksjonsleker, som kan manipuleres slik at det dannes mønster, lyder eller variasjoner av lys, og barn med autisme leker ofte med yngre barn. Grunnen til dette er at det ofte er enklere å forholde seg til, og det er enklere å få med yngre barn på slike leker (Duvold & Sponheim, 2003). Utfordringene innenfor sosialt samspill har heller en sammenheng med det som ble skrevet i forrige avsnitt; det å tolke og forstå andres følelser, tanker og intensjoner (Peeters, 1997).

Et begrep som blir brukt i forbindelse med dette er «Theory of mind», som handler om å kunne forstå hva den andre tenker ved hjelp av kontekst og miljø, og å ha forståelse for at andre kan tenke noe annet enn det du gjør. Det å ha «Theory of mind» er viktig for å kunne forutse og forstå andres handlinger, og det er nettopp dette mennesker med ASF har problemer med, og det blir kalt «tankeblindhet» eller «sosialblindhet», og følger barnet helt fra spedbarnsalder (Kaland, 1996). Samtidig er det viktig å påpeke at det forekommer store individuelle forskjeller innenfor dette feltet, og det er flere som mener at mennesker med ASF kan, over tid, utvikle en viss sosial bevissthet. Problemene oppstår som oftest under lek, der barn med ASF kan ha vanskeligheter med å forstå vanlige og selvsagte regler, så fremt som ord, uttrykk og kroppsspråk. Derfor kan vi se at barn med ASF ofte trekker seg unna og heller leker alene (Peeters, 1997). Det å vente på tur kan også være en stor utfordring hos elver med

ASF. Dette har en sammenheng med deres omfattende forståelsvansker.

Forståelsesproblemene er kontekstuelle og henger sammen med mangelfull sosial og praktisk, samfunnsmessig forståelse. Den mangelfulle sosiale forståelsen innebefatter blant annet sosiale normer og sosial sedvane, og kan ofte skape problemer i lek og andre sosiale situasjoner både hjemme og på skolen (Martinsen, et al., 2016).

For å kunne påvirke den sosiale utviklingen må en jobbe eksplisitt med sosiale ferdigheter og sosiale spilleregler. Elever med ASF lærer seg, i motsetning til andre elever, ikke disse reglene og normene på egenhånd, og må derfor få hjelp og veiledning for å kunne lære seg og forstå dette. Disse sosiale ferdighetene og sosiale spillereglene handler om helt grunnleggende ferdigheter som turtaking, deling, tilnærming til andre, initiativ til aktiviteter og respons ved henvendelser fra andre må læres og trenes sammen med få andre (Duvold & Sponheim, 2003).

3.3.3 Kommunikasjon

Det er mange med ASF som ikke utvikler et fullstendig verbalt språk, og ifølge Wing (1997) vil hver 4. eller 5. person med ASF ikke utvikle et verbalt språk, og dermed forbli stumme (Wing L., 1997). For de som utvikler et verbalt språk er forsinket språkutvikling vanlig, i tillegg til avvik i andre aspekter av kommunikasjonen. De kan ha et godt ordforråd, men de har ofte vanskeligheter med å bruke språket på en innovativ og reflekterende måte, og problematikk vedrørende tolkning og forståelse av ord, setninger og kroppsspråk er vanlig. Dette kan for eksempel innebære mangel på gjensidighet i kommunikasjonen der samtalen fra barnets side kan være mer en monolog enn en dialog (Engh, 2010).

Når man har vanskeligheter med å tolke og forstå ord, setninger og kroppsspråk blir det å kommunisere en stor utfordring. Om kommunikasjon skal foregå, må det bestå av en avsender og mottaker som begge skal ha en forståelse av det som blir sagt (Kaland, 1996). Dette gjelder både ord, symboler, og kroppsspråk som mimikk o.l. På generell basis kan man si at mennesker med ASF har store problemer med å lære seg språklige og kommunikative ferdigheter på en indirekte eller implisitt måte (Martinsen, et al., 2016). Som vi så i Wings triade (se kap. 3.1), er kommunikasjon en av de største utfordringene innenfor ASF, og det er en gjengang gjennom hele autismespekteret. Likevel kan vi si at alle mennesker med ASF kommunisere på ett eller annet nivå, men kommunikasjonens mangfoldighet stiller dem overfor store problemer (Kaland, 1996, s. 112).

Peeters (1997) forklarer forskjellen mellom utviklingen hos barn med normal utvikling og barn med ASF på denne måten; alle barn kan lære seg ordet stol, og de fleste barn med normal språkutvikling vil kunne overføre betydningen av stol til noe man kan sitte på, som sofa, krakk eller benk, for de ser meningen bak ordet. Forskjellen her er altså at barn med normal utvikling ser meningen bak ordet og bruker det samme ordet om alt man kan sitte på. Barn med ASF har derimot en tendens til å bruke ordet stol til den bestemte stolen, eller stoler med samme farge, høyde o.l., og ser ingen sammenheng med andre ting en kan sitte på. Barnets grunnleggende forståelse er derfor basert på hva en ser (Peeters, 1997). Det er ikke dermed sagt at ingen barn med ASF kan generalisere, men dette er noe en bør tenke på ved all undervisning av barn med ASF.

En annen ting Peeters (1997) trekker frem er problematikken ved bruk av enkle uttrykk som stor eller liten. Grunnen til dette mener han er fordi barnet mangler forestillingsevne, og det blir dermed vanskelig å forstå når en ting er liten eller stor i ulike sammenhenger, for eksempel når et glass er liten i forhold til en flaske, men stor i forhold til en skje (Peeters, 1997, s. 71). Det samme gjelder bruken av han og jeg. Det å forstå hva som er riktig bruk av pronomen kan føles vanskelig, dette fordi de ofte mangler den mentale fleksibiliteten andre har (Peeters, 1997).

Det siste Peeters tar opp som et kjennetegn er ekkolali tale. Dette går ut på at en bruker samme ord, uttrykk og setninger en har hørt før, som ofte ikke passer helt inn. Her er det mangelen på språklig kreativitet som spiller inn (Peeters, 1997). Hvis man tenker på dette i en situasjon med andre barn kan dette virke forvirrende, og misforståelser kan oppstå. Om man tenker seg i en skolesituasjon der elevene for eksempel skal fortelle om noe som har skjedd i friminuttet, kan det å bruke setninger som ikke helt passer inn ødelegge for situasjonsbeskrivelsen, og det kan bli vanskelig å oppfatte hva elevene egentlig mener.

3.3.4 Forestillingsevne

Mennesker med ASF har, som nevnt, en utfordring i forhold til det å se sammenhengen og meningen med ulike ting, og støtter seg som oftest til det de kan se (Peeters, 1997).

Forestillingsevnen blir derfor svekket, og kan skape en del misforståelser. Dette vises ofte i sammenheng med lek. Barnet kan tilsynelatende leke helt normalt, men ofte kan man oppdage at leken blir en slags reproduksjon, hvor fantasien uteblir. Dette blir igjen en problematikk man kan se i interaksjon med andre barn. Barn med ASF har store vanskeligheter med å komme inn i en fantasilek, nettopp fordi forestillingsevnen ikke er til stede, og det å forstå hva

de andre barna leker blir svært vanskelig. Wing (1997) nevner også denne atferden som noe andre kan synes å være bisarr, som igjen kan utløse frykt og virke avstøtende hos andre barn (Wing L. , 1997).

3.3.5 Eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner handler om å kunne planlegge, organisere, vurdere, revurdere, omstilling osv. Mennesker med ASF vil ofte kunne finne dette vanskelig, da deres eksekutive funksjoner ofte er nedsatt, og virker negativt inn på sosial samhandling, kommunikasjon og adferd (Øzerk & Øzerk, 2013). Eksekutive funksjoner innebærer blant annet:

- Arbeidshukommelse
 - Evne til å kunne skifte mellom oppgaver og aktiviteter
 - Evne til å sette seg klare mål, og arbeide mot disse
 - Evne til å planlegge
 - Evne til å lete systematisk
 - Evne til å generere nye ideer og initiere handlinger
- (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010)

Andre områder eksekutive funksjoner har innvirkning på kan du se i denne figuren:



Eksekutive funksjoner (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 92)

De ulike funksjonene, som vist i figuren, er nært knyttet til hverandre, og kan bli sett på som et nevrologisk kretsløp. Regulering av oppmerksomhet, intensjon og tanker bidrar til å se sammenhenger mellom hendelser i fortid og i nåtid (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 93).

Utfordringene kan vise seg på forskjellige måter. Vanskene med planleggingen gjør ofte elevene avhengig av planer, og mangel eller endringer på disse kan føre til mangel forutsigbarhet, som igjen gir grunnlag for usikkerhet og mangel på kontroll (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010).

3.4 Tilleggsvansker

Utfordringene jeg har nevnt ovenfor kan man si er de vanligste vanskene personer med ASF kan ha. Samtidig er forekomsten av komorbiditet svært utbredt blant mennesker med ASF. Begrepet komorbiditet handler om forekomsten av flere vansker/diagnoser samtidig (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 58). Eksempler på disse forstyrrelsene er epilepsi, utviklingshemming, sosiale fobier, angst, depresjon, ADHD, Tourette syndrom, tics, schizofreni, tale- og språkvansker, søvnproblemer og motoriske vansker (Øzerk & Øzerk, 2013).

Sansevarhet og hypersensitivitet er også vanlig blant barn med ASF. Det har funnet sted en diskusjon om at mennesker med ASF har en lavere terskel i forhold til persepsjon, det å oppfatte og tolke sanseintrykk, men det forekommer ingen beviser på dette, og det er heller snakk om at det foreligger en selektiv persepsjon. Sansevarhet og hypersensitivitet er noe som er forholdsvis vanlig hos mennesker med ASF, og kan forklares ved at de har filtreringsproblemer og skjevt fokus når det kommer til sanseuttrykk. Det å filtrere sanseintrykk er noe barn vanligvis lærer seg i løpet av de første årene, og lærers gjennom forestillinger og erfaringer. Det som menes med skjevt fokus er at de med ASF kan være veldig fokusert på enkelte stimuli, som ofte ikke gir noe sammenheng med situasjonen dem befinner seg i, og gir ofte ingen mening (Martinsen, et al., 2016). Dette kan for eksempel komme i form av å måtte kjenne på ulike gjenstander, eller reaksjoner på for eksempel støy. For eksempel kan en være veldig sensitiv når det kommer til «vanlig støy» i et rom med mange mennesker, mens man ikke enser at noen roper navnet til dem. På bakgrunn av dette er det flere som tror at barnet deres er døvt, men som senere oppdager at de lider av hypersensitivitet. Den vanligste forekomsten av hypersensitivitet er i form av lyd, men taktil stimulering og lysstimuli er også nokså vanlig (Martinsen, et al., 2016). I skolesammenheng vil dette kunne føre til en problematikk som både berører personen selv, lærere og medelever,

og er noe man må være klar over om man skal omgås personen, og skape et trygt skolesamfunn.

Selv om det er stor forekomst av komorbiditet blant personer med ASF er det vanskelig å vite eksakt andel. Øzerk (2013) refererer til en amerikansk undersøkelse fra 2012 som viser at hele 38% av barn med ASF også har diagnosen intellektuell funksjonshemming (Øzerk & Øzerk, 2013), og at det er dokumentert at omtrent halvparten av barn med ASF ikke utvikler et tilfredsstillende talespråk (ibid.). Med tanke på lese- og skriveopplæringen mener jeg at dette er viktige punkter å ta med seg. Selv om eleven har fått en diagnose innenfor ASF må man ha en forståelse for at det er andre faktorer som spiller inn, og tilretteleggingen må sees i forhold til disse.

Etter å ha fremstilt ulike utfordringer som forekommer hos mennesker med ASF er det viktig å poengtere at ikke alle mennesker har alle disse utfordringene på samme tid og i like stor grad (Duvold & Sponheim, 2003), og det forekommer mange flere utfordringer utenom de som er fremstilt i dette kapittelet. Samtidig er det viktig å merke seg at disse utfordringene er de som er mest merkbare og forekommer i de fleste tilfeller, spesielt med tanke på forestillingsevne, kommunikasjon og sosialt samspill (Karlsen, 2003).

3.5 Pedagogiske tilnærminger og metoder

Som vi har sett står barn med ASF, og de som er i jevnlig kontakt med disse, overfor en rekke utfordringer. I skolesammenheng vil mange av disse utfordringene komme ekstra godt til syne, og tiltakene blir desto mere viktige. Mange av utfordringene kan unngås hvis de får et optimalt tilbud i skolealderen, og forbyggende tiltak bør derfor ha høy prioritet i skoletilbudet. Tiltakene bør inneholde fokus på å gi eleven høyere formell faglig kompetanse og mer synlige kunnskaper og ferdigheter. Samtidig bør skolene legge undervisningen og skolemiljøet til rette for å hindre at elevene utvikler engstelse (Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner, 2006), noe som er fremskridende blant elever med ASF (Sivertsen, 1989). En god skoletid fører til positiv utvikling i forhold til funksjon senere i livet, og skolen er den viktigste kilden til forebyggende tiltak (Martinsen, Nærland, Steindal, & Tetzchner, 2006, s. 308). Samtidig ser vi at skolene har mye å ta tak i når det kommer til dette. Først og fremst må det pedagogiske personale ha den kunnskapen de trenger for å kunne tilfredsstille kravene for tilrettelegging elever med ASF har, som å kjenne igjen de særtrekkene som ASF besitter, samt en forståelse av forståelsesproblemene (ibid.).

I boka til Martinsen og flere (2015) refereres det til seks komponenter som gir et tilpasset og effektivt utdanningstilbud:

1. Individualiserte tilbud, tiltak og tjenester for barna og deres familier
2. Systematisk instruksjon av barna
3. Forståelige og strukturerte omgivelser
4. Spesialisert innhold i undervisningen
5. Funksjonell tilnæringsmåte til problematferd
6. Involvering av familien

Tabell 10.1 (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015, s. 242)

For å sikre et slikt opplæringstilbud er retten på spesialundervisning nedfelt i opplæringsloven:

«§ 5-1. Rett til spesialundervisning

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.» (Lovdata)

I samme lov blir det pålagt at alle som får spesialundervisning skal ha en utarbeidet individuell opplæringsplan (IOP) (Lovdata), som skal sikre kvaliteten på spesialundervisningen. Individuelle opplæringsplaner skal bygge på den enkelte elevs behov og forutsetninger og på skolens målsetting og læreplanverk (Tangen, Kap. 5: Retten til utdanning for alle., 2008).

En individuell opplæringsplan (IOP) skal inneholde mål for innholdet i opplæringen, og hvordan den skal drives. Mens en IOP sier noe om hvordan undervisningen skal foregå, skal en individuell plan (IP) formulere de overordnede målene for habiliteringsarbeidet og beskriver de nødvendige betingelsene som må oppfylles for at målene skal bli nådd. Denne planen gjelder ikke bare i skolen, slik som en IOP, men den skal sikre at barnet får det tilbudet det trenger både i og utenfor skolen, og inkludere familie og alle de tjenester det er behov for (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015).

For å nå målene i elevens IOP er det mange ulike metoder en kan bruke. Som med alle elever, er behovene til elever med ASF svært individuelle, og ulike metoder fungerer ulikt på ulike elever. Likevel er det noen sentrale metoder som blir brukt i møte med elever med ASF.

3.5.1 Tilrettelagt og strukturert undervisning- TEACCH

Selv om det er mange ulike metoder som passer til ulike elever, er det å ha strukturert undervisning essensielt i arbeidet med alle elever, og spesielt elever med ASF. Strukturert undervisning handler om strukturerte opplegg og oppgaver, men det er vel så viktig å skape forutsigbarhet i form av tid, sted og form (Peeters, 1997). Når vi her snakker om strukturering er begrepet tilrettelegging sentralt. I denne sammenhengen vil tilrettelegging bety tilstrekkelig grad av struktur i alle situasjoner, utfra individuelle forutsetninger og fortrinnsvis i form av visuelle hjelpemidler (Gjestli, Lamache, & Fjæran-Granum, 2009). Det er samtidig viktig å poengtere viktigheten av god kartlegging i forkant av en slik tilrettelegging, nettopp på grunn av de ulikhetene som forekommer blant elever med ASF. For å kunne tilrettelegge på en tilfredsstillende måte må det forekomme en grundig og detaljert kartlegging som sier noe om elevens særtrekk, behov og interesser, og som skal foreligge før en IP og IOP utarbeides (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015).

