



# Masteroppgave

**MHS704 Helse- og sosialfag**

**Tilpasset opplæring / spesialundervisning for elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd i videregående skole**

Anette Kock

Totalt antall sider inkludert forsiden: 108

Molde, 02. mai 2023



## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. <a href="#">høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Personvern

## Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer: 973535

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

## Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 45

Veileder: Karl Yngvar Dale og Emmy Elizabeth Langøy

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja  nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja  nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja  nei

Dato: 02.05.2023



## **Forord**

Nå nærmer det seg slutten for skriveprosessen av denne masteroppgaven som skal leveres den 02. mai 2023. Dette var en krevende, men også en veldig lærerik periode. Noen ganger var det en balansegang med å kombinere full jobb, studier og familien som ville ha oppmerksomhet. Jeg lærte mer om meg selv, om elever med særskilt behov og alle aktører som spilte ei rolle for å fullføre denne oppgave.

Denne oppgaven er den tredje «store» oppgaven jeg har skrevet. Alle tre oppgavene handlet mer eller mindre om mennesker med autisme og utfordrende atferd. Jeg har belyst seksualiteten, overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og nå tilrettelegging i videregående skole. Jeg føler at kompetansen min i denne forbindelse har blitt meget utvidet.

Det er flere som fortjener en takk som har muliggjort å gjennomføre denne undersøkelsen. Min første takk vil jeg sende til alle mine informanter som ville dele erfaringer om tilrettelegging i videregående skoler for elever med så mange utfordringer og vise meg et lite innsyn i hverdagen sin.

Min andre takk vil jeg sende til mine veiledere Karl Yngvar Dale og Emmy Elizabeth Langøy for de konstruktive tilbakemeldinger og gode tips underveis i prosessen.

En stor takk sender jeg Therese, Linn Hege, Marthe og Berna som hjalp meg med korrektur, dette trengte jeg! Samtidig sender jeg en takk for min «forsøkskanin» Malene, som stilte seg opp til et prøveintervju.

Til slutt vil jeg sende en stor takk til min nærmeste familie som støtter meg mentalt, gitt meg rom, slik at jeg kunne sitte i mange timer å skrive oppgaven, samt hjalp meg med rettskriving og oversettelse.

**«Når samspill er på plass,  
trengtes ikke ordene»**

**(Arne Dahl: en midtsommernattsdrøm)**

## Sammendrag

Flere studier viser at forekomsten av barn med autismespekterforstyrrelse (ASF) er økende. Videregående skole avslutter skolegangen og er siste steg før voksenlivet begynner. Kravene til pedagogiske personalet er stort. Skole skal være en sentral arena både for sosial og faglig utvikling, der elever med ASF prøver å være en del i samfunnet. Studiens hensikt var å oppnå en felles forståelse for, hvordan skoledagen kan tilrettelegges, slik at en elev med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd får best mulig utbytte av skolehverdagen. Studien belyser hvordan tilrettelegges hverdagen for denne gruppen i videregående skole.

Problemstillingen er dermed følgende:

*Hvordan kan pedagogisk personale i videregående skole tilrettelegge for en best mulig skolehverdag for elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd?*

Problemstillingen blir belyst gjennom en kvalitativ forskningsmetode med en induktiv tilnærming. Innsamlende data er innhentet fra kvalitative intervju med et hermeneutisk perspektiv. Intervjuene er semistrukturert. Analysen er gjennomført tverrgående, med en systematisk tilnærming. Kvalitetssikring og etiske retningslinjer er viktige prinsipper gjennom hele oppgaven.

Resultatet for denne studien er oppfatninger fra sju pedagoger i tre forskjellige videregående skoler som delte kunnskapen og erfaringer sine, for at det kan besvares problemstillingen. Funnene viser at det må være flere punkter på plass for å kunne legge til rette skoledagen for elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd. Informantene bekreftet både tidligere forskning og teorien at det er viktig med en tidlig overgang for denne gruppen, god kompetanse innen feltet, gode relasjoner og en lavaffektiv tilnærming til eleven, samt tett tverrprofesjonelt samarbeid mellom alle involverte aktørene. Samarbeid med foresatte er også en viktig faktor, for å kunne skoledagen legge til rette på en best mulig måte. Inkludering, som står som overordnet mål i utdanningsdirektoratet, syntes mange informantene i studie, kunne man se til et overgrep for denne gruppe. Informantene var enig i at elever med autisme skal være inkludert etter eget ønske. Det er viktig at eleven føler skoletilhørighet, og skolehverdagen blir individuelt tilrettelagt etter hvert enkelt behov.