Grunnen til at tilrettelegging og strukturering er en viktig del undervisningen av elever med ASF er at forståelsesvanskene skaper usikkerhet og utrygghet, og er grobunn for mange misforståelser. Visualisering av arbeidsoppgaver og ulike situasjoner er med på å fremme deres visuelle tilnæringsmåte, som ofte er sterkere enn deres auditive tilegnelse. Ved å gi elevene muligheten til å forstå vil dette kunne gi dem mer selvstendighet, og det gir dermed eleven mulighet til å gjøre oppgaver uavhengig av andre (Gjestli, Lamache, & Fjæran-Granum, 2009). Struktureringen kan også være et verktøy for å planlegge og gjennomføre tiltak, samt å fremme funksjonell aktivitet (Martinsen, et al., 2016).

En metode for å tilegne elver denne strukturen kalles TEACCH, og står for Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children. Denne metodikken er kanskje den mest anvendte i hjem, barnehage og skole i dag, og vektlegger spesielt viktigheten av å etablere positive relasjoner mellom barna, foreldre, lærere og annet behandlingspersonell (Karlsen, 2003). Videre bygger metoden på prinsipper om å kompensere for underliggende kognitive vansker, som å oppfatte sammenhenger og prosessere auditiv informasjon. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i de funksjonsområdene og interessene elever med autisme ofte har, som for eksempel sans for orden og god visualisering (Duvold &

Sponheim, 2003). Forskning har vist at denne metodikken fører til fremgang hos barn med ASF (Karlsen, 2003), og selve utførelsen av TEACCH-metoden må tilpasses hver enkelt elev.

I dokumentsamlingen fra Nordvoll skole og autismesenter (Gjestli, Lamache, & Fjæran-Granum, 2009) nevnes det seks ulike former for struktur som trukket frem som viktige elementer for å gi elevene den strukturen de trenger i hverdagen, som også har bakgrunn i TEACCH-metodikken:

1. Fysisk struktur

Den fysiske strukturen innebærer blant annet merking av omgivelsene. Dette gjøres ved hjelp av konkrete og piktogrammer. Møbleringen av et rom kan også være med på å øke forståelsen for hva som skal foregå på dette rommet.

2. Rammestruktur

Innenfor rammestrukturen er dagsplaner, ukeplaner og månedsplaner en viktig del av elevens forutsigbarhet. Dagsplanen skal gi oversikt over dagens aktiviteter og begivenheter og rekkefølgen på disse. Her er det viktig at symbolene på planen er av den art som eleven forstår. Overgangskort kan her gi eleven et signal om at en oppgave er utført, og at eleven skal gå til neste punkt på dagsplanen. Ukeplanen skal vise hvor langt man er i uken, når det er helg o.l. Både månedsplaner og årsplaner kan blant annet være med på å visualisere når det er høytider, feriedager og fødselsdager. Tilstrekkelige og tydelige planer gir elevene den forutsigbarheten og oversikten over tilværelsen som de trenger for å føle seg trygge.

3. Situasjonsstruktur

For å gi eleven oversikt over situasjoner er arbeidsplaner og huskelister viktige verktøy. En arbeidsplan skal informere om innhold i aktivitetene og timene på dagsplanen. Huskelistene er ment som et hjelpemiddel for oppgaver som ofte blir gjentatt, som for eksempel toalettbesøk og ankomstrutiner.

4. Oppgavestruktur

Gitte oppgaver må ha en struktur ifht. omfang og varighet. Noen oppgaver må ha ytterligere tilrettelegging for å gi eleven tilstrekkelig med informasjon og for å skape trygghet hos eleven. For å skape en slik struktur kan ulike hjelpemidler benyttes, som for eksempel varselur for å vise varighet, tellerenger eller knottebrett som indikerer antall repetisjoner, og til sist avkryssningsskjema hvor eleven krysser av for hver utført oppgave eller repetisjon.

5. Ferdigbegrepet

Alle oppgaver må ha en klar begynnelse og en klar slutt. Dette er for å sikre forutsigbarhet og forståelse av varighet og omfang. Dette tydeliggjøres samtidig ved avtaler om omfang og varighet, og her er det viktig at avtalene alltid holdes.

6. Plassering

For å skape ro og trygghet for eleven er prinsipper for plassering noe som bør ligge i rutinene til eleven. Med plassering menes for eksempel at de ulike arbeidsoppgavene ligger i en bestemt rekkefølge, og det samme med klær som skal på.

(Gjestli, Lamache, & Fjæran-Granum, 2009, ss. 7-13)

TEACCH innebærer, som vi kan se, et strukturert og visualisert program, som skal gi eleven trygghet og forutsigbarhet. TEACCH ble utviklet i USA på sekstitallet, og programmet er mer omfattende enn en undervisningsmetode. Det bygger på en grunnleggende respekt for, og en teoretisk forståelse av, hva ASF innebærer, og det bygger på tanken om at det er fint å være annerledes. Normalisering er med dette ikke noe som strebes etter, men det tilrettelegges for hver enkelt etter elevens behov og interesser (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010).

I tillegg til en gjennomtenkt tilrettelegging i forhold til forståelse av ulike gjøremål, er tilrettelegging for mestring en viktig del av planleggingen. De ulike kravene som blir stilt til eleven må være i samsvar med elevens forutsetninger og interesser, samtidig som eleven må få den støtten det er behov for i de ulike situasjonene (Gjestli, Lamache, & Fjæran-Granum, 2009).

Disse elementene gir god tilrettelegging og struktur i skolehverdagen for elevene, men samtidig kan man se utfordringer i forhold til utførelsen, spesielt i den ordinære skolen. Spørsmål som kan stilles er hvorvidt en lærer, med ansvar for 28 elever, har kapasitet til å følge de elementene for god tilrettelegging. Noe som også er viktig å tenke på er synligheten av elevens utfordringer, med tanke på forståelse fra de andre elevene, og ikke minst synligheten for utenforstående.

3.5.2 Karlstadmodellen som kommunikasjonsredskap og metode

Karlstadmodellen er utviklet av Irene Johansson, som er professor i spesialpedagogikk og doktor i fonetikk ved Universitetet i Karlstad i Sverige. Modellen er praksisrelatert, og bygger på språket som helhet og språket som en del av barnets totalutvikling. Modellen legger opp til at tiltak innføres tidlig i barnets liv, og hjelper til med å utvikle barnets sanser, motorikk,

persepsjon, kognitive og sosiale ferdigheter. Oppleggene bygger på individualiserte, repeterte og lystbetonte oppgaver med fokus på motivasjon og mestring. Karlstadmodellen tar utgangspunkt i samhandlingen mellom de ulike menneskene i kontakt med barnet, og innlemmer språklæringen i all sosial samhandling. Modellen tar utgangspunkt i fire perioder i barnets språkutvikling: Performativ kommunikasjon, ordstadium, enkel grammatikk, og utvidet grammatikk. Språkmaterialet som blir bruk skal alltid ha en sammenheng med den utviklingsperioden barnet befinner seg i (Couppé & Jensen, 2010).

3.5.3 L IMM- metode for leseopplæring

Spesialpedagoger ved Langemyr skole og ressurscenter i Grimstad har utviklet lesematerialet L IMM (Lesing-Individualisering-Mening-Mestring). Materialet er basert på grunnlaget i TEACCH tenkningen, hvor hovedfokuset ligger på individualisering av opplæringen (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010). Viktige prinsipper innenfor metoden er å skape motivasjon ved å bygge på elevenes interesser, styrker, erfaringer og behov, individuell tilpassing og tilrettelegging, og at lesingen skal komme til nytte og fremme livskvaliteten for personen det gjelder. Hovedmålet med materialet er at elevene skal finne mening allerede fra første ord, og som har en betydning ut fra elevenes interesser. På den måten bygger materialet videre på elevens leselyst, og kan fokusere videre på andre tekster (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010).

Videre mener de at interessene ofte beror seg på det eleven mestrer. Som med all undervisning, bør nivået legges på elevens premisser, hvor mestring oppnås. For å kunne få kunnskap om elevens interesser, nivå og mestringsfølelser er informasjon viktig.

Observasjoner og samtaler med nærpersoner er en viktig del i forhold til innsamling av informasjon, og det å prøve å se ting via elevens øyne er vesentlig for å kunne forstå hva eleven trenger i sin opplæring. Respekten for elevens særegne kultur er et grunnleggende prinsipp, og det å ivareta elevens særegenhet og interesse er noe Langemyr skole tar utgangspunkt i for å øke elevens livskvalitet. De mener at det å kunne forstå tekst kan i stor grad øke forståelsen av ord, og på den måten bruke dette videre i verbalt språk, og forståelsen av dette (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010).

Hovedmomentene i alle metodene for god undervisning av barn med ASF er individuelle tilpassede opplegg og metoder ut fra elevens kunnskaps- og funksjonsnivå (Sivertsen, 1989). Dette innebærer å legge kommunikasjonen og undervisningen til rette, og velge stoff og oppgaver som eleven klarer å mestre og forstå (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015), noe

som er avgjørende for god livskvalitet hos mennesker med ASF – som for alle mennesker. (Gjestli, Lamache, & Fjæran-Granum, 2009).

Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett at ASF innebærer gjennomgripende forstyrrelser, som kjennetegnes ved utfordringer i forhold til tre hovedmomenter, også kalt Wings triade. Disse utfordringene tilknyttes kommunikasjon, sosialt samspill og forestillingsevne. Innenfor triaden ligger det også utfordringer i forhold til svekket koherens og eksekutive funksjoner, samt tilleggsvansker som komorbiditet. Dette kan være ADHD, hypersensitivitet, sansevarhet, språkvansker, mm.

For å tilrettelegge undervisningen på en god måte er det spesielt organiseringen som er avgjørende. Elever med ASF trenger trygghet, strukturering og forutsigbarhet for å kunne fungere best mulig i skolehverdagen, og for å tilfredsstille kravene om dette er det utarbeidet ulike metoder, men det er TEACCH som er den mest anvendte. Denne bygger på å strukturere hverdagen på en slik måte at eleven vet hva som skal gjøres til enhver tid, hvordan det skal gjøres, og hva som kommer etterpå. Forutsigbarheten kommer også til uttrykk i forhold til de fysiske rammene. En annen metode, som bygger på de samme prinsippene i forhold til leseopplæringen, er LImm. Metoden tar utgangspunkt i elevens interesser, styrker, erfaringer og behov, individuell tilpassing og tilrettelegging, og at lesingen skal komme til nytte og fremme livskvaliteten for personen det gjelder.

4. Lese- og skriveopplæring

Etter å ha sett på flere ulike metoder for undervisning av elever med ASF generelt, skal vi først se på den ordinære lese- og skriveopplæringen, før jeg senere i oppgaven vil drøfte hvorvidt ASF har innvirkning på dette. Lesing har vært mye i fokus de siste årene, og blir beregnet som en av de grunnleggende ferdighetene innenfor kunnskapsløftet. Å kunne lese er viktig både for et individs danning og utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Leseferdigheter har i dag en viktig plass i mange sentrale debatter om skole og utdanning, og leseopplæring blir av mange sett på som en av skolens mest grunnleggende oppgaver. Derfor er dette også en av de ferdigheter som får mest oppmerksomhet. Under undersøkelsen, Programme for International Student Assessment (PISA), blir lesing beskrevet som en nødvendig grunnleggende ferdighet, som er nødvendig for all annen kompetanse (Strømsø & Aukrust, 2003). Å lese er en verdi i seg selv, for opplevelse, engasjement og identifikasjon. Sammenhengen mellom holdninger til lesing og ferdighetsnivå i lesing er godt dokumentert. Å skape leseglede og interesse for lesing og vedlikeholde dette gjennom hele skoleløpet, er derfor en viktig oppgave (Utdanningsdirektoratet, 2007). Det har i flere tiår vært diskutert hvorvidt lesing er en aktivitet som i seg selv fremmer kognitiv utvikling. Denne diskusjonen indikerer at det kan være grunn til å nyansere oppfatningen av lesing som «et nødvendig utgangspunkt for all annen kompetanse» (Strømsø & Aukrust, 2003).

For å kunne gi elever med ASF en god leseopplæring er det viktig å se hva lesing innebærer, og hva som må ligge til grunn for å lære å lese.

4.1 Leseforståelse og avkoding- utvikling og vansker

Lesing kan forklares ved at leseren skal skape seg en forståelse ved hjelp av de avkodete ordene. Man forklarer ofte lesing ved hjelp av denne formelen:

$$L = A \times F \text{ (Lesing = avkoding} \times \text{forståelse) (Frost, 2003)}$$

Videre kan vi si at «*lesing er en sosiokulturell prosess, hvor lesing skjer i situasjoner som er påvirket av ulike sosiale og kulturelle faktorer, og hvor leseren har med seg kunnskaper, erfaringer og holdninger som er sosialt og kulturelt betinget*» (Roe, 2014, ss. 22-23).

Som vi kan se, handler det å lese om så mye mer enn å kunne lese bokstaver og ord. For å kunne si at man er en god leser må man også ha god leseforståelse. Ivar Bråten definerer

leseforståelse slik: «*Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst*» (Bråten I. , 2007, s. 11). I denne definisjonen inkluderes også forståelsen av grafiske fremstillinger, kart og bilder. Det å skape mening av det vi leser er nøkkelen til å få kunnskap, informasjon eller opplevelser i møte med ulike tekster, og det krever at leseren foretar en rekke avanserte tankeprosesser, samt at vi har gode lesestrategier og relevante bakgrunnskunnskaper (Roe, 2014).

4.2 Ordavkodning og vokabular- viktige elementer for god leseforståelse

Leseforståelsen er avhengig av avkodningen. Om avkodningsferdigheten ikke er til stede, finnes det heller ingen bakgrunn for forståelsen. Begrepet ordavkodning kan forklares ved at ordets uttale og mening identifiseres på bakgrunn av ulike strategier (Høyen, 1984). Dette innebærer at leseren forstår hvilke lyder bokstavene representerer, og kan dermed omkode bokstavene til språklyder. Avkodning innebærer dermed at man omkoder enkeltbokstaver eller grupper til språklyder og trekker disse sammen til en lydpakke som gir leseren mulighet til å gjenkjenne, uttale og få tilgang til ordets mening (Høyen & Lundberg, 2012). For at ordavkodningen skal være tilfredsstillende nevnes det i boka til Bråten (2007) komponenter som ligger til grunn for ordavkodningsferdighetene; 1- fonologisk bevissthet, 2- ortografisk bevissthet, 3- ordforråd og 4- basale kognitive evner, som fonologisk minne og evne til å knytte forbindelser mellom visuell og verbal informasjon (Bråten I. , 2007). Sammenhengen mellom ordavkodning, lesing og språk er sentral i denne sammenhengen, og dette er noe som blir tatt opp senere i kapittelet.

Når barnet leser kun ved hjelp av avkodning kaller vi det alfabetisk- fonemisk lesning. Når eleven leser på denne måten går mesteparten av den mentale energien til det lesende barnet med til analyse og syntese av ord, og dette fører til at innholdet kan bli vanskelig å forstå (Elvemo, 2003). Hvis for eksempel en elev strever med å avkode det siste ordet i en setning, kan eleven lett glemme meningen med denne eller tidligere setning mens stevet pågår (Bråten I. , 2007). Det er først når denne avkodningen har blitt automatisert, som foregår over tid, at eleven kan gjenkjenne hele ord, og kognitive ressurser kan frigjøres til forståelsesprosessen (Høyen & Lundberg, 2012).

Avkodning kan, som nevnt, automatiseres, mens leseforståelsen derimot består av en rekke høyere kognitive prosesser, og det kreves derfor både oppmerksomhet og kognitive ressurser dersom resultatet skal bli tilfredsstillende (Høyen & Lundberg, 2012). Disse to ferdighetene

innenfor lesing er sterkt knyttet til hverandre, hvor om én av disse er mangelfulle vil også leseferdigheten svekkes (ibid.).

Andre faktorer som kan forklare variasjoner i leseforståelsesvansker er vokabular, oppmerksomhet, deltakelse, Sosioemosjonelle vansker og motivasjon. Jakobsen (1995) sier at et visst grunnivå av fonologiske ferdigheter viser seg å være av kritisk betydning ved den første leseinnlæringen (Jakobsen, 1995 i Elvemo, 2003, s. 51). Med dette kan det sies at språk og lesevansker har en forbindelse. Gjennom mye forskning blir det gitt en tommelregel som sier at ca. 50% av barn med språkvansker i førskolealder utvikler gjennomgående lese- og skrivevansker (Elvemo, 2003). Som nevnt tidligere i oppgavene har mennekser med ASF ofte utfordringer i forhold til språket, og dette kan påvirke leseutviklingen. I og med at vi vet det vi vet om utfordringen elever med autisme har i forhold til kognitiv funksjon, undres jeg på hvilke forutsetninger disse elevene har for å oppnå gode leseferdigheter. Dette er noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Oppsummering

Lesing innebærer både ordavkoding og leseforståelse, hvor språkferdigheten vil ha innvirkning på leseforståelsen. Ordavkoding går ut på at ordets uttale og mening identifiseres. Leseforståelsen består av en rekke høyere kognitive prosesser, og det kreves derfor både oppmerksomhet og kognitive ressurser dersom resultatet skal bli tilfredsstillende.

5. Metode

Som forsker ønsker man, gjennom systematisk tilnærming, å oppnå kunnskap om et bestemt fenomen eller tema. Vitenskapelig metode kan forklares som den fremgangsmåten vi velger å bruke for å innhente og etterprøve kunnskap om virkeligheten (Thomassen, 2006), og fokuserte problemstillinger utforskes på en systematisk måte over tid. Spørsmål reises, og informasjon for å svare på disse samles inn og analyseres (Postholm & Jacobsen, 2011). I dette kapitlet vil det redegjøres for metodiske valg som er tatt gjennom oppgaveprosessen, og redegjørelse for utvalg av informanter.

5.1 Valg av metode

I samfunnsvitenskapen er det et tradisjonelt skille mellom to metodiske tilnærminger; kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetoder. Disse metodene blir ofte framstilt som motsetninger til hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011). Kvalitative data kan enkelt forklares ved at det er data i form av ord, setninger og uttrykk (Postholm & Jacobsen, 2011), hvor man søker å gå i dybden og vektlegger betydning (Thagaard, 2013), mens kvantitative data som er samlet inn er omgjort til tall (Jacobsen, 2010).

I mitt forskningsprosjekt søker jeg informasjon om *«Hvordan tilrettelegger ulike skoler lese- og skriveopplæring for elever med autisme, og hvilke utfordringer har skolen i møte med dem?»*.

På bakgrunn av det som ble nevnt ovenfor har jeg valgt å bruke kvalitativ metode for å få informasjon til problemstillingen.

Innenfor den kvalitative forskningen er ofte det overordnende målet å utvikle en forståelse av fenomener tilknyttet personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Forskeren ønsker å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon, og hvilke meninger, holdninger, følelser og tanker de gjør seg om den. Forskeren har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget, hvor det alltid vil forekomme konstruksjon av egen sosial virkelighet, som blir påvirket av erfaringer og forskerens forforståelse (Dalen, 2011). Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomenene vi studerer, og egner seg godt til å studere personlige og sensitive temaer, som kan omfatte private forhold til personers liv (Thagaard, 2013). Forskningsmetoden er vanligvis observasjon og intervju, og utvalget består ofte av få personer (Johannessen, 2010). Kvalitative metoder betraktes ofte som induktive, det vil si at forskeren

ikke skal ha noen forutinntatte holdninger, men kun registrere det som skjer, og være åpen for hva praksis vil bidra med (Postholm & Jacobsen, 2011). Kvalitativ metode forholder seg til data i form av tekst, lyd eller bilde og legger vekt på fortolkningen av disse (Jacobsen, 2010).

I kvalitativ forskning er det nære forholdet mellom forsker og deltaker en viktig rolle, og forskeren må alltid være bevisst på sin subjektivitet, og vite at hun eller han bringer med seg en forforståelse inn i studien. Med forforståelse menes de erfaringene, bakgrunn og kunnskaper forskeren har, og bringer med seg, og forskningen kan derfor aldri bli helt subjektiv ved bruk av kvalitativ metode (Nilssen, 2012).

Som nevnt innledningsvis er kvalitativ og kvantitativ metode tradisjonelt adskilt, men Postholm og Jacobsen (2011) mener at dette ikke er tilfelle. Dette begrunner dem med at metodene ofte blandes, ved for eksempel spørreskjema, som ofte beskrives som kvantitativ tilnærming, men som likevel ofte har en mer kvantitativ form med åpne spørsmål. De mener samtidig at det er hensiktsmessig å benytte ulike typer data for å belyse ett og samme tema (Postholm & Jacobsen, 2011).

5.2. Det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor den kvalitative forskningstilnærmingen finnes det, som nevnt ovenfor, ulike tilnærminger for å få den informasjonen som trengs, og en av de vanligste tilnærmingene er intervju. Dette er også noe jeg brukte i min oppgave.

Intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi informasjon om personers synspunkter, selvforståelse og opplevelser (Thagaard, 2013). Det kvalitative forskningsintervju er en sosial kontekst, der det skjer en interaksjon mellom intervjuer og respondent. Kontakten som oppstår mellom forsker og informant legger grunnlaget for det materialet forskeren får. Forskeren bruker seg selv som et middel til å innhente informasjon og derfor vil forskerens nærhet og sensitivitet til den eller de som studeres være viktig (Dalen, 2011). Gjennom kvalitative forskningsintervju ønsker man å forstå verden ut ifra enkeltindividenes synspunkt, for så å avdekke deres livsverden (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Ett av kjennetegnene ved kvalitativt forskningsintervju er å ta for seg et begrenset felt, for deretter å gå i dybden. Innenfor kvalitativ forskning er det viktig å gi fylldige beskrivelser av konteksten, aktiviteter og informantens oppfatninger (Thagaard, 2013). Ettersom jeg har få informanter i denne studien egnet kvalitativt forskningsintervju seg best. Samtidig fikk jeg mulighet til å gå i dybden i informantenes miljø, oppfatninger og aktiviteter.

Innenfor kvalitative intervjuer finnes det ulike former, hvor den semistrukturerte formen er den mest anvendte. Gjennom denne formen vil ikke intervjuet være strukturert med faste eller «lukkede» spørsmål, men informanten skal få fortelle mer fritt om sine erfaringer, basert på temaer forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). På den måten har forskeren tenkt gjennom hvordan spørsmålene bør stilles for å få mest mulig informasjon, uten at det skal føles påtvunget (ibid.). I mitt prosjekt så jeg det mest hensiktsmessig å benytte en semistrukturert intervjuform, nettopp for å la informanten få det spillerommet de trengte for å fortelle om sine erfaringer og følelser rundt temaene som ble presentert.

Denne formen egner seg best når man gjennomfører intervjuet ansikt-til-ansikt, men jeg måtte gjennomføre det ene intervjuet over e-post. Intervju over e-post ligner på ansikt-til-ansikt-intervju med to viktige unntak. Det ene er at den som intervjuer mister muligheten til å observere informanten. Intervjueren vil dermed ikke kunne tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og på den måten miste muligheten for den spontaniteten som kjennetegner andre former for intervju. Det andre er at innholdet blir begrenset når kommunikasjonen skjer skriftlig og ikke muntlig, i og med at oppfølgingsspørsmål ikke blir mulig før etter at alle spørsmålene er besvart. Intervjuet blir også automatisk mer strukturert, da alle spørsmålene må være klare på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 70). Det positive med et slikt intervju er at intervjuer kan bli mer reflekterende, i og med at informanten får tid til å reflektere over svarene sine (Postholm & Jacobsen, 2011). Skolen jeg gjennomførte intervju over e-post med kom fra en ordinær skole.

Når det kommer til tolkning og filosofiske ståsted vil jeg befinne meg innenfor en humanistisk tankegang, hvor hermeneutikken vil prege fortolkningen.

5.3 Hermeneutikk

Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til fortolkning av tekst, hvor målet var å få en gyldig forståelse av teksten (Thagaard, 2013), mens selve betegnelsen kommer fra det greske ordet hermeneuein, som betyr å tolke eller fortolke (Thomassen, 2006). Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan man, gjennom et hermeneutisk perspektiv, se på intervjuetekster som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren søker mening i det teksten formidler (ibid.). Ved en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men tolkninger av fenomener på flere nivåer (Thagaard, 2013, s. 41), og, på bakgrunn av undersøkelsens kontekst, forskerens bakgrunn, metode, hensikt og fokus, utfordrer påstanden om at fortolkning noen gang kan være absolutt korrekt eller sann

(Nilssen, 2012). Mine fortolkninger av innsamlede data vil dermed være preget av min bakgrunn og forforståelse.

I den hermeneutiske tradisjon ligger det flere prinsipper for fortolkning, og det mest sentrale elementet er den ”hermeneutiske sirkel/spiral”. Spiralen symboliserer at fortolkningen ikke er statisk, men hele tiden er i bevegelse mellom helhet og deler for å oppnå en dypere forståelse (Nilssen, 2012), hvor både den enkelte delen forstås ut av helheten, og helheten søkes tilpasset den enkelte delen (Dalen, 2011). Vi starter ofte med en uklar og ubevisst forståelse av teksten som en helhet. Deretter fortolker vi dens forskjellige deler, og ut fra fortolkningene setter vi delene på ny relasjon til helheten (Thomassen, 2006).

Nilssen (2012) henviser til Giddens (1976), som gjør rede for dobbel hermeneutikk. Ut fra tanken om at mennesker fortolker sin virkelighet, og at samfunnsviterens utfordring er å fortolke denne allerede fortolkede virkeligheten, er begrepet dobbel hermeneutikk sentralt (Nilssen, 2012, ss. 72-73). Forskerens fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av den som deltar i samme virkelighet (Thagaard, 2013, s. 42). Fortolkningen bygger på informantens uttalelser, men videreutvikles i dialog mellom det empiriske datamaterialet og forsker. Forforståelsen påvirker analyse- og tolkningsprosessen, og forsker må derfor være den bevisst (Nilssen, 2012, s. 61). Med dette kan vi si at hermeneutikken legger vekt på meningsinnholdet, og samtidig innebærer det tanken om at forskeren aldri kommer til den absolutte virkelighet ved egne tolkninger (Thagaard, 2013).

5.4 Utvalg og fremgangsmåte

Temaet ”elever med autisme i skolen” er noe jeg har hatt klart for dette prosjektet siden jeg begynte å jobbe som kontaktlærer i ordinær skole. Startfasen begynte med søk i tidligere forskning og relevant forskning om tematikken, etterfølgende dannet jeg meg en forskbar problemstilling med utgangspunkt i tematikken (Dalen, 2011, s. 23). Problemstillingen var fleksibel slik at jeg fikk mulighet til å utforske temaer som viste seg å være interessante underveis. Imidlertid var problemstillingen avgrenset slik at forskningen kunne foregå innenfor de rammene jeg ville forholde meg til (Thagaard, 2013, s. 51).

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsket jeg å kartlegge og utforske miljøet jeg ønsket å studere. Dalen (2011) kaller denne tilnærmingen for ”spaning” (Dalen, 2011, s. 25), men i og med at intervjuene mine kom til å inneholde en del sensitiv informasjon måtte jeg først få prosjektet godkjent av NSD. Gjennom denne søkeprosessen var det mange spørsmål jeg måtte

få klarhet i, som for eksempel hvem trenger jeg å intervju for å få den informasjonen jeg trenger? Hvordan skal jeg få tak i informanter? Hvilke spørsmål kan stilles for å belyse problemstillingen min? Gjennom en slik søkeprosess kan man enklere sette tankene i system og svar på disse spørsmålene, og etter å ha bestemt meg for hvem jeg ønsket å intervju utarbeidet jeg en intervjuguide/temaoversikt (se vedlegg). Valg av informanter er en viktig faktor i et kvalitativt forskningsintervju (Dalen, 2011, s. 45). Med tanke på studiets størrelse ble det sentralt å ikke ha for mange informanter, men samtidig å ha nok informanter til å få et tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning. Valg av informanter var strategisk i forhold til problemstillingen, da jeg ønsket informanter med relevant utdanning og erfaring innenfor feltet (Thagaard, 2013, s. 60).

Behandlingstiden hos NSD var satt til 30 dager, noe som ga utfordringer i forhold til tiden jeg hadde til rådighet. Da godkjenningen kom begynte utfordringen med å finne informanter til prosjektet, noe som skulle vise seg å ikke være så enkelt. Det å finne informanter fra skoler med tilrettelagte avdelinger var ikke vanskelig, da det står informasjon om dette på skolens hjemmeside, men det å finne informanter fra ordinære skoler var heller vanskelig. Jeg kontaktet først utdanningsetaten for å høre om de kunne hjelpe meg med å finne skoler som har elever med autisme, men det hadde de dessverre ikke lov til. Jeg ble da nødt til å starte en stor ringerunde til rektorer på ulike skoler. Der var det dessverre heller ikke mange som var villig til å stille opp til intervju. Etter mange telefoner var det to ulike skoler som ville stille opp, en skole med tilrettelagt avdeling for elever med autisme og en ordinær skole.

Informantene jeg valgte kom, som sagt, fra to ulike skoler, én skole med forsterket avdeling for elever med autisme, og én ordinær skole, hvor begge skolene er fra samme kommune. Fra skolen med forsterket avdeling ønsket jeg å få et innblikk i hvordan skolen organiserte dette, og det var derfor hensiktsmessig at både en fra ledelsen, her inspektør og kontaktlærer. Dette var også ønskelig i intervjuet med den ordinære skolen, men her var det bare kontaktlærer som hadde mulighet til å stille opp, og hun hadde bare mulighet til å gjennomføre intervjuet per e-post.

I forkant av intervjuet fikk begge skolene tilsendt intervjuguiden og et informasjonsskriv med samtykke, hvor det sto litt informasjon om meg og prosjektet mitt, om hva informasjonen skulle brukes til, og hva som kom til å skje med materialet i etterkant. På denne måten kunne skolene forberede seg på de spørsmålene som skulle stilles, og de ble betrygget i forhold til anonymisering og formål.

Det må nevnes at jeg i denne oppgaven også vil bruke egne erfaringer som informasjonskilde. Jacobsen (2010) mener at man kan bruke egne erfaringer som empiri, men det må gjøres på en måte hvor erfaringene blir beskrevet som hypoteser som hele tiden må prøves (Jacobsen, 2010). Videre sier han at man ikke skal sette deg selv som kilde, men gjennom undersøkelsen skal dine antakelser stå til sammenlikning med andre informanternes erfaring, og dermed sees i sammenheng med det andre mener er virkelig (ibid.). Dette er noe jeg har i bakhodet gjennom hele prosessen, og mine antakelser vil bli satt på prøve gjennom hele oppgaven.

5.5 Gjennomføring av intervjuet

Som nevnt, ble temaoversikt (se vedlegg 1) og informasjonsskriv (se vedlegg 2) sendt i forkant av intervjuene. Det ene intervjuet ble, som nevnt, gjennomført per e-post, mens det andre ble gjennomført ansikt-til-ansikt. Intervjuet jeg gjennomførte over e-post ble gjennomført ved at informanten fikk tilrettelagte spørsmål (se vedlegg 3) tilsendt på e-post etter avtale. Etter fem dager fikk jeg tilsendt svar på spørsmålene, som her var helt anonymiserte. Etter å ha sett på svarene satt jeg igjen med en del oppfølgingsspørsmål som jeg sendte tilbake til informanten, hvor jeg så fikk svar på spørsmålene i løpet av tre dager. Innholdet jeg fikk fra intervjuet kunne jeg se var noe begrenset (Thagaard, 2013), men etter at jeg i tillegg fikk svar på oppfølgingsspørsmålene mine følte jeg at jeg likevel fikk den informasjonen jeg trengte for videre refleksjon og drøfting.

Intervjuet med forsterket skole gjennomførte jeg ansikt-til-ansikt. Jeg hadde spurt om å få ca. 30 minutter til rådighet, men det varte ikke mer enn i ca. 20 minutter. I tillegg til informasjonen som ble sendt ut i forkant av intervjuet, innledet jeg med å fortelle litt om meg selv, bakgrunnen for undersøkelsen, hensikten med intervjuene og deres rettigheter i forhold til konfidensiell behandling av sensitiv informasjon. Intervjuet ble holdt på møterom, uten noen form for forstyrrelser. Før intervjuet ble informantene bedt om å signere en samtykkeerklæring. Her skrev de også på telefonnummer. Dette ble gjort for at jeg i analyseringsprosessen, kunne kontakte informantene for å få bekreftet at jeg hadde tolket meningen med deres uttalelser og utsagn på en korrekt måte. At informantenes uttalelser er gjengitt på en meningsfull måte, er med på å øke validiteten i studien (Thagaard, 2013).