Nøkkelord: *autismespekterforstyrrelse, autisme, utviklingshemming, utfordrende atferd, tilrettelegging, tilpasset opplæring, spesialundervisning, videregående skole og kvalitativ metode.*

## Summary

Several studies show that the prevalence of children with autism spectrum disorder (ASD) is increasing. High school ends school and is the last step before adulthood begins. The demands on the teaching staff are great. School should be a central arena for both social and professional development, where students with ASD try to be part of society. The purpose of the study was to achieve a common understanding of how the school day can be arranged so that a student with autism, developmental disabilities and challenging behavior gets the best possible benefit from everyday school life. The study sheds light on how everyday life is facilitated for this group in upper secondary school. The problem statement is thus as follows:

*How can teaching staff in upper secondary schools facilitate the best possible school day for students with autism, developmental disabilities and challenging behavior?*

The problem is elucidated through a qualitative research method with an inductive approach. The collected data were obtained from qualitative interviews with a hermeneutic perspective. The interviews are semi-structured. The analysis is conducted cross-cutting, with a systematic approach. Quality assurance and ethical guidelines are important principles throughout the assignment.

The result of this study is the opinion of seven educators in three different upper secondary schools who shared their knowledge and experiences to answer this question. The findings show that there must be several points in place to facilitate the school day for students with autism, developmental disabilities, and challenging behavior. The informants confirmed both previous research and the theory that it is important to have an early transition for this group, good competence in the field, good relationships, and a low-affective approach to the student, as well as close interprofessional cooperation between all the actors involved. Cooperation with parents is also an important factor, to facilitate the school day in the best possible way. Inclusion, which is the overarching goal of the Norwegian Directorate for Education and Training, seemed to many informants in the study, could be seen as an abuse for this group. The informants agreed that living with autism should be included at will. It is important that the student feels a sense of school belonging, and the school everyday life is individually adapted to each individual need.

Keywords: *autism spectrum disorder, autism, developmental disabilities, challenging behavior, facilitation, differentiated instruction, special education, upper secondary school and qualitative methods.*



# Innhold

<b>1.0</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Introduksjon og bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Hensikt, problemstilling og avgrensning.....	2
<b>2.0</b>	<b>Litteratursøk og relevant forskning .....</b>	<b>4</b>
2.1	Fremgangsmåte i litteratursøk .....	4
2.2	Kompetanse .....	5
2.3	Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	6
2.4	Samarbeid.....	9
2.5	Inkludering .....	9
<b>3.0</b>	<b>Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>11</b>
3.1	Autismespekterforstyrrelse.....	11
3.1.1	ICD-10 (og ICD-11).....	12
3.1.2	Komorbidity hos barn med ASF.....	13
3.2	Tilpasset opplæring / spesialundervisning / tilrettelegging .....	14
3.2.1	Lovgivning om rett til undervisning/spesialundervisning.....	14
3.2.2	Tilpasset opplæring .....	14
3.2.3	Spesialundervisning .....	15
3.2.4	Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk for elever med ASF.....	16
3.2.5	Tilrettelegging .....	17
3.2.6	Autisme og behov for tilrettelegging .....	17
3.2.7	Individuell plan (IP) og individuell opplæringsplan (IOP).....	17
3.2.8	Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK).....	18
3.2.9	ADL-trening.....	20
3.2.10	Styrkeområder/særinteresse .....	21
3.3	Utfordrende atferd og bruk av tvang og makt .....	21
3.3.1	Atferdsanalyse.....	23
3.3.2	Lavaffektive tilnærminger.....	24
3.3.3	Relasjonskompetansen .....	26
3.4	Samarbeid.....	27
3.4.1	Samarbeid med andre profesjoner.....	27
3.4.2	Samarbeid med foresatte .....	28
3.5	Inkludering .....	29
<b>4.0</b>	<b>Metode.....</b>	<b>30</b>