Under intervjuet med forsterket skole var jeg lyttende, anerkjennende og viste en genuin interesse ved å nikke anerkjennende for det informantene fortalte, og kom med oppfølgingsspørsmål. Samtidig var jeg bevisst på eget kroppsspråk. Jeg ga tid og rom for

refleksjon underveis i intervjuene, slik at informantene fikk tid til å reflektere over stilte spørsmål (Dalen, 2011, s. 32-33). Dette resulterte i at svarene de kom med ofte var utfyllende, hvor eksempler også ble benyttet for å understreke svarene. I og med at jeg hadde et semistrukturert intervju, ga jeg rom for å oppnå den refleksjonen som behøvdtes blant informantene (Dalen, 2011). Ved avrundingen av intervjuene oppsummerte jeg det jeg hadde oppfattet, for å se om dette stemte overens med det de hadde prøvd å få frem, og for å åpne opp for spørsmål utenfor det som sto i intervjuguiden. I følge Thagaard (2013) gir semistrukturert intervju rom for at informantene kan ta opp temaer som ikke er planlagt på forhånd, og forsker kan da tilpasse spørsmålene opp mot temaene (Thagaard, 2013, s. 97), og det var dette jeg opplevde under de intervjuene jeg holdt.

Som Dalen (2011) skriver, anbefales det sterkt å bruke teknisk opptaksutstyr under kvalitative forskningsintervju (Dalen, 2011, s. 28). Om intervjuet blir tatt opp vil forskeren kunne ha fokuset på informanten gjennom hele intervjuet, og dermed kunne se ulike reaksjoner som oppstår under prosessen. Forskeren har også muligheten til å høre hele intervjuet flere ganger i ettertid, og dermed få med seg alle ord som blir sagt, noe som hadde vært helt umulig om forskeren hadde tatt notater (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette valgte jeg å ta lydopptak av intervjuene, noe som det hadde blitt informert om på forhånd. I kort tid etter intervjuene ble holdt satt jeg meg ned og skrev notater til, som inneholdt ulike reaksjoner jeg hadde registrert og hvilke inntrykk jeg fikk under intervjuet. Dette er en del av det analytiske formålet, som igjen kan si oss mye om hvordan informantene, og du selv, opplever situasjonen og de svarene som kommer frem under intervjuet (Thagaard, 2013).

5.6 Analyseprosessen

I analysene av datamaterialet var jeg interessert i å få frem intervjupersonenes fortellinger og stemme. Flere analysemetoder kan benyttes ved kvalitativ datainnsamling. Et fellestrekk for de fleste kvalitative tilnærminger er at de dataene forskeren analyserer, kan uttrykkes i form av tekst. Teksten kan beskrive personers handlinger, intensjoner, utsagn eller perspektiver i forhold til emnet det forskes rundt. Hvilken form teksten har, avhenger av hvilken metode forskeren benytter seg av (Thagaard, 2013).

I kvalitative studier starter bearbeidelsen av datamaterialet og analyseprosessen tidlig. Analyseprosessen starter allerede under intervjuet, der forsker iakttar og observerer underveis i prosessen (Dalen, 2011, s. 56). Når man har benyttet seg av lydopptak er det viktig at

forskeren selv transkriberer. Dette fordi man som forsker får verdifull informasjon, ikke bare gjennom ordene som blir sagt, men også gjennom talen, altså hvordan ting blir sagt (Dalen, 2011). Dalen (2011) referer til Kvale og Brinkmann (2009), som setter fokus på viktigheten av selve lydfilen som analysemateriale. De mener at det er nødvendig å forholde seg til filene som råmateriale under analyseringen, og gå bort fra denne først etter en egen, nøye transkribering av lydfilene (Dalen, 2011, s. 55). Etter hvert av intervjuene hørte jeg først gjennom lydfilen flere ganger mens jeg gjorde meg notater underveis, hvor jeg så transkriberte så autentisk som mulig. I første omgang ble alle ord og uttrykk med, som eeh, uhhm osv. for å være mest mulig tro mot informantenes stemme. Underveis i transkriberingen gjorde jeg refleksjoner og merket meg nøkkelord og uttrykk jeg kunne knytte opp imot relevant teori, og begynte deretter å danne meg sentrale temaer for videre analyse av datamaterialet.

5.6.1 Analyse av data

Etter å ha transkribert begynner den virkelige analysen. I en analyseprosess ønsker man å komme fram til funn, og tolkningsprosesser som bidrar til å skape mening i funnene (Nilssen, 2012, s. 104). For å oppnå dette tok jeg for meg ett og ett intervju, hvor jeg først streket under de ulike funnene som var interessante for min problemstilling. Her ble unødvendige uttrykk fjernet, samtidig som det blir tatt med i tolkningen. Deretter sorterte jeg dem, først i ulike temaer og så videre i ulike kategorier, for å få en bedre oversikt over datamaterialet. Etter at dette var gjort tok jeg et utvalg av sitater for å belyse hva informantene la i de ulike kategoriene (Jacobsen, 2010). Da dette var gjort kunne jeg lete etter forskjeller og likheter mellom de to skolene, og forsøke å lete etter forklaringer på forskjellene (ibid.).

Det finnes mange måter å analysere kvalitative data på, men i utgangspunkt i den hermeneutiske spiralen vil tilnærmingene bestå av å veksle mellom å analysere deler og å se delene i en større helhet (Jacobsen, 2010). Jacobsen (2010) nevner spesielt to ulike tilnærminger; innholdsanalyse og narrativ analyse (Jacobsen, 2010). Innholdsanalysen handler først og fremst om kategorisering av funnene, og skape oversikt. Gjennomføringen av en innholdsanalyse følger vanligvis seks faser: tematisere, kategorisere, fylle kategoriene med innhold, sammenligne intervjuer og lete etter forklaringer på forskjeller. Som jeg nevnte ovenfor, gjorde jeg dette ved å sette funnene mine opp i ulike kategorier, og dernest sammenlignet dem med hverandre.

Narrativ analyse handler om å sette fortellingen i fokus, hvor helheten forsøkes forstått ved å se det som en sammenhengende historie. Den narrative analysen inneholder fire sentrale

elementer: hendelser og innhold, aktører, arena og sammenhenger mellom hendelser (Jacobsen, 2010, ss. 136-137). Jeg gjorde en narrativ analyse av mine data ved å se på hvilke situasjoner de arbeidet i, og samtidig se på hvilke holdninger de forskjellige aktørene hadde i forhold til leseopplæringen for elever med ASF. Her så jeg på om det fantes en sammenheng mellom hvor godt fornøyde de var med organiseringen de gjorde, og hvilken skole de kom fra, og hvilken kompetanse aktørene hadde.

Jacobsen (2010) skriver at for å få fram flest mulig nyanser i data er det viktig å bruke flere innfallsvinkler (Jacobsen, 2010, s. 141). Under analyse av data er det underliggende at mønstre og meninger skal komme fram gjennom data, men det menes at dette ikke er mulig da det alltid vil foreligge egne teorier og meninger fra observatørens side. På bakgrunn av dette er det derfor viktig, som nevnt ovenfor, at det blir brukt flere innfallsvinkler i en analyse (ibid.), og det har jeg, som man kan se, også gjort i min analyse av data.

5.7 Oppgavens validitet (intern gyldighet)

Validitet handler om studiens gyldighet av de tolkninger forsker kommer frem til, og om hvorvidt resultatene i undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013, s. 204). For å validere resultatene er det flere måter å gjøre dette på. En vanlig måte er å konfrontere informantene med de funnene vi har kommet frem til, enten med sentrale funn og konklusjoner til enkeltpersoner, arrangere gruppemøte for diskusjon, eller ved å sende ut en rapport av resultatene, hvor kommentarer fra informantene er ønskelig. Målet med en slik kontroll er å vite om informantene kjenner seg igjen i beskrivelsen av resultatene, og om de opplever resultatene som relevant (Jacobsen, 2010). Jacobsen (2010) mener at en slik validering har begrensninger, ved at forskeren ofte finner forhold som informanten ikke kjenner seg igjen i, men som likevel er gyldig for resultatene (Jacobsen, 2010). Personer i felten er vanligvis ikke innforstått med forskerens faglige perspektiv, og kan heller ikke vurdere om resultatene er relevante (Thagaard, 2013, s. 207), og Jacobsen (2010) mener derfor at denne måten å validere på neppe er tilstrekkelig, og andre valideringsmetoder må også tas i bruk (Jacobsen, 2010). Mine resultater er ikke diskutert med informantene i ettertid, men sett ut fra forutsetningene om hvordan spørsmålene i intervjuguiden er utformet (Dalen, 2011), hvor de åpne spørsmålene ga informantene anledning til å komme med fyldige uttalelser, vil jeg mene at denne valideringsmetoden er gjort gjeldende.

En annen måte å validere på er å teste egne konklusjoner med andre tester og undersøkelser. Hvis disse konklusjonene samhandler med andre undersøkelser er dette med på å styrke dem (Jacobsen, 2010), samtidig som resultatene kan styrkes dersom resultatene *ikke* stemmer overens med andre. Under en slik tolkning er det viktig å argumentere for hvorfor dette er tilfelle (Thagaard, 2013). Under tolkningen av resultatene mine er undersøkelser gjort av andre også tatt i betraktning, og er dermed med på å styrke resultatene jeg har.

Det å stille seg kritisk til de kildene du har fått informasjonen fra er en viktig del av valideringen. Innenfor denne valideringsmetoden ligger også hvilken informasjon du *ikke* har fått tilgang til på bakgrunn av hvilke informanter som stilte opp (Jacobsen, 2010). For å sikre seg at kildene gyldige er det spesielt fire elementer man bør se etter:

- Har kildene god kunnskap om emnet?
- Er det førstehåndskilder?
- Er kildene uten klare motiver for å lyve?
- Kommer dataen fra flere uavhengige kilder?

(Jacobsen, 2010, s. 149)

Mine resultater er tolket ut fra data som kommer fra kilder som har både kunnskap om emnet. Dette er personer som jobber med elever med ASF, enten som spesialpedagog eller som lærer. Emnene i denne oppgaven bygger både på organisering av undervisning og på kunnskap om ASF, og kildene har kunnskap på ulike områder. Kildene er også førstehåndskilder, i og med at de kommer med hendelser de selv har opplevd. Jeg ser ingen grunn til at kildene har hatt noen motiv for å lyve, og de virket oppriktige under intervjuene. Jeg har intervjuet to forskjellige skoler, og dermed er uavhengige.

Diskusjonen i forhold til validiteten i min oppgave blir om to intervjuer er nok til å kunne si at resultatene gir et fullstendig bilde av virkeligheten. I og med at begge skolene ligger i samme kommune kan det tenkes at denne «stikkprøven» likevel holder til å si noe om temaet. Det kan sies med selvfølge at resultatene ville vært mer gyldig om undersøkelsen inneholdt flere kilder, men med mine erfaringer fra skole i samme kommune vil jeg tørre å påstå at mine resultater kan gjøres gyldige i forhold til temaet. I forhold til informasjonen jeg ikke fikk, ved at det var så få som stilte opp, kan man diskutere hvorfor dette var tilfelle. En måte å tolke dette på er at det var et dårlig tidspunkt, i forhold til at det i denne tiden blir holdt utviklingssamtaler og lignende, og de derfor ikke hadde tid. En annen måte å tolke dette på er å tolke det dit hen at informantene ikke føler de strekker til i arbeidet med elever med ASF, og

dermed var redd for å dele sine erfaringer med noen som skal bruke dette i en teoretisk oppgave. Her finnes det ingen fasitsvar, men det kan likevel gjøres gjeldende under tolkningen.

5.8 Overførbarhet (ekstern gyldighet)

I denne studien vil overførbarhet handle om den forståelsen jeg utviklet innenfor rammen av studien, kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 194), og i hvilken grad funnene fra noen få enheter gjelder andre enheter som ikke er blitt undersøkt (Jacobsen, 2010). Funn og det teoretiske rammeverket kan være relevant for personer som arbeider med barn, eller personer som interesserer seg for tematikken. Informantene forteller om deres erfaringer og hvordan de tilrettelegger for elever med ASF, som igjen kan brukes av andre lærere og pedagoger på andre skoler og arenaer. Det vil være opp til de som leser denne studien om hvorvidt resultatene fra studien er overførbare til andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 194).

Igjen kommer diskusjonen fra forrige avsnitt til syne. Jacobsen (2010) beskriver en slik utvelgelses gyldighet som noe man kan argumentere for og sannsynliggjøres, men ikke bevises (Jacobsen, 2010, s. 153). På samme måte som ved validitet, kan man argumentere for at resultatene er gjeldende ved å vise til andre studier og undersøkelser. Selv om mine resultater ofte blir referert til undersøkelser som omhandler noe ulike temaer vil jeg mene at disse undersøkelsene kan overføres til temaet i min oppgave. Eksempler på dette er hvor jeg referer til «ordinær» spesialundervisning, hvor dette blir sammenlignet med undervisningen av elever med ASF.

5.9 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet handler om å vurdere om forhold i selve undersøkelsen har påvirket resultatene (Jacobsen, 2010), og om en annen forsker som anvender samme metode vil kunne komme frem til samme resultat (Thagaard, 2013). En slik ekstern reliabilitet som dette vil være utfordrende å oppnå, i og med at kvalitative studier omhandler kontakt og kommunikasjon med andre mennesker, og min rolle som forsker og samspillet mellom meg og informantene vil være vesentlig (ibid.). Alle mennesker i en undersøkelsessituasjon vil kunne bli påvirket av ulike stimuli og signaler fra andre, som igjen kan påvirke både rådata og tolkningen av dem. Slike faktorer kan for eksempel være atmosfære, kontekst, kommunikasjon og dagsform. I

forhold til kontekst og atmosfære skriver Jacobsen (2010) at det vil være fornuftig å holde intervjuene i naturlige omgivelser, der informanten føler seg trygg. Eksempler på dette er på informantens arbeidsplass eller i deres hjem (Jacobsen, 2010).

Med tanke på utfordringene kravene til en ekstern reliabilitet gir, vil en intern reliabilitet kunne bedre styrke undersøkelsens pålitelighet. Dette innebærer at forskeren må gjøre forskningsprosessen «gjennomsiktig». Med dette menes det at forskeren må detaljert beskrive forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). Forskningsprosessen kan også tydeliggjøres ved at konkrete data blir fremstilt uten forskerens tolkninger av dem (Thagaard, 2013).

Det ene intervjuet ble holdt på informantenes arbeidsssted, hvor de begge hadde forberedt seg på forhånd ved å se på intervjuguiden jeg hadde sendt i forkant. Det andre intervjuet ble holdt over e-post, og det vil være naturlig at informanten valgte å svare på spørsmålene i omgivelser hun følte seg trygg, uten for mange forstyrrelser (Jacobsen, 2010). Ved å styrke studiens pålitelighet har jeg gjort rede for forskningsprosessen (Dalen, 2011, s. 93), ved at jeg tidligere i oppgaven gjorde forskningsprosessen «gjennomsiktig», ved å detaljert beskrive forsknings- og analyseprosessen. Samtidig har jeg senere i oppgaven konkret framstilt data på en slik måte at det er mulig å skille mellom rådata og egne tolkninger av dem (Thagaard, 2013). Med dette vil jeg tørre å påstå at min undersøkelse kan regnes som pålitelig.

5.10 Ethiske refleksjoner

Forskningsetikk handler blant annet om personvern, og må ses i sammenheng med forskningens funksjon og oppgaver i samfunnet, og kan heller ikke ses isolert fra allmenne etiske spørsmål (Tangen, 2010). Dalen (2011) poengterer at all forskning skal forholde seg til etiske prinsipper og retningslinjer (Dalen, 2011). Boka tar utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer som er utarbeidet av Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Disse prinsippene omhandler krav om informert og fritt samtykke, krav om informasjon til de som utforskes, krav om konfidensialitet, barns beskyttelse og hensyn til utsatte grupper (Dalen, 2011, s. 100). I følge Thagaard (2013) må forsker forholde seg til de etiske prinsipper som gjelder innenfor forskningsmiljøet og i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2013, s. 24). Denne studien er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i februar 2017 (se vedlegg nr. 3).