4.1	Metodisk tilnærming og vitenskapsteoretisk perspektiv .....	30
4.2	Kvalitativ forskning.....	31
4.2.1	Utarbeiding av intervjuguide.....	32
4.2.2	Prøveintervju .....	32
4.2.3	Utvalg av informanter .....	33
4.2.4	Datainnsamling og gjennomføring av intervju .....	34
4.3	Transkribering .....	35
4.4	Analysearbeid .....	36
4.5	Validitet, reliabilitet og forforståelse.....	40
4.6	Etiske betraktninger og personvern .....	43
<b>5.0</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>45</b>
5.1	Kompetanse og Informantens bakgrunn.....	45
5.2	Samarbeid.....	46
5.2.1	Samarbeid med annen helsepersonell .....	46
5.2.2	Samarbeid med pårørende.....	47
5.3	Tilrettelegging / tilpasset opplæring / spesialundervisning .....	48
5.3.1	Tilrettelegging .....	48
5.3.2	Tilpasset opplæring .....	48
5.3.3	Spesialundervisning .....	49
5.3.4	Tilpasset opplæring/spesialundervisning og tilrettelegging i praksis .....	49
5.3.5	Opplæringstilbud.....	52
5.3.6	Målet for undervisning.....	54
5.3.7	Opplæringsprogrammer .....	55
5.3.8	Særinteresse.....	55
5.4	Utfordrende atferd .....	56
5.4.1	Håndtering av utfordrende atferd .....	56
5.4.2	Ivaretagelse av eleven med eventuelt tvangstiltak .....	57
5.4.3	Tilnæringsmåte.....	58
5.5	Inkludering .....	59
<b>6.0</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>61</b>
6.1	Kompetanse i videregående skole .....	61
6.2	Samarbeid med pårørende og profesjonelt samarbeid.....	62
6.3	Tilpasset opplæring, spesialundervisning og tilrettelegging .....	64
6.3.1	Tilrettelegging av undervisning i videregående skole .....	65

6.3.2	Målet for undervisning i videregående skole .....	69
6.4	Handtering av utfordrende atferd i videregående skole .....	70
6.5	Inkludering for elever med ASF.....	73
<b>7.0</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>76</b>
<b>8.0</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>78</b>
<b>9.0</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>88</b>
9.1	Vedlegg 1 - Vurdering og godkjenning av NSD .....	88
9.2	Vedlegg 2 – PICO skjema for litteratursøk .....	90
9.3	Vedlegg 3 – søkematrise for litteratursøket.....	91
9.4	Vedlegg 4 - Informasjonsskriv .....	92
9.5	Vedlegg 5 - Samtykkeerklæring.....	95
9.6	Vedlegg 6 - Intervjuguide.....	96

# 1.0 Innledning

## 1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

Flere studier viser at forekomsten av barn med autismspekterforstyrrelse (ASF)<sup>1</sup>, både nasjonal og internasjonalt, øker (Øzerk og Øzerk, 2020). Kunnskap om forekomsten av autisme sa Øzerk og Øzerk (2020) er viktig for helsemyndigheter, kommuner, fylkeskommunale og statlige utdanningsmyndigheter som har ansvar for barnehage- og skolesektoren. I henhold til å planlegge offentlige tiltak er tallene viktig. Datamaterialet hjelper til å sørge for at nødvendige lokaler, materiell og kompetente folk er tilgjengelig for behandling, trening og opplæring av barn med autisme (Øzerk og Øzerk, 2020). Martinsen mfl. (2016) hevde at kravene til det pedagogiske personalet er stort. De sa at det er avgjørende å forstå personens måte å kommunisere på og samtidig har dette betydning med henhold til å kommunisere klart og tydelig. Martinsen, mfl. (2016) sa at alt helhetlige tilbud til mennesker med ASF bygger på gode opplæringstiltak. Når kjemi mellom elev og pedagogisk personal svikter, kan dette redusere kvaliteten på tilbudet. Derfor er det viktig å øke kunnskapen om tilrettelegging i behandlingstrenings- og opplæringsmiljøer (Martinsen mfl., 2016). Skole er en sentral arena både for sosial og faglig utvikling, der elever med ASF prøve å være en del i samfunnet.