5.10.1 Informert og fritt samtykke

All studie som inkluderer mennesker skal ikke settes ut i live før informantene eller deltakerens er blitt informert og gitt sitt frie samtykke. Dette innebærer at samtykket skal være frivillig, informert, uttrykkelig og dokumenterbart (NESH, 2016). I forbindelse med mitt prosjekt utarbeidet jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema, samt en intervjuguide som ble sendt til NSD for godkjenning. Først da dette ble godkjent fra NSD ble dette sendt videre til informantene. Samtykke skal forebygge krenkelser av informantens frihet og personlig integritet, samtidig skal samtykke baseres på studiens hensikt (NSD).

Gjennom informasjonsskrivet fikk informantene informasjon om konfidensialitet, personvern og studiens tematikk. Konfidensialitet omhandler personopplysninger som informantens navn, konkret arbeidssted og andre opplysninger som gjør informanten identifiserbar (NESH, 2016, s. 16). Informantene ble informert om at de kunne trekke både før, under og i etterkant av studien. Videre understreket jeg at lydopptaket vil bli slettet senest ved studieavslutning, og det var kun jeg som skulle lytte til opptaket, og at e-post med informasjon ville bli slettet i slutten av studiet. I følge Dalen (2011) er det viktig at informantene føler seg trygge på at opplysninger de kommer med blir behandlet fortrolig, og at opplysningene ikke skal kunne spores tilbake til informantene (Dalen, 2011, s. 102). Dette var noe jeg poengterte i informasjonsskrivet de fikk i forkant, og ved å understreke dette ansikt til ansikt under gjennomføringen intervjuet, og over mail til informanten jeg hadde kontakt med over mail. Med dette mener jeg at min undersøkelse tilfredsstiller kravene om konfidensialitet og fritt samtykke.

6. Presentasjon og analyse av data

Som jeg beskrev i forrige kapittel var det å få tak i intervjuobjekter en stor utfordring. Spørsmålene måtte endres litt underveis samtidig som problemstillingen måtte endres. Etter mye om og men fikk jeg ordnet intervju med en skole med forsterket avdeling for elever med autisme, og et intervju med lærer som har jobbet mye med spesielt én elev med autisme innenfor ordinær skole. Selv har jeg, som nevnt tidligere, jobbet som kontaktlærer i ordinær skole, hvor én av elevene hadde ASF. Egne erfaringer vil dermed også bli tatt i betraktning under analysen.

Gjennom intervjuene fikk jeg et godt innblikk i hvordan ulike skoler og lærere jobber for å tilrettelegge lese- og skriveopplæringen for elever med ASF, og deres tanker rundt dette. I min undersøkelse var det viktig for meg å se hvordan de ulike skolene organiserte undervisningen, hvilke metoder som ble brukt, og hvilke utfordringer de har i møte med ASF. Disse temaene blir derfor også satt opp som kategoriene under analysen jeg nå skal presentere. Jeg velger å referere til ordinær skole som OS, og forsterket skole som FS.

6.1 Organisering av undervisningen- en vesentlig del av tilretteleggingen

Under begge intervjuene kom det frem at store deler av tilretteleggingen for elever med ASF handler om god organisering. Jeg fant forskjeller på hvordan organiseringen foregår på den ordinære skolen og på forsterket skole, men det er også funn som viser likheter i organiseringen. Jeg har valgt å dele opp organisering i flere ulike kategorier, nettopp fordi organisering kommer i mange ulike former.

6.1.1 Fysisk organisering

Med fysisk organisering menes det her hvor store grupper med elever som befinner seg i ett og samme rom, og på hvilken måte gruppa er delt opp. I den ordinære klassen på ordinær skole er det som oftest ikke flere enn én elev med ASF, mens på en forsterket skole vil det være en avdeling med flere elever med mange av de samme utfordringene.

I den ordinære skolen blir ofte elever med ASF værende på et grupperom alene med assistent. Grunnen til dette er ofte fordi eleven trenger skjerming, eller at undervisningen i klasserommet ikke tilfredsstiller kravet til tilpasningen eleven med ASF trenger. Eleven har ofte en IOP som tilsier at eleven jobber med helt andre ting enn det resten av klassen gjør, og

lærer og assistent ser det dermed som mer hensiktsmessig, og best for eleven at undervisningen foregår på eget grupperom.

OS: *«Eleven er ofte på et eget rom, med assistent, som er innredet etter hennes behov, med mange visuelle hjelpemidler».*

På en forsterket skole blir dette noe annerledes. Her er det, som nevnt tidligere, flere elever som har de samme utfordringene, og de kan derfor lettere jobbe med det samme i samme rom. Likevel er det store forskjeller på funksjonsnivået blant elevene, og de blir derfor delt opp i mindre grupper.

FS: *«vi har muligheten for 1. og opp til 10., men hovedsakelig er det flest ungdomstrinns elever. De er ikke delt opp i utgangspunkt etter alder, men de er delt opp etter funksjonsnivå og hvilken gruppe de passer inn i, men per i dag er den ene gruppa bare ungdomstrinns elever. Den andre er det elever fra 2. trinn til 7. trinn. Nei, faktisk så er det til 8. trinn. Men grunnen til dette er plass, og hvordan undervisningen blir lagt opp».*

FS: *«De er delt i tre grupper, hvor det fortrinnsvis er delt opp etter funksjonsnivå, eller hvordan man kan tilrettelegge undervisningen, sånn at de som kan klare seg lengst å lese- og skriveopplæringen de er samlet i en gruppe for eksempel, så er det en gruppe med de som har en litt mer krevende atferd, litt uavhengig av funksjonsnivå. Litt tilfeldig er de litt på samme funksjonsnivå, men her er det mere behov for skjerming.»*

FS: *«på denne gruppa her (de som driver med lese- og skriveopplæring) er de delt i to, på to grupperom, hvor de sitter tre elever på hvert rom.»*

Som vi ser, er elevene på den forsterkede skolen delt inn i grupper med tanke på hvilket funksjonsnivå de er på, og igjen i så små grupper at de får den skjermingen og hjelpen de trenger. Grunnen til at de delte elevene opp på denne måten var for å lettere kunne gjennomføre undervisningen på en slik måte at elevene jobbet med det de hadde behov for, samtidig for at elevene skulle få den roen og skjermingen de trengte.

6.1.2 Voksnetthet i undervisning

Om den fysiske organiseringen er noenlunde likt på de ulike skolene, er hvordan de organiserer voksnettheten og undervisningen noe forskjellig. Største forskjellen er hvem som planlegger og gjennomfører undervisningen. I den ordinære skolen er det en pedagog som har ansvar for å utarbeide et godt tilrettelagt undervisningsopplegg, men store deler av opplegget gjennomføres av assistent, som ofte er ufaglært.

OS: *«Lærer skriver IOP og dagsplan, lærer utfører undervisningen 6 timer i uka, mens de resterende timene er det assistent som står for.»*

OS: *«Eleven har undervisning 1 til 1 på eget grupperom».*

Voksenteiteten er i stor grad tilfredsstillt, da eleven er dekt opp 100% med assistent, både i friminuttene og i alle skoletimer. Eleven har hatt samme assistent det siste året, med noe utskifting i perioder. Eleven har også hatt den samme assistenten på Aktivitetsskolen (AKS). Selve undervisningsopplegget blir planlagt av en pedagog, men selve opplegget blir derimot ofte gjennomført av assistenten. Pedagogen som planlegger undervisningen har heller ingen formell utdanning innenfor spesialpedagogikk.

I den forsterkede skolen er det også stor voksenteitet, men forskjellen er at undervisningsoppleggene planlegges og gjennomføres av pedagog, med støtte fra assistentene.

FS: Lærer planlegger og underviser? *«Ja, og det er det som er prinsippet også, at den som har undervisningen også planlegger den.»*

FS: *«på denne gruppa her er de delt i to, på to grupperom, hvor de sitter tre på hvert rom. Og da er det hovedsakelig 1 lærer og en eller to assistenter».*

Jeg tolker dette som at læreren selv har et ønske om å gjennomføre det hun selv har planlagt, nettopp fordi hun ser dette som mest hensiktsmessig både for seg selv og elevene. Her er det ikke assistenten som gjennomfører undervisningsopplegget, men assistenten får heller en veiledende rolle for eleven under skolearbeidet.

Det jeg ser i forhold til voksenteitet er det også en annen ting som skiller seg ut, og det er kompetansen de ansatte besitter. Innenfor den ordinære skolen er det flest allmennlærere eller faglærere, og få med spesialpedagogisk kompetanse. Dette gjelder også blant assistentene som også ofte gjennomfører undervisningsoppleggene pedagogen har planlagt. På en skole med forsterket avdeling er det ofte flere pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse, samtidig som det er pedagogen selv som gjennomfører undervisningsoppleggene. Under intervjuet fikk jeg også sterkt inntrykk av at de hadde mye kompetanse og erfaring med elever med ASF.

FS: kompetanse blant de ansatte *«18 elever- 8 pedagoger og 6 assistenter, vernepleiere med ekstra utdanning, 2 spes.ped. 2 uten formell lærerutdanning».*

OS: *«Her på skolen er det ingen egne spes.ped.-stillinger, men sosiallærer fungerer som kontaktperson til PPT og veileder for oss andre ansatte. Jeg er også usikker på hvor mange av lærerne som har spesialpedagogikk i sin fagtekst. Selv har jeg fått kunnskap gjennom veiledning fra Nordvoll skole og relevant faglitteratur».*

OS: *«pedagogen som utarbeider dagsplaner og undervisningsopplegg er vanlig allmennlærer, mens assistenten som gjennomfører mye av oppleggene har ingen formell utdanning, men holder nå på med utdanning som barne- og ungdomsarbeider».*

Dette er noe jeg selv også har erfart, at på en ordinær skole er det assistenter som gjennomfører mesteparten av undervisningsoppleggene, og ofte har ikke assistenten noen form for utdanning. De assistentene som ofte blir tilsatt kommer som regel rett fra videregående, og har lyst til å få litt erfaring før de går videre med utdanning.

6.1.3 Oppsummering

Når det gjelder organiseringen på de ulike skolene er det både likheter og forskjeller. De største forskjellene handler om hvem som gjennomfører undervisningen pedagogen har planlagt. I den ordinære skolen blir mesteparten av undervisningen gjennomført av assistenter, som ofte er unge og ufaglærte. Voksenteiteten er god, men her er det kompetansen som kanskje ikke strekker helt til. På en forsterket skole har de ansatte god kompetanse, og det er pedagogen som har planlagt undervisningen som selv gjennomfører den. I forhold til hvor elevene befinner seg i undervisningstiden er det på begge skolene lagt opp til at elevene kan være på eget grupperom med assistent, enten alene eller i mindre grupper.

6.2 Metodiske tilnærminger

I teoridelen har jeg gjort rede for en del metoder som er beregnet og utprøvd på elever med ASF med gode resultater. Gjennom dataen jeg har samlet viser det seg at ingen av skolene brukte noen spesiell metode, men brukte «vanlig» undervisningsmateriell og metode i lese- og skriveopplæringen.

FS: *«Vi bruker ordinært materiale, så tilretteleggingen består hovedsakelig i at vi bruker mere tid enn man gjør i ordinær skole, vi bruker flere bøker på de forskjellige trinnene, altså vi går mer i bredden enn forover. Det er vel den største graden av tilretteleggingen».*

FS: *«Nei, vi gjør ikke det. På den gruppa jeg jobber bruker vi, som sagt, vanlig materiale, mens på den andre gruppa driver de også litt med skrive- og leseopplæring, men der er de*

mer på sånn orbildenivå, altså sånn type matching av ordbilder. Men det brukes ingen bestemt metode».

Her sier de altså at de ikke bruker noen bestemt metode, som for eksempel TEACCH eller LIMM etc., men det er heller hva de fokuserer på som skiller seg fra annen undervisning. Det samme sa de på den ordinære skolen:

OS: «Hun følger progresjonen i Åge Didriksen sine les- bøker. Hun er i gang med les7. I tillegg øves det jevnt og trutt på de mest høyfrekvente ordene. Hun følger klassens plan når det gjelder ukeord som er fast hver uke, men har ellers sin egen opplæringsplan og ukeplan.»

Jeg tolker dette som at begge skolene mener at de ikke har behov for å anvende noen spesiell metode, og at mer ordinære tilnærminger til leseopplæringen fungerer godt, så lenge undervisningen er organisert på en god måte. Det ser også ut til at ordinært materiell fungerer fint, så lenge det blir fokusert på de rette tingene, som for eksempel selve forståelsen, og at elevene lærer i sitt eget tempo.

FS: «Utover den tekniske lesingen, så er det her med forståelse veldig viktig, fordi vi vet av erfaring at vi kan få elever som er veldig gode tekniske lesere, men som ikke helt forstår hva de faktisk leser. Så det er nesten, eller det er like viktig som det å være en teknisk god leser, det er at du faktisk klarer å forstå det du leser. Så sammenliknet med ordinær skole så antar jeg at det vi bruker mere tid hele tiden, og kontrollerer at det er leseforståelse. Og det er jo en av fordelene ved at vi er i små grupper, er jo at vi har større mulighet for individuell tilrettelegging enn når man skal ha 25 stykker til å bevege seg noenlunde i samme tempo».

Det kom også frem at det ikke var så mye kunnskap om de ulike metodene jeg nevnte, og hvordan de kunne bruke disse i undervisningen. Selv om de ikke brukte noen spesiell metode i undervisningen kunne de fortelle at elevene viste framgang både i lesing og skriving, selv om de kanskje brukte lenger tid enn andre.

6.2.1 Andre metoder og hjelpemidler

Selv om skolene ikke brukte noen bestemt metode som er tilpasset elever med ASF kom det frem at det var andre metoder som fungerte fint med tanke på lese- og skriveopplæringen. Spesielt metoder og programmer som er tilpasset elever med dysleksi og lese- og skrivevansker ble benyttet, spesielt på den forsterkede skolen.

FS: «I forhold til lese- og skriveopplæringen så er det der her programmet Lingdys eller Linright, hvis du har vært borti det? Det er et program vi bruker på PC, og det er sånn at hvis

du taster, så kommer ordlyden opp, og når du har skrevet ordet, så blir hele ordet lest opp. Og det har veldig god effekt på de som er usikre, og de hører da hva de skriver».

FS: «I utgangspunktet er jo det programmet utviklet for elever med dysleksi, og det bruker vi jo i ordinær skole, men vi har ikke vært gode nok til å bruke det systematisk der, men for på de vi har brukt det på ser vi en stor effekt, så her er det ikke nødvendigvis at de er dyslektikere, men det fungerer på måten de lærer på. Så den er veldig bra».

Det nevnes også at forutsigbarhet og faste rammer er en viktig del av tilretteleggingen, hvor gjøremål og pauser blir synlige.

OS: «Eleven trenger forutsigbarhet og faste rammer. Vi starter derfor alltid med et morgenmøte der vi gjennomgår skoledagen og hva som skal gjøres. Dersom dagsformen er dårlig, nytter det lite å mase».

OS: «Ellers legges det opp til forholdsvis korte arbeidsøkter, med hyppige pauser».

6.2.2 Oppsummering

Metoden de ulike skolene bruker skiller seg ikke så mye ut fra hvordan «vanlig» lese- og skriveopplæring foregår, men fokuset ligger heller på å tilrettelegge for god leseforståelse, og at elevene får den tiden de trenger for å utvikle dette før de går videre. Hjelpemidler som er tilegnet vansker innenfor lese- og skrivevansker og dysleksi blir anvendt, noe som ser ut til å gi god effekt. Metodene går også på struktur og forutsigbarhet, hvor elevene til enhver tid vet hva som skal gjøres. Dette gjelder både på ordinær skole og forsterket skole.

6.3 utfordringer- erfaringer

Utover de utfordringene som er nevnt i teoridelen kommer det frem at kjemien mellom elev og lærer/assistent er vesentlig for at læring skal skje. Om kjemien ikke stemmer, noe som kan skje, er det viktig at man enten finner ut hvordan man skal løse det mellom dem, eller at man må ta steget hvor man bytter ut med en annen voksen. Kontinuitet er en viktig faktor, og dette gjelder også i forhold til personalet.