Retten på skolegang er en grunnleggende menneskerett. I Norge er det en juridisk rett og plikt til tiårig grunnskoleopplæring for alle barn (Tangen, 2012). I tillegg har alle ungdommer en individuell rett til minst treårig videregående opplæring (Tangen, 2012). Videregående skole avslutter skolegangen og er siste trinn før livet som voksen starter (Martinsen, 2014). Spesielt på videregående skoler skal eleven forberede seg til et liv som voksen. Mennesker med ASF preges ofte av vesentlige tilpasningsproblemer og dårlig livskvalitet. Dette betyr i praksis at man bør forvente at videregående skole tar sikte på å forebygge voksenproblemer (Martinsen, 2014). Ifølge Martinsen (2014) er det ofte en erkjennelse hvor lite en person med ASF faktisk rekker å lære før skoletiden er over. Når voksenalder står for døren, er det dermed viktig å velge de rette opplæringsmål og prioritere de ferdighetene som det er mest nødvendig for at personen skal fungere som voksen (Martinsen, 2014). Det å lykkes med et godt tilrettelagt opplæringsprogram i

---

<sup>1</sup> ASF er forkortelse for autismspekterforstyrrelse og blir brukt senere i oppgaven

videregående skole for elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd krever også at det settes søkelys på overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Dette viste seg å være inngangsporten til et godt tilrettelagt tilbud i en videregående skole (Nuske, mfl., 2018; Neal og Fredericksen, 2016 og Tso og Strnadovà, 2017).

Valg av tema baserer seg hovedsakelig på tidligere arbeidserfaring og stor interesse for mennesker med autismespekterforstyrrelse. Jeg jobber både ved avlastningsbolig og barnebolig med barn med ASF og utfordrende atferd. Det kan være for interesse hvordan slike barn fungerer i samfunnet, og hvordan samfunnet imøtekommer de med denne diagnosen. Interesse for å se nærmere i opplæringsmiljøer er at en ungdom med autismespekterforstyrrelse, tilleggsvansker og utfordrende atferd har fullført ungdomsskole og spørsmålet i denne sammenheng er: Hva skjer videre? Derfor kan det være viktig å få en felles forståelse blant helsepersonell om det er hensiktsmessig for ungdommer med så mange og store utfordringer å gå på videregående skole og hvorfor. Det var delte meninger blant helsepersonell om hvor hensiktsmessig det er å gå på videregående skole for elever med mange utfordringer. Noen tenker at det kunne ha vært en fordel å fortsette et år på ungdomsskolen, mens andre mener at det kan være et positivt sted for læring og mestring til å forbedre livskvalitet. Derfor tenker jeg er det nyttig å se hva forskning og lovgiving si om dette og reflektere over tilrettelegging i videregående skole for elever med mange utfordringer.

Når det er snakk om elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd vil jeg rette fokuset i oppgaven mot hvordan det blir tilrettelagt i hverdagen i videregående skole og om det er mulig å inkludere elevene i skolehverdagen. En annen utfordring som oppstår, er den utfordrende atferden. Hvordan er det mulig i forhold til lovgiving og håndtere dette i skolen? Temaet ble derfor «Tilpasset opplæring / spesialundervisning for elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd i videregående skole». Dette er også relevant med tanke på vernepleiefaget grunnet kompetanse om tilrettelegging for personer med spesielle behov.

## **1.2 Hensikt, problemstilling og avgrensning**

Formålet med oppgaven er å få en forståelse av hvordan elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd kan få en suksessfull skoledag i videregående skole, og

hvordan kan man oppnå dette. Er det mulig å inkludere elever med så mye utfordringer i skolen eller blir det en tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning i et særskilt område? Derfor vil jeg se på hvordan lærer/spesialpedagoger i videregående skole tilrettelegger for ungdommer med mange utfordringer. Dette innebærer god planlegging i tverrprofesjonelt samarbeid og hvordan skal man oppnå at elever med mye utfordringer får best mulig utbytte fra opplæringen i videregående skole. Hvordan kan skolen håndtere evt. tvangstiltak i forhold til lovgiving. Målet for forskningen er å skape en felles forståelse for hvordan skolehverdagen skal foregå, og hvor/hvordan man kan samarbeide for å få til dette på en best mulig måte. Det er viktig at ungdommer forbinder skolen med noe positiv, trygt og spennende som kan skape glede, læring og mestring. Derfor skal problemstilling være:

*Hvordan kan pedagogisk personale i videregående skole tilrettelegge for en best mulig skolehverdag for elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd?*

**Pedagogisk personale** menes med lærer, spesialpedagoger, miljøterapeut, fagarbeider som jobber aktiv i videregående skole med elevgruppen som har både **autisme og utviklingshemming**. Dette menes mennesker som har dyp eller alvorlig grad av funksjonshemming med ingen eller lite verbalt språk innen ASF. Barn med autisme og utviklingshemming har omfattende nedskrivninger på nesten alle områder av utviklingen, og **utfordrende atferd** menes her at atferden kan utvikler seg til enten selvskading og/ eller angripe personalet slik at man er nød til å bruke tvang og makt etter helse- og omsorgstjenesteloven kapittel 9.