FO: «Organisering er et veldig viktig punkt. Dette med stabilitet. Vi ser jo i perioder hvor det blir mere ustabil på grunn av sykefravær, eller andre faktorer, at det krever en veldig kontinuitet, og at pedagogen og assistenten kjenner eleven og vet hvor den er hen, både i

utvikling, men også i samspill. De er ofte veldig vare i forhold til samspill, og hvis det kommer en vikar som opptrer på en litt annen måte, så kan det være veldig utfordrende».

FO: *«... for det er så mye som handler om relasjoner, altså den er så viktig for disse elevene, og ser vi at det er noen som ikke har god relasjon med eleven, så må vi nesten bytte den kontaktpersonen, for da vil det ikke funke. Og det har skjedd at vi har gjort. Det har ikke noe med eleven å gjøre, eller den voksenpersonen, men det er dem to sammen da, at kjemien ikke er riktig».*

Som det er med mange elever, er også det å motivere til å jobbe med oppgaver over lengre tid en utfordring, og det er kanskje ekstra utfordrende med elever med ASF.

OS: *«Det er vanskelig å motivere henne for å skriftlige arbeider».*

OS: *«Spesielle utfordringer går på det å komme i gang med arbeidsoppgavene sine, ha utholdenhet, klare å holde fokus over tid. Alle overganger er også vanskelige. Eleven blir fort sliten, og dagsformen varierer veldig».*

En annen utfordring som skolene erfarer er det å finne «brukbart» materiale. Selv om begge skolen tilpasser det materialet som fins for bruk i ordinær undervisning, er det å finne materiale som fungerer til leseopplæring for elever med ASF noe utfordrende, især for de elevene som har et lavt funksjonsnivå.

FS: *«For elever som er mellom 1. og 10. så er det materiale vi kan bruke, men på førskolenivå så er det mye mindre materiale. Og det krever jo at pedagogene i mye større grad må produsere materiale selv, og da er vi jo over på dette her med tid, osv.»*

Det samme gjelder i forhold til kartlegging. Kartlegging er en viktig del for tilretteleggingen, og igjen er det en utfordring med tanke på de elevene med lavest funksjonsnivå. De med høyere funksjonsnivå kan kartleggingsverktøyene tilpasses, ved for eksempel å bruke kartleggingsverktøy for elever med lavere alder, mens på de laveste nivåene finnes det lite kartleggingsverktøy som viser hvor eleven ligger i forhold til utviklingen.

FS: *«... da ser vi at i de mest fungerende gruppene kan vi plukke ut kartleggingsverktøy fra ordinær skole, bare at vi tar et par nivå under, så der er det ikke noe problem, mens da de som ligger under 1. klasse i funksjonsnivå, der sliter vi jo litt med å finne ut hva slags kartleggingsverktøy vi kan bruke på de for å måle om de har hatt noen progresjon».*

Selv om dette for det meste gjelder for elever på førskolenivå, kan dette også gjelde for elever som ligger på et høyere nivå. Ut fra egne erfaringer fra ordinær skole kan det påpekes at det kan være veldig utfordrende å kartlegge på en god måte. Dette er ikke bare på grunn av kartleggingsverktøyene i seg selv, men det å vite hvilket funksjonsnivå eleven ligger på kan være utfordrende i seg selv. Dette fordi elever med ASF kan ligge på et høyt nivå i en ferdighet, mens eleven kan ligge på et veldig lavt nivå i en annen.

6.3.1 Oppsummering

Ut fra dataene er det utfordringer i forhold til det å ha en kontinuerlig sammensetting av gode relasjoner en del av skolehverdagen. Gjennom utskiftninger og sykefravær vil dette være en utfordring, både i den ordinære og forsterkede skolen. På denne måten blir den strukturen og forutsigbarheten elever med ASF trenger bli satt på prøve. Som med andre elever, er også det å motivere elever med ASF en stor utfordring. Med tanke på den utholdenheten og oppmerksomheten elever med ASF har, kan man se at dette byr på utfordringer i forhold til leseopplæringen.

7. Drøfting og refleksjon

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte teori og funn opp mot problemstillingen, som lyder som følger:

«Hvordan tilrettelegger ulike skoler leseopplæringen for elever med autisme, og hvilke utfordringer har skolen i møte med elever med autisme?»

Ut fra denne problemstillingen vil følgende forskningsspørsmål bli gjenstand for diskusjon:

- Hvilke utfordringer finnes det på de ulike skolene med tanke på leseopplæringen for elever med autismedforstyrrelser?
- Hvordan blir leseundervisningen organisert?
- Hvilke metoder blir brukt i leseopplæringen?
- Hvilken kompetanse har de ansatte på de ulike skolene med tanke på kunnskap om autismedforstyrrelser?
- Jobber de ulike skolene på samme måte, og kan de lære noe av hverandre?
- I hvilken grad har autismedforstyrrelser innvirkning på leseferdighetene?
- Hvordan kan læreren gi best mulig leseopplæring for elever med autismedforstyrrelser?

Det er ikke å komme bort fra at mange av de utfordringene elever med ASF har vil påvirke hvordan man som pedagoger skal tilrettelegge og organisere undervisningen på, og dette vil derfor bli en sentral del i drøftingen. Samtidig vil de funnene jeg presenterte i forrige kapittel ligge til grunn for drøfting i forhold til hvordan de ulike skolene gjør det i praksis.

7.1 Organisatoriske utfordringer på skolene- inkludering og likeverd

Tilpasset opplæring og inkludering har som nevnt vært mål for skolen i mange år (Mønsterplan for grunnskolen 1982, St.meld.nr.30 (2003-2004), Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006). Lærerne jeg intervjuet delte samme synspunkt, og var opptatt av at tilretteleggingen var svært viktig for at elevene skulle få den leseopplæringen de hadde behov for.

Som det kom frem i innsamlede data, er organisering den viktigste delen av tilretteleggingen for elever med ASF. Elever med ASF trenger struktur og forutsigbarhet for å klare å holde orden på skolehverdagen, og det trengs dermed å settes av tid til å lage undervisningsopplegg som tilfredsstillende kravene til dette. Som det kom frem i undersøkelsen er måten dette blir gjort på i de ulike klassene i og for seg ganske like, men hovedforskjellen ligger i hvor mange elever det er som blir undervist samtidig. I ordinære klasser er det som oftest bare én elev med ASF og som trenger den samme tilretteleggingen, mens på en forsterket avdeling vil undervisningen foregå i en større gruppe med mange av de samme utfordringene.

Innledningsvis ble inkludering og likeverd beskrevet (se kap. 1), og det er ikke å komme bort fra at dette blir en diskusjon i forhold til hvorvidt undervisning på et grupperom alene med assistent eller pedagog tilfredsstillende kravene for et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Om man ser på hva inkludering handler om kan dette diskuteres.

Inkludering handler om at eleven skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen (Overland, 2015). Om vi ser på undervisningen av elever med ASF ut fra dette synspunktet vil jeg mene at dette ikke er et tilfredsstillende opplegg. Samtidig må man se på behovet eleven har. Tilrettelegging handler ikke bare om et inkluderende undervisningstilbud, men det handler like mye om å se hvilket behov hver enkelt elev har. Overland (2015) mener at alle undervisningstilbud bør være likeverdige, som innebærer at elevene ikke skal behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. Skolen skal derfor utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger (Overland, 2015).

Elever med ASF trenger, som nevnt tidligere, strukturerte og forutsigbare undervisningsopplegg, hvor eleven hele tiden vet hva han eller hun skal gjøre, hvor lang tid en skal bruke og hva som kommer etterpå. I og med at mange elever med ASF lider av hypersensitivitet og andre konsentrasjonsproblemer, vil skjerming være en vesentlig del av tilretteleggingen. Spesielt under leseopplæringen vil dette være en viktig faktor for at eleven skal ha den roen den trenger for å kunne konsentrere seg om det den skal. Om vi tar utgangspunkt i dette vil kravet om likeverdig opplæring være oppfylt på måten den ordinære skolen tilrettelegger for elever med ASF, og undervisning på eget grupperom er et behov.

Samtidig må bruken av assistenter i den ordinære skolen bli diskutert. Som det kom frem i den innsamlede dataen blir store deler av undervisningen gjennomført av assistent, som ofte ikke har kompetanse innenfor verken pedagogikk eller spesialpedagogikk. I NOVA-rapport 20/98 (1998) kommer det frem at om lag halvparten av de timer som brukes innenfor

spesialundervisningsfeltet er assistenttimer (Nordahl & Overland, 1998). Selv om denne rapporten ble utarbeidet for en stund siden kan det, ut fra innsamlede data, se ut som om dette også er tilfelle nå. Dette blir også underbygd i rapporten til Nordahl og Hausstätter (2009). I denne undersøkelsen kommer det fram at assistenter innen spesialundervisningen synes å få tildelt undervisningsoppgaver som innenfor en normal setting ville blitt dekket av lærer. (Nordahl & Hausstätter, 2009). Selv om det er kontaktlærerens ansvar å utarbeide og planlegge oppleggene, noe som det også ofte blir gjort, vil en ufaglært assistent ikke være i stand til å gjennomføre oppleggene på en tilfredsstillende måte. Med dette mener jeg at opplegg som blir planlagt av andre enn deg selv (som skal gjennomføre opplegget) inneholder mange tanker som ikke kommer frem på et skrevet papir, og vil derfor aldri kunne bli gjennomført på samme måte som det først var tenkt av noen andre enn den som planla opplegget fra begynnelsen av. NOVA-rapporten til Nordahl og Overland (1998) viser til bruken av ufaglærte assistenter som et lite likeverdig tilbud for eleven, og at assistentbruken kan forklares ut fra at det er klassens og lærerens behov for en mer oversiktlig og stabil klasseromssituasjon som her blir tilfredsstilt (Nordahl & Overland, 1998, s. 68).

Med tanke på inkludering og likeverdig opplæring som prinsipp kan man kanskje, i forhold til de ulike utfordringene elever med ASF har, si at det å gjennomføre undervisningen på et eget grupperom med assistent ikke sees på som inkluderende, men samtidig noe eleven med ASF har behov for. Som det også kom fram under intervjuet med den ene skolen er relasjonen mellom eleven og kontaktpersonen en viktig faktor for at undervisningen skal fungere, og den tette relasjonen mellom en elev og assistent vil kanskje være den tryggheten eleven trenger i en undervisningssituasjon.

Med tanke på elever med ASF som blir undervist i større grupper, som på en forsterket skole, kan vi se at om ikke voksentettheten er like stor, er den som planlegger undervisningen også den som gjennomfører den. Her er det også stort bruk av assistenter, men deres rolle blir her en mer veiledende rolle istedenfor en lærende i læresituasjonen. I teoridelen ble oppmerksomhet beskrevet som en utfordring for elever med ASF, og dette er noe som i stor grad kan påvirke leseopplæringen (Bråten I., 2007). En assistent i en veiledende rolle vil dermed være en god støtte for å hjelpe eleven med å holde oppmerksomheten og fokuset på selve lesingen.

Om vi sammenligner en ordinær skole og forsterket skole med tanke på inkludering og likeverd, kan vi se at i den ordinære skolen har elevene større mulighet til å omgås andre elever i sitt eget nærområde, og muligheten for å delta på ulike aktiviteter sammen med en hel

klasse være vesentlig større enn på en forsterket skole (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dette kom også fram under intervjuet med lærer i den ordinære skolen, hvor eleven fulgte vanlig undervisning i kroppsøving og kunst og håndverk, men da med støtte fra assistent. På en forsterket skole vil dette være noe annerledes, da all undervisning foregår med samme elevmasse, hvor gruppene ofte er små. Elevene er også ofte søkt til de spesielle avdelingene, og de går dermed ofte ikke på sin egen nærscole med andre elever fra sitt eget nabolag. Elever med ASF har, som nevnt, store utfordringer i forhold til det sosiale miljøet, og det å få personlige relasjoner til andre (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015). Spørsmålet som reiser seg i den forbindelse er hvorvidt elevene på de ulike skoletilbudene får de relasjonene de har behov for, sett ut fra et inkluderende perspektiv. Grunnen til at dette er et viktig tema i forhold til leseopplæringen er at trivsel er et viktig element for at barn skal lære (Overland, 2015). Som sagt, kan elever i den ordinære skolen lettere følge med i en klasse i ulike fag, og kanskje med barn fra nærmiljøet. Det er ikke dermed sagt at eleven føler en sterk tilhørighet av den grunn. Ut fra informasjon fra intervjuene, og ut fra egne erfaringer, kan elever som har et eget opplegg innenfor den ordinære skolen føle liten eller ingen tilhørighet med resten av klassen, selv om eleven kanskje er med i spising og i praktiske fag (kroppsøving og kunst og håndverk). Det kan være mange grunner til dette, og det kan variere fra skole til skole og person til person, men det kan virke som om det å være store ute på et grupperom store deler av skoledagen kan være med på å segregere eleven fra resten av klassen. Relasjonene til de andre elevene kan dermed være vanskelig å oppnå (Nordahl & Hausstätter, 2009).

På en forsterket skole, hvor undervisningen foregår i mindre grupper, kan det, understreket av undersøkelsen til Nordahl og Hausstätter (2009), være lettere for elever med ASF å føle en tilhørighet med en klasse, i og med at de store deler av dagen er sammen med andre som kanskje har samme utfordringer og er på samme funksjonsnivå (Nordahl & Hausstätter, 2009). Samtidig kan en potensiell negativ faktor i en slik sammenheng i forhold til de best fungerende elevene med ASF være at det på slike avdelinger vil være en stor andel av elevene som er intellektuelt svaktfungerende. Dette kan være med på å bremse muligheter for faglig, kommunikativ og sosial framgang hos de mer høytfungerende elevene med ASF (Kaland, 1996).

Disse synspunktene må sees i sammenheng med elevene individuelt, i og med at det er store forskjeller hvorvidt eleven føler seg trygg i et mindre klassesamfunn, som på en avdeling på en forsterket skole, eller om eleven synes å føle seg inkludert i den ordinære skolen, på tross av den utbredte segregerte undervisningen. Jeg vil dermed ikke påpeke om hva som er det

beste for elevene, men det er en viktig del av skolesystemet og ivareta hver enkelt elevs funksjoner i forhold til tilhørighet og trygghet, for å bygge opp under undervisningens trygge rammer.

7.2 Kompetanse og kompetanseutvikling- kunnskap og metoder

Så tilbake til skolens ansatte, og deres kompetanse. I 2014 ble det innført kompetansekrav for undervisning i tillegg til tilsetting. Lærere som underviser i engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk på barnetrinnet, må nå ha 30 studiepoeng i disse fagene for å ha lov til å undervise i dem (Mld. St. nr 21, 2016-2017). Samtidig kommer det frem i en undersøkelse gjort av Irene Velsvik Bele (2010) at i den ordinære skolen er det 50% som har spesialundervisning, mens det bare er halvparten av disse som har formell kompetanse (Bele, 2010). Spørsmålet jeg stiller meg er hvorvidt spesialpedagogikk som fag ikke anses som en del av satsingen innenfor undervisningen.

I 2017 kom det en stortingsmelding som retter søkelyset på lærelyst og tidlig innsats i barnehage og skole (Mld. st. nr 21, 2016-2017). Her omtales høy kompetanse som viktig for å øke kvaliteten i spesialundervisningen. Regjeringen vurderer derfor å innføre et krav om at alle kommuner og eiere av friskoler må sørge for at alle skoler på barnetrinnet har tilstrekkelige ressurser med faglig fordypning i spesialpedagogikk (ibid.). Vi kan dermed se at regjeringen forstår viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse i undervisningen, men burde ikke denne kompetansen vært et krav i likhet med engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk på barnetrinnet? I grunnskolelærerutdanningen skal faget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) sikre studentene tilstrekkelig kunnskap innen det pedagogiske fagfeltet. Dette faget inneholder totalt 60 studiepoeng som skal omfavne alt fra pedagogisk psykologi, via generell pedagogikk til spesialpedagogikk, og utover dette er det ingen krav til utdyping innenfor spesialpedagogikk (Brattøy, 2015). Gjennom intervjuene jeg gjennomførte kom det frem at innenfor den ordinære skolen var det ingen av pedagogene som planla eller gjennomførte undervisningen som hadde noen formell kompetanse i spesialpedagogikk. Lærerne hadde fått noe veiledning fra Nordvoll skole og kompetansesenter, men ingen hadde vært på konkrete kurs for å lære metoder for å tilrettelegge undervisningen for elever med ASF. I Barneombudets fagrapport fra 2017, «Uten mål og mening», viser til at spesialundervisningen på ordinære skoler ofte ikke er tilstrekkelig, og at det ofte beror på mangel på kompetanse:

«Årets prosjekt hos Barneombudet viser at mange av elevene som mottar spesialundervisning ikke får en forsvarlig opplæring. Manglende forventninger, dårlig kvalitet på opplæringen og lærere uten nødvendig kompetanse er et svik mot elevene. Det går ut over deres muligheter for videre utdanningsvalg, fremtidig arbeid og psykiske helse», (Barneombudet, 2017, s. 4).

Sett ut fra egne erfaringer er dette også min oppfatning av kompetansen om ASF i den ordinære skolen. Dette gjelder ikke bare assistenten, som ofte gjennomfører store deler av undervisningen, men også blant lærerne som planlegger den. Dette underbygges av informasjonen jeg fikk gjennom intervjuet jeg hadde med ordinær skole. Her kom det fram at pedagogen som planla undervisningen ikke hadde formell spesialpedagogisk kompetanse. Med tanke på de behovene elever med ASF har er dette urovekkende. Om det ikke er personale med riktig kompetanse i skolen, hvordan kan tilretteleggingen for elever med ASF ivaretas, og jeg vil mene at den beste måten for å få riktig kompetanse på vil være gjennom lærerutdanningen. Dette understrekes i artikkelen til Bele (2010), hvor hun sier at

«det vil være sentralt å gi pedagogikkfaget, nå pedagogikk og elevkunnskap, en rolle som et integrerende profesjonsfag i lærerutdanningen. For å møte bredden i elevgruppen og behovet for ekstra tilrettelegging av opplæringen kreves det at spesialpedagogisk kompetanse blir koplet til en generalistkompetanse i allmennlærerutdanningen. Dette vil medføre at grunnutdanningen styrkes med spesialpedagogiske emner, knyttet både til innhold og profil, spesielt med fordypning i enkelte høyfrekvente spesialpedagogiske temaer» (Bele, 2010).

Selv om læreren i den ordinære skolen hadde hatt spesialpedagogisk kompetanse, ville det vært mulig å tilrettelegge undervisningen på en tilstrekkelig måte for elever med ASF? Om vi ser tilbake på metoden TEACCH vil spørsmål om den type organisering overhodet er mulig å få til innenfor den ordinære skolen og klassen. I og med at elever med ASF ofte er på eget rom store deler av skoledagen kunne denne metoden fungert bra, men her blir problematikken synlig i form av lærerens tid og ressurser for å planlegge all undervisning og oppgaver for elevene i tillegg å skulle planlegge for resten av kassen. Likevel vil man kunne benytte store deler av metoden, ved for eksempel bruk av dagsplaner, noe som det ser ut til å bli brukt, organisering av rommet (om eleven er utenfor klasserommet) o.l. På denne måten kan vi kanskje si at eleven kan få en mye større trygghet og forutsigbarhet om han eller hun er på et eget rom. Diskusjonen her blir, som jeg har diskutert tidligere, om eleven blir inkludert i klassen, og om læreren har kompetanse og ressurser til å bruke metoden.

På den andre skolen derimot hadde de som jobbet på avdelingen mye spesialpedagogisk kompetanse. Her var det både spesialpedagoger, barnevernspedagoger og vernepleiere med etterutdanning. Likevel ble det ikke brukt noen spesielle metoder, og det kan, som jeg har nevnt tidligere, være fordi de syns måten de underviser på fungerer fint, men kan det også tenkes at selv med spesialpedagogisk kompetanse er det ikke sikkert at man har kompetanse på riktig område?

Bele (2010) peker på ulike tilnærminger for å tilegne seg spesialpedagogisk kompetanse på. I hennes undersøkelse kommer det fram at de fleste lærere som har formell spesialpedagogisk kompetanse også ser på videreutdanning og kurs som en viktig del for å tilegne seg den kompetansen som trengs (Bele, 2010). Ut fra dette kan det tenkes at de ansatte med formell spesialpedagogisk kompetanse på den forsterkede skolen har tatt dette i betraktning, og dermed ser på prinsippene for TEACCH og L IMM som skal underbygge all undervisning av elever med ASF. Dette var også noe informantene poengterte under intervjuet, nemlig at god organisering var avgjørende for god tilrettelegging for elever med ASF, og at arbeid med leseforståelse må være i fokus.

Lærere uten formell spesialpedagogisk kompetanse ser heller på en praksisbasert tilnærming som en god måte for å tilegne seg denne kompetansen på. Det kan dermed tenkes at det er denne tilnærmingen som stort sett blir brukt innenfor den ordinære skolen, sett i lys av at antall lærere uten formell spesialpedagogisk kompetanse øker i takt med antall elever med behov for spesialundervisning (Bele, 2010).

7.3 ASF og leseforståelse- en umulig kombinasjon?

I teoridelen redegjorde jeg ulike utfordringer og vansker elever med ASF har, men hvilken påvirkning har disse på leseforståelsen? Og i hvilken grad vil en elev med ASF kunne utvikle gode leseferdigheter? Dette er noen av spørsmålene jeg nå vil prøve å svare på.

7.3.4 Språk og leseforståelse

I undersøkelsen til Nation, Clarke, Wright, & Williams, (2006) kommer det fram at det finnes en sterk sammenheng mellom leseforståelse, ordforråd og muntlig språkforståelse (Nation, Clarke, Wright, & Williams, 2006). Som det ble beskrevet tidligere i oppgaven, har mange barn med ASF spåkvansker og en forsiket språkutvikling (Engh, 2010). Språkproblemene

består av semantiske og pragmatiske problemer knuttet til forståelsen av språket i dets sosiale kontekst, noe som griper inn i deres hverdag på alle livsområder (Martinsen & Tellevik, 2008, s. 414). Samtidig konkluderer Randi, Newman, & Grigorenko (2010) i sin artikkel at språkutviklingen til barn med ASF ikke er svekket, men forsinket. De mener at tidlig intervensjon og systematisk bearbeiding med ord og setningsoppbygning kan hjelpe elever med ASF til å kunne nå det språklige nivået til sine gjevnaldrende (Randi, Newman, & Grigorenko, 2010). Om man ser på hva som kjennetegner elever med ASF vil jeg likevel påstå at elever med ASF ofte har svake språkferdigheter. Om dette er fordi eleven da ikke har fått den støtten den har trengt for å utvikle språkferdighetene er vanskelig å si noe om, men det er helt klart noe som påvirker leseforståelsen. Dette kommer tydelig frem i artikkelen til Nation, Clarke, Wright og Williams (2006), hvor det står at en elev med svake resultater i leseforståelse har ofte også svake språkferdigheter og svak muntlig forståelse, samtidig som de kan ha normale ordlesingsferdigheter (Nation, Clarke, Wright, & Williams, 2006).

Språkutvikling skjer i kommunikasjon og dialog med andre mennesker (Sundby, 2003), og i og med at dette er en av hovedvanskene til mennesker med ASF vil dette også kunne påvirke språkferdighetene deres. Med tanke på at elever med ASF på ordinær skole i stor grad har all sin undervisning på et eget grupperom kan dette også påvirke elevens språkutvikling, som igjen påvirker elevens leseutvikling? Dette er vanskelig å påvise, men i og med at språkutviklingen skjer i samhandling med andre, kan det tenkes at elever som ikke omgås andre elever i like stor grad som sine medelever, ikke har mulighet til samme utvikling av språket. Med dette mener jeg at det ikke holder å kommunisere med én person gjennom en hel skoledag, men at eleven har behov for å utfolde seg språklig med andre barn for å kunne få fullt utbytte av språkutviklingen. I forhold til en forsterket avdeling kan man kanskje se noen av de samme trekkene. Her går det ikke på det at eleven er mye alene med én voksen, men her kan språkferdighetene til de andre elevene på avdeling spille en rolle. På en slik avdeling vil det ofte være mange av elevene som har de samme språklige utfordringene, og det vil dermed ikke være mulig å utvikle språket på samme måte som eleven kunne gjort i samhandling med elever med et godt utviklet språk (Lyster & Frost, 2008).

Innenfor språkferdigheter ligger også barnest vokabular og ordforråd, noe som påvirker leseutviklingen gjennom hele grunnskolen (Lyster & Frost, 2008). Martinsen og Tellevik (2008) skriver at den største delen av personer med ASF har et talespråk som består av vokabular på mellom 10 og 50 ord, tegn og fraser, som ofte blir brukt steretotypisk (Martinsen & Tellevik, 2008), noe som kan tyde på at vokabulraet ikke er tilstrekkelig i forhold til andre

barn. Både i barnehagen og på grunnskolen er begrepsforståelse en viktig del av undervisningen, nettopp fordi vokabular og begrepsforståelse er viktige elementer for å kunne forstå innholdet i en tekst. Ordkunnskapen kan gi en bekreftelse på vi har lest riktig, og vokabularet kan hjelpe oss til å forstå hva som kommer videre i teksten (Lyster & Frost, 2008).

Ikke bare leseforståelsen, men også ordavkodingen kan påvirkes av den mengden ord en elev forstår (Lyster, 2012). Som det ble beskrevet ovenfor, dreier ordavkoding seg om å kunne identifisere bokstavene (grafemene) som representanter for lyder i talespråket og sette disse sammen til meningsskapende ord (Roe, 2014). Om eleven møter ord den ikke forstår vil heller ikke ordavkodingen bli automatisert. Det er derfor viktig å bruke tekster med ord eleven forstår under den første leseopplæringen, hvor ordene også er satt inn i en sammenheng. Enkle ord som for eksempel los, molo, og sal er kanskje enkle å lese, men om eleven ikke forstår hva ordene betyr vil ikke dette kunne gi eleven noen form for forståelse av teksten, eller avkodingen (Lyster, 2012). Samtidig må identifiseringen av ord bli sett på som en dynamisk prosess, ved at innlæring av vokabular blir hjulpet ved lesing, men lesingen også blir hjulpet av et godt vokabular (Randi, Newman, & Grigorenko, 2010).

Leseforståelse blir grunnleggende vanskelig, da hele konseptet med lesing av tekst er sammenknytting av deler til en helhet. I kapittel 2 ble det beskrevet ulike utfordringer elever med ASF har, samtidig som jeg har beskrevet hva som ligger i leseopplæringen i kapittel 3. Langemyr skole og ressurscenter (2010) tar opp hva de ulike utfordringene elever med ASF har påvirker leseforståelsen (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010). Dette mener jeg er viktig med tanke på hvordan leseopplæringen skal tilrettelegges, og hva du som lærer må fokusere på under leseopplæringen til elever med ASF. Det må også presiseres at betydningen vanskene har for leseforståelsen ikke må bli sett på som individuelle vansker, men de må sees i sammenheng med hverandre (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010).

Med tanke på elevenes språkutfordringer er språkutviklende oppgaver og metoder en viktig del av leseopplæringen. Gjennom intervjuene fikk jeg et inntrykk av at dette var noe som ble gjort på den forsterkede skolen, mens det er noe som ikke blir fokusert like mye på i den ordinære skolen. Grunnen til dette kan være mange, men ut fra informasjon og egne erfaringer vil jeg tørre å påstå at mye henger sammen med kunnskap og kompetanse blant lærere og pedagoger. Gjennom ordinær leseopplæring blir ukjente begreper ofte tatt opp og diskutert, men det jeg lurer på er om dette er tilstrekkelig, med tanke på språkferdighetene til barn med ASF. Konkrete metoder for språkutvikling er ikke noe man lærer om på PEL. Om det ikke er

en pedagog med kompetanse på området vil det dermed i liten grad forekomme opplæring i dette innenfor den ordinære skolen.

Språkutfordringene hos personer gir, som beskrevet ovenfor, utfordringer i forhold til leseutviklingen og leseforståelsen, men hva med de andre utfordringene elever med ASF har?

7.3.1 Koherens og leseforståelse

Elever med ASF har ofte svak koherens, som betyr at man ikke har evnen til å legge sammen ulike detaljer til en helhet for å skape mening (Peeters, 1997). I forhold til leseforståelsen vil dette kunne by på utfordringer. Skriftspråket er fullt av virkemidler som er mer eller mindre abstrakte, tvetydige eller gir rom for tolkninger. Denne tolkningen handler om å se detaljene i sammenheng med helheten, og leseren må kunne lese mellom linjene, trekke egne slutninger basert på egen kunnskap (Bråten, I., 2007). Svak koherens fører for eksempel til vansker med å lese mellom linjene, og bruke den kunnskapen den har fra før (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010), og tendensen elever med ASF har til å fokusere på detaljer, gjør det utfordrende å koble tekst til en sammenhengende helhet (Happé & Frith, 2006). Samtidig er tekst i seg selv orden og sammenheng, i den forstand at den har en begynnelse og slutt.

Utfordringen blir her hvorvidt innholdet skal tolkes og gi mening, som mer abstrakte tekster krever (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010). Fortellende tekster krever at leseren iverksetter kognitive prosesser for å trekke konklusjoner og identifisere kausale attributter. Mennesker med ASF vil dermed ofte synes det er enklere å lese en fagtekst, som krever mindre abstraksjon, fremfor skjønnlitterære tekster (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010 og Randi, Newman, & Grigorenko, 2010).

Samtidig blir det beskrevet i artikkelen til Randi, Newman og Grigorenko (2010) at elever med ASF kan veiledes til å generalisere en hovedtanke i en tekst ved at gjentatte ord blir understreket, som fører til at eleven danner en generalisering og helhet (Randi, Newman, & Grigorenko, 2010). På denne måten kan eleven med ASF få utbytte av sine sterke sider, ved å bruke sin oppmerksomhet på detaljer. Med tanke på de kognitive ferdighetene elever med ASF har, kan man forvente at de har flere ulike måter å utføre oppgaver på, enn normalt utviklede barn (ibid.). Lærerens kompetanse på området vil her kunne spille en stor rolle i forhold til leseopplæringen. Læreren må kunne kjenne til elevenes sterke sider for å kunne veilede elevene til å bruke dem. Utfordringen gjøres her gjeldende i forhold til bytte av personalet, slik det også kom fram under det ene intervjuet (se kap. 6), ved at det tar tid å

bygge opp en god relasjon og få et innblikk i elevens funksjonsnivå og sterke sider. Dette kan, som vi ser, føre til at leseopplæringen ikke blir optimal.

7.3.2 Eksekutive funksjoner og leseforståelse

De eksekutive funksjonene er ofte svake hos elever med ASF, og dette kan vise seg i form av svak evne til sosial samhandling, kommunikasjon, resonnering, å ta avgjørelser og utføre målrettede handlinger (Øzerk & Øzerk, 2013). Selv om tekst i seg selv kan oppfattes som systematisk ved at den har en tydelig begynnelse og slutt, byr det på problemer når strukturen brytes. Eksempel på dette kan være når en fortelling ikke er kronologisk, at forfatteren flytter seg i tid, hvor elever med ASF kan synes dette er svært forvirrende. Det samme kan man se når teksten gir rom for å tilføye mening eller et nytt budskap. For å kunne gjøre dette krever det at leseren organiserer og strukturerer forkunnskapene den har på en riktig måte, noe som er en stor utfordring for elever med ASF (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010).

Svake eksekutive funksjoner har også innvirkning på hukommelsen og arbeidshukommelsen (Øzerk & Øzerk, 2013). Du kan ikke lese på autopilot, og lesing krever dermed arbeidshukommelse. Om man har liten arbeidshukommelse vil dette ha konsekvenser for hvor lang tekst du har mulighet til å jobbe med, og hvor lenge du har kapasitet til å sitte med samme tekst. Gjennom å arbeide med tekster hører ofte oppgave i form av skriftlige og muntlige spørsmål. Svake eksekutive funksjoner gjør at det å skifte mellom flere oppgaver blir utfordrende, og det å måtte finne svar på forskjellige steder i teksten kan derfor bli problematisk. Dette gjelder også oppgavemønsteret. Om eleven har blitt vant til en type oppgave, vil det være forvirrende å skulle gå over til en annen oppgavetype (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010).