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en omfattende beskrivelse av mennesker med en form for utviklingsforstyrrelse (Martinsen, mfl., 2016). Martinsen (2014) deler ASF i to svært ekstreme grupper. Den ene handler om Aspergersyndrom eller høyfunksjonell autisme (HFA). Og ved den andre gruppen er spekteret mest alvorlig og personen har lite eller ingen språk og denne gruppe kalles også lavt funksjonell autisme (LFA). Personen kan ikke operere alene og treng konstant omsorg (Martinsen, 2014). Oppgaven tatt primært utgangspunkt i denne gruppen, og utelukke dermed HFA og Asperger syndrom. Videre beskrives lærerens perspektiv som har erfaring å jobbe med elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd i videregående skole.

## 2.0 Litteratursøk og relevant forskning

### 2.1 Fremgangsmåte i litteratursøk

Hensikten med litteratursøk for denne oppgaven var å gå gjennom tidligere forskning. Relevant forskning retter søkelys på tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning, kompetanse, samarbeid og inkludering for elever med særskilt behov. Jeg søkte i anerkjente databaser som Oria, AMED, Medline, Psychinfo og google scholar. Søkeord som jeg har benyttet var *autism\**, *ADS*, *ADF*, *Funksj\**, *utviklingsh\**, *utfordrende atferd*, *tvangstiltak*, *sårbare grupper*, *tilrettelegging*, *opplære*, *veiledning*, *undervisning*, *videregående skole*, *spesialundervisning*, *tilpasset opplæring*, *inkludering* og/eller engelske søkeord var bl.a. *Autism\**, *autism spectrum disorder*, *ADS*, *ADF*, *Disability*, *developmental disabilities*, *Challenging behaviour*, *Coercive measures*, *Vulnerable groups*, *Facilitating/ Facilitation*, *Training*, *Instruction*, *Guidance*, *Educate*, *Teaching and Highschool college*. Avgrensinger som var at Artikler skulle ikke være eldre enn 10 år for å gi en høy validitet og minimere søket. En nærmere forklaring og oversikt i forhold til søk gi PICO-skjema (vedlegg 2) og søkematrise (vedlegg 3). Et søk på «google scholar» med søkeord: *autism spectrum disorder OG utfordrende atferd OG videregående skole OG spesialundervisning* ga 94 treff. Herunder var det bl.a. noen andre masteroppgaver som forsker på spesialundervisning og / eller tilrettelegging samt noen eldre og nyere SOR-rapporter for denne tematikken.

Senere gikk jeg gjennom mitt litteratursøk for min egen fordypningsoppgave som omhandler «overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med ASF». Ut fra dette søket inkluderte jeg sju artikler som var relevant for denne oppgaven, som kan belyser hva som er viktig i forhold til en god tilrettelegging for elever med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd i videregående skole. For å ha et godt grunnlag for god tilrettelegging viser mange forskninger på viktigheten til overgangen. Etter jeg har innsamlet empiriske data i form av intervju, tok jeg på nytt et omfattende litteratursøk. Her valgte jeg å se i litteraturlisten fra tidligere oppgaven og andre artikler som kunne være relevant for oppgaven. Ut fra dette søket valgte jeg igjen fire artikler som understreker noen punkt som er viktig for å kunne belyse problemstillingen for denne oppgaven. Totalt er det seksten artikler inkludert for å presentere tidligere forskning på dette område.