7.3.3 «Theory of mind» og leseforståelse

Begrepet «Theory of mind» omhandler menneskets evne til å oppfatte hva andre tenker, føler og vet, og kunne forstå at det en annen tenker kan være noe annet enn det du selv tenker. Mennesker med ASF har en mangelfull evne til dette, og de lider av en slags «blindhet for sinnet», og er en grunnleggende faktor for kommunikasjonsvanskene (Kaland, 1996). Begrepet har også en sammenheng med felles oppmerksomhet, som kan vise seg på flere nivåer. Det kan være alt fra konkret peking og benevning av gjenstander, til å være underliggende budskap og hendelser i avanserte sosiale situasjoner (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010).

Tekst bør, som nevnt tidligere, i utgangspunktet være lettere å forstå for elever med ASF, i og med at det er mer upersonlig enn tale, men det byr likevel på utfordringer. Tekster som krever at du har en indre forståelse for, og kjennskap til menneskers indre stiller for store krav i forhold til hva man kan regne med at en elev med ASF har av den type bakgrunnskunnskap. Dette stiller krav til deg som lærer om å velge ut riktig typer tekster når man skal jobbe med leseforståelse. Faktabøker kan være et godt utgangspunkt for slik opplæring, da skjønnlitteratur gir gjenstand til mentalisering og tolkning. Etter grunnopplæringen kan ulik tolkning av skjønnlitterære tekster være vel og bra, men det kan få større konsekvenser når du tolker informative tekster på «gal» måte (Andresen, Sellæg, & Haslekås, 2010).

Som man kan se, er det ikke bare språklige ferdigheter som har innvirkning på leseferdighetene og leseforståelsen, men det har en sammenheng med flere faktorer. Utfordringene må bli sett på som en sammenheng mellom språklige og kommunikative ferdigheter, sosiale ferdigheter og elevens kognitive ferdigheter.

8. Avslutning

Gjennom denne oppgaven har målet vært å rette søkelyset mot de utfordringen vi møter på skolen i forhold leseopplæringen til elever med ASF. Samtidig har jeg prøvd å undersøke hvordan vi på best mulig måte kan tilrettelegge undervisningen, slik at eleven føler seg trygge og får muligheten til å utnytte sitt potensiale innenfor de rammene som er gitt på de ulike skolene. Jeg har valgt å ikke kalle dette kapittelet for «konklusjon», da det ikke vil være rett å konkludere, i lys av at alle med ASF er forskjellige og har individuelle styrker og utfordringer.

Utfordringene har gjort seg gjeldende, både i forhold til det organisatoriske så fremt som i elevens funksjoner. I forhold til det organisatoriske har vi sett at elevene trenger mye forutsigbarhet og klare rammer, hvor elevene i den ordinære skolen ofte har undervisningen utenfor klasserommet, og da ofte på et rom alene sammen med pedagog eller assistent. Det kan her diskuteres om dette kan bli sett på som et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud, men sett ut fra de behovene elever med ASF har, kan dette sees på som et likeverdig opplæringstilbud ved at det nettopp blir tatt hensyn til elevens behov. Den samme diskusjonen gjelder den forsterkede skolen, ved at selv om elevene gjennomfører undervisningen sammen med andre elever, vil ikke dette si at eleven føler tilhørighet med klassen, men tilpasningene er gjort for å tilfredsstille behovene elevene har for å kunne få best mulig opplæring.

Leseundervisningen på begge skolen blir gjennomført med ekstra voksentetthet, støtte og veiledning. Ingen av skolene brukte noen spesiell metode, som TEACCH, Karlstadmodellen eller LIMM, men man kan likevel se at skolene tar i bruk flere av prinsippene innenfor metodene, som å gi elevene forutsigbarhet, tilrettelagte oppgaver og fokuserer på leseforståelse ut fra det nivået elevene er på. Lærerne fortalte at de hadde «vanlig» leseundervisning, men jeg vil likevel tørre å påstå at denne formen for leseundervisning skiller seg ut i form av den støtten og veiledningen elevene får ved hjelp av stor voksentetthet.

De største forskjellene mellom skolene gikk på kompetanse de ansatte hadde. På en forsterket skole har de ansatte ofte mye kompetanse og erfaring med elever med ASF, noe som også kommer frem i denne undersøkelsen. Her var det også spesialpedagogen som planla og gjennomførte leseundervisningen. På den ordinære skolen derimot, kan vi se at spesialpedagogisk kompetanse ikke er fraværende, men manglende. Med tanke på de

utfordringene elever med ASF har i forhold til leseutvikling vil jeg tørre å påstå at dette er bekymringsfullt.

Elever med ASF har utfordringer i form av kommunikasjonsvansker, forestillingsevne og sosialt samspill. Innenfor disse vanskene foreligger det en rekke utfordringer som påvirker leseforståelsen i stor grad, og uten riktig kompetanse blant de som driver med leseopplæring for disse elevene, vil dette ha en negativ effekt på elevens leseutvikling. Leseforståelse består av mange ulike funksjoner, som læreren må ha kunnskap om og redskaper til, for at eleven skal ha utbytte av undervisningen. Læreren må kjenne elevens sterke sider, og vite hvordan man kan bruke disse for at eleven skal få mulighet til å utnytte sitt potensiale, især med tanke på at elever med ASF ofte har mulighet til å nå det nivået elever på samme alder har i forhold til språkferdigheter, bare de får den rette veiledningen i rett tid, og med tanke på at dette er ett av hovedelementene for at man skal ha en god leseutvikling.

Med tanke på den kompetansen lærere trenger for å gi elever med ASF et tilfredsstillende opplæringstilbud mener jeg at den spesialpedagogiske kompetansen man får gjennom lærerutdanningen ikke er tilstrekkelig. I og med at det fins mange elever innenfor den ordinære skolen med ASF må spesialpedagogikk få større plass innenfor lærerutdanningen, spesialpedagogisk kompetanse på få større plass i den ordinære skolen. Det holder ikke at denne kompetansen blir styrket i de ulike spesialpedagogiske avdelingene, som på en forsterket skole, men jeg mener at alle lærere bør ha en viss kompetanse for å kunne møte behovene til elevmangfoldet. Med dette mener jeg ikke at alle lærere må ha kunnskap om hvordan man bør tilrettelegge for elever med ASF, men skolene må sikre seg at slik kompetanse befinner seg i personalet.

Barn med ASF har mye å bidra med, selv om det kan være utfordrende å undervis dem til tider. Lær deg å kjenne elevene dine, og du vil kunne oppdage hva mangfoldet av elever kan bidra til, og hva de kan oppnå.

Litteratur

- Andresen, E. L., Sellæg, H., & Haslekås, H. (2010). *LIMM. Meningsfylt lesing for elever med forståelsesvansker*. Grimstad: Songvaar Vekst AS.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Barneombudet.
- Bele, I. V. (2010, 6). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 476-491.
- Brattøy, E. (2015). *Masteroppgave- Spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolen*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker of tiltak. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 45-81). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Couppé, H., & Jensen, E. B. (2010). Karlstadmodellen. *Spesialpædagogik 4*.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duvold, K., & Sponheim, E. (2003). Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I B. Gjærum, & B. (. Ellertsen, *Hjerne og Atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. (ss. 263-283). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Elvemo, J. (2003). *Lese- og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engh, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring : innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Gjestli, E., Lamache, I., & Fjæran-Granum, T. (2009). *Dokumentsamling Hefte nr. 2: Tilrettelegging for mennesker med autismeforstyrrelser*. Oslo: Nordvoll skole og autismesenter.
- Glennesenter. (u.d.). *Glennne regionale senter for autisme. Regionale kompetansetjenester i Helse Sør-Øst*. Hentet fra Glennesenter.no: <http://www.glennesenter.no/autismespekterforstyrrelser/>
- Grindheim, E., Hoff, S., Lien, T., Martinsen, H., Romhus, S., Steensen, E., & Storvik, S. (1998). *Alternativ kommunikasjon I. Autismeprogrammet – Nasjonalt program for utvikling av autisemekompetanse*.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5-25.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høyen, T. (1984). Lesestrategier og leseferdighet. I T. Høyen, & I. Lundberg, *Leseferdighet og skapende lesing* (ss. 26-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). Innledning. Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (ss. 9-23). København: Hans Reitzels forlag.
- Kaland, N. (1996). *Autisme og Aspergers syndrom. "Theori of mind", kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kaland, N. (2014, 5). Autisme og livskvalitet. Forhold som virker inn på livskvalitet hos personer med en tilstand innenfor autismspekteret. *Psykologi i kommunen*.
- Karlsen, A. (2003). Opplæring av barn med autisme. *Spesialpedagogikk* 8, ss. 34-40.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Meld.st. nr. 30 Kultur for læring*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Meld.st. nr. 21 Lærelyst- Tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

- Lovdata. (2005, juni 17). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6?q=individuell opplæringsplan#KAPITTEL_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6?q=individuell%20opplæringsplan#KAPITTEL_6)
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen akademisk.
- Lyster, S.-A. H., & Frost, J. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 250-274). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2008). Autisme- en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 409-428). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Martinsen, H., Nærland, T., & Tetzchner, S. v. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismedforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., & Tetzchner, S. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K., & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD). utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of Reading Ability in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Developmental Disorder*, vol 36, 911-919.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningskomiteene.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningen forutsetninger, innsatser og resultater. Rapport 09/2009*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning og oppvekst (NOVA).
- NSD. (u.d.). *NSD- Personvernombudet for forskning*. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet.
- Peeters, T. (1997). *Autisme. Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. København: Videncenter for Autisme.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høgskoleforlaget.
- Randi, J., Newman, T., & Grigorenko, E. L. (2010). Teaching Children with Autism to Read for Meaning: Challenges and Possibilities. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 890-902.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sivertsen, B. (1989). *Å undervise autistiske barn og voksne : en bok for foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømsø, H., & Aukrust, V. G. (2003, 02 (volum23)). Lesing og kognitiv utvikling. Er det noen sammenhenger? *Nordic Studies in Education*, ss. 65-78.
- Sundby, J. (2003). Spesifikke språkforstyrrelser. I B. Gjørum, & B. Ellertsen, *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre* (ss. 439-472). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tangen, R. (2008). Kap. 5: Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2009). Kap. 5: Retten til utdanning for alle. I R. Tangen, & E. Befring, *Spesialpedagogikk* (ss. 128-151). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2010, 4). «Beretninger om beskyttelse» Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare - barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 318-329.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap og kunnskap i praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Gi rom for lesing! Veien videre*.
- WHO. (1993). *International Statistics Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision*. Geneva: World Health Organisation.
- WHO. (1999). *ICD-10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. I E. S. (red.), *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum Press.
- Wing, L. (1997). *Det autistiske spektrum. En veiledning for foreldre og fagfolk*. København: Hans Reitzels Forlag AS.
- Øzerk, M., & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1- Temaoversikt

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet.
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om.

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen av deltakerne eller elever vil bli gjenkjent
- Ingen vil få lytte til opptaket

Åpningsspørsmål

«Kan du fortelle litt om skolen»

- Antall ansatte
- Antall elever
- Antall klasser
- Kompetanse blant ansatte

Elev/elever med autisme

- Antall elever med autisme
- Klasse
- Alder
- Funksjonsnivå (språk, kommunikasjon, sosiale ferdigheter o.l.)
- Tidspunkt for utredning, kartlegging
- Spesielle utfordringer

Organisering av lese- og skriveopplæringen

- Ressurser (timeantall, assistent o.l.)
- Hvem har ansvar for planleggingen av undervisningen?
- Hvem utfører undervisningen?
- Metoder (TEACCH, LIMM o.l.)
- Andre tilpasninger?

Resultater

- Hva fungerer/fungere ikke?
- Utfordringer (ressurser, antall voksne, tid o.l.)

Vedlegg 2- Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Tilrettelegging for elever med autisme- en sammenligning mellom ordinær skole, forsterket skole og spesialscole»

Bakgrunn og formål

Jeg heter Stine Galby, og jeg er masterstudent på spesialpedagogikkstudiet Språk, lesing, skriving- utvikling og vansker, ved Høgskolen i Lillehammer. Jeg er nå i gang med et forskningsprosjekt, som til slutt utgjør min masteroppgave. Forskningsprosjektet har en problemstilling og tittel som lyder slik: «Hvordan tilrettelegges lese- og skriveopplæringen for elever med autisme? – En sammenligning mellom ordinær skole, forsterket skole og spesialscole».

Det jeg ønsker å få svar på i løpet av dette prosjektet er hvordan de ulike skolene tilrettelegger for elever med autisme, hvilke metoder som blir brukt under lese- og skriveopplæringen, hvordan undervisningen blir organisert og hva de ulike skolene kan lære av hverandre for å gi elevene best mulig støtte og opplæring gjennom sin skolegang. I skolen er det mange ulike elever, og alle barn er forskjellige. Jeg vet derfor at metodene som blir brukt også vil være svært forskjellige. Jeg vil derfor ikke fokusere på hva som er de beste metodene, eller hva som er riktig eller galt, men fokuset vil ligge på hva skolene kan lære av hverandre for å gi elevene best mulig opplæring i lesing og skriving.

I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å få informasjon til min forskning gjennom et gruppeintervju mellom meg selv, lærer til elev og rektor eller inspektør (eller annen person som kan svare på spørsmål angående ansvar for tilrettelegging og organisering).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli organisert et gruppeintervju, hvor lydopptak vil bli anvendt. Personene som vil være tilstede under selve intervjuet vil bestå av voksne personer (student/forsker, lærer og rektor/inspektør), og det vil derfor ikke forekomme noen form for direkte kontakt mellom forsker og elev. Opplysninger som vil bli innhentet er navn på skole, navn og stilling på personer som blir intervjuet og alder, klassetrinn og grad av funksjon/diagnose hos elev. Spørsmålene vil omhandle temaene beskrevet ovenfor. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30-40 minutter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg som student som vil ha tilgang på personopplysninger, og disse opplysningene vil være lagret på en lukket PC, adskilt fra øvrige data.

All informasjon fra intervjuet vil være anonymisert i oppgaven, og det vil dermed ikke være mulig å spore opp skole eller personer.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017, og alle personopplysninger vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student/forskningsleder Stine Galby på telefon 98617937, eller veileder Unni Espenakk på telefon 99798025.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

Deltaker 1:

(Signert av prosjektdeltaker, dato, tittel)

Deltaker 2:

(Signert av prosjektdeltaker, dato, tittel)

Vedlegg 3- Tilrettelagte spørsmål

Kort om prosjektet

Informasjonen vil bli brukt i min masteroppgave innenfor spesialpedagogikk.

Det jeg ønsker å få svar på i løpet av dette prosjektet er hvordan ulike skoler tilrettelegger for elever med autisme, hvilke metoder som blir brukt under lese- og skriveopplæringen, hvordan undervisningen blir organisert og hva de ulike skolene kan lære av hverandre for å gi elevene best mulig støtte og opplæring gjennom sin skolegang.

Fokuset i oppgaven er tilretteleggingen av lese- og skriveopplæringen, men tilrettelegging generelt vil også være av interesse.

Prosjektet er meldt inn til NSD, og alle opplysninger vil være anonymisert i oppgaven.

Kort om skolen/klassen

1. antall elever i klassen
2. kompetanse blant personalet (spesialpedagoger, vernepleiere osv.)
3. antall voksne i hver klasse

Kort om eleven

1. Hvilket funksjonsnivå ligger eleven/elevene på?
2. Tidspunkt for utredning, kartlegging
3. Spesielle utfordringer

Organisering av lese- og skriveopplæringen

1. Hvem har ansvar for planleggingen av undervisningen?
2. Hvem utfører undervisningen?
3. Hvordan tilpasser dere lese- og skriveopplæringen? (materiell, varighet, nivå, inne i klasserommet/ute på grupperom alene, voksentetthet, metode (TEACCH, L IMM) o.l.)
4. Ressurser (timeantall, assistent o.l.)
5. Andre tilpasninger?
6. Hva fungerer/fungere ikke?
7. Utfordringer (ressurser, antall voksne, tid o.l.)

Til sist:

Kan du si noe om utbytte eleven har av de tilpasningene dere gjør, og føler du at tilbudet eleven får på skolen er tilstrekkelig? Eventuelt hva som mangler?