## 2.2 Kompetanse

Antonsen, mfl. (2020) undersøkte spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. Den femårige grunnskoleutdanning i Norge skal utdanne lærere med fagfordypning og forskningsbasert kunnskap. Når utdannelsen bli avsluttet skal lærerne da kunne legge til rette og tilpasse opplæringen til den enkelt elev som har spesialundervisning. Derfor var studiens forskningsspørsmål følgende: «*Hvordan erfarer nyutdannede grunnskolelærere at den formelle lærerkompetansen fra en integrert femårig grunnskolelærerutdanning samsvarer med deres behov for kunnskap om tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i yrkesstarten*»? Resultater for denne undersøkelsen viste at de nyutdanna lærerne hadde en del utfordringer med å tilpasse opplæringen særlig til elevene som hadde behov for særskilt tilrettelegging. Mange av lærerne erfarte at det mangler kunnskap og ferdigheter til å arbeide med atferdsproblemer og bestemte diagnosegrupper. Dette gjelder også for elever med ASF. Videre er det også mangel på kunnskap om hvordan det eksterne spesialpedagogiske støtteapparatet fungerer, og hvordan det kan settes inn tiltak. Flere fagmiljøer fremhever at skolen som underviser barn med ASF, bør ha kompetanse på tilstanden og barnet de skal jobbe med (Berheim, 2018, Martinsen, mfl., 2006, Martinsen, mfl., 2016).

En fagrapport «Uten mål og mening» fra barneombudet (2017) understrekte at god spesialundervisning er nødvendig for alle elever med spesielle behov for å gi eleven full støtte. Både i deres rapport og rapporten fra Nordahl-ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, kom det frem til at mange av disse elevene blir undervist av voksne uten nødvendig kompetanse og ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen (Barneombudet, 2017; Nordahl, mfl., 2018). I denne sammenhengen tenker jeg om det har vært mulig å supplere mer yrkesgrupper som sosionom, vernepleier eller barneverns- pedagoger i skolesystemet. Dette undersøkte Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) om hvilken rolle hadde disse profesjonene i skolevirksomhet? Det viktigste for skolehverdagen for alle elever skal være trygghet, tilhørighet, trivsel og anerkjennelse. Disse egenskapene skaper et godt grunnlag for læring (Gjertsen, Hansen og Juberg (2018). Mange barn har behov for særlig betingelser og ekstra hjelp og støtte for å mestre faglige krav og sosial kompetanse. Nordahl, mfl. (2018) foreslått følgende prinsipp i skolen: «Alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse.» (Nordahl, mfl., 2018, 8). Nøkkel for å



fremme tilpasset undervisning og spesialundervisning i skolen er lærerens kompetanse (Nordahl et al., 2018). Artikkelen fra Nuske, mfl. (2018) rapporterte fra foreldre «Mangel på kunnskap om og oppmerksomhet til studentens individuelle behov». (Nuske, mfl., 2018). Med disse kunnskapshullene følte foreldrene at eleven ikke mottok de individualiserte modifikasjonene de trengte for å mestre skolehverdagen. Dette blir også understreket fra studie av Holmberg (1998) at 41% av lærer svarte at de hadde mangel på kompetanse i videregående skole. I en artikkel om spesialpedagogikk fra Hammer (2022) viste tydelig hvor viktig det er å ha god kompetanse overfor elever med ASF for å se tegn når eleven har problemer med å tilpasse seg omgivelsene.

Noen nyutdannede lærere tilegner seg ifølge (Antonsen, mfl., 2020) spesialpedagogisk kompetanse ved å teste ut egne ideer, eller bygger på råd fra kolleger. Enkelte deltar også på kurs eller veiledning fra PPT, BUP eller andre aktører om temaer som individuelle opplæringsplaner eller diagnoser. «Den erfaringsbaserte læringstilnærmingen styrker etablert og kritisert tenkning om spesialpedagogikk og viderefører et system som ikke fungerer» (Nordahl, mfl., 2018). Derfor trenger nyutdannede lærere mer kunnskap om inkluderende pedagogikk og relasjonell tenkning i utdanningen (Antonsen, mfl., 2020).

## **2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Videregående skole er en avsluttende fase for elevene før livet som vokser begynner. Ifølge Martinsen (2014) er det viktig å velge rette opplæringsmål og prioritere de ferdighetene som er mest nødvendig at personen kan mestre. Behovet for en IP var aldri større og skulle innholdet de viktigste målene. Ifølge (Martinsen, 2014) viser fem overordnede krav til undervisningen på videregående skole for ungdommer med ASF. Kravene er generelt formulert og må konkretiseres selvsagt ut fra målsetninger og de enkelte behov:

1. sikre at de sentrale ASF tiltakene er gitt
2. Forberede eleven til livet som voksen
3. Arbeidsrettet undervisning med konkret opplæring av arbeidsferdigheter og forsøksvis utplassering på en realistisk arbeidsplass
4. Didaktikken i skoletilbudet må tilpasses kravene som de autistiske forståelsesproblemer setter til klarhet og presiseres.

5. sikre det pedagogiske miljøets forståelse av de autistiske forståelsesproblemene (Martinsen, 2014,15).

I fokus til undervisning for ungdommer med ASF er også i videregående skole de sentrale tiltakene (Martinsen, 2014). Dette er struktureringstiltak, språk- og kommunikasjonsopp-læring og sikring av sosial deltakelse. Undervisningen sier Martinsen (2014) rettes mot ferdigheter i å bruke språket og konkrete situasjoner som er relevant for den enkelte elev. Lærer bør utarbeide å ha klare forventninger om hvilken aktivitet og situasjoner eleven skal delta i. Martinsen (2014) sier at det er ikke hensiktsmessig med komplekse språkopp-læring eller grammatikk. For denne gruppe elever er det viktig å sette søkelys på ASK, slik de kan uttrykke sine behov og ønsker. I denne sammenheng er det viktig at lærer har god kunnskap om den enkelte elev. Forskning sier at det er viktig å forebygge i videre-gående skole at eleven ha enten et «størknet»-liv eller et liv med store atferdsproblemer. Begge henviser at livskvaliteten for denne gruppen er lav, og dette må forebygges (Martinsen, 2014). Forskninger fra Bakken (2016) og Martinsen (2014) pekte på at det er en stor fordel å kunne bygge inn særinteresse til hvert enkelt. Dette krever ifølge Bakken, (2016) god kunnskap til eleven, samt det krever oppfinnsomhet og engasjement fra lærerne.

Et annet viktig punkt for at opplæring i videregående skole skal lykkes er viktigheten av en godt planlagt og utarbeidet overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Whelan, McGillivray og Rinehart (2020) fant ut at overgangen fra ungdoms- til videregående skole er den mest krevende og utfordrende. Holmberg (1998) kalte en overgang fra et system til andre livsfaser, og det skjer nye og ukjente hendelser. Dette kan virke enten positivt eller negativt for elevens utvikling. En tidligere undersøkelse fra meg om «Overgangen fra ungdoms- til videregående skole for elever med autismespekterforstyrrelse» viser at overgangen og deres planlegging er en viktig faktor for å kunne planlegge tilrettelegging for en god skolehverdag i videregående skole for elever med ASF. Dessverre finnes det i denne sammenhengen kun et overføringsprogram som kalles STEP-ASD (Mandy, mfl., 2015). STEP-ASD er en manuallisert skoleovergangsintervensjon (Mandy, mfl., 2015).

Mange forskninger henviser at elever er preget med angst i tillegg til utfordringer i sosiale sammenhenger. Neal og Fredericksen (2016) understreker i forbindelse med funn som identifiserer høy angst som en barriere for en vellykket overgang. Derfor vil utøvere som

støtter barn med ASF i løpet av den overgangsperioden har nytte av en detaljert forståelse av forebyggende tiltak som brukes til å redusere angsten ved dette spesifikke tidspunktet.

Martinsen, mfl. (2016) sa at et godt tilrettelagt miljø skaper forutsigbarhet og kan redusere angsten og trolig forebygge psykiske lidelse. Elever med ASF trenger oversikt og struktur i hverdagen, dette gjelder både på skolen og hjemme. Derfor trenger både foresatte og lærere god kunnskap om barnets individuelle egenskaper og utfordringer for å skreddersy intervensjoner som hjelper eleven (Martinsen, mfl., 2016). Plavnick, Kaid og MacFarland (2015) undersøkte hvilken effekt et skolebasert opplæringsprogram for sosiale ferdigheter for ungdom med ASF og intellektuell (ASD-ID)<sup>2</sup> funksjonshemming har. Det er kjent og en av det sentrale kjennetegnet at personer med ASF har spesielle utfordringer med å omgås andre mennesker (Martinsen, 2014). Sosial interaksjon krever ifølge Plavnick, Kaid og MacFarland (2015) intensiv interaksjon for å skaffe seg et grunnleggende repertoar av sosiale ferdigheter. For å gi eleven god støtte krever det god kompetanse fra personalet. Dette blir også fremhevet i en fagartikkel fra Hammer (2022) om en gutt med autisme som gikk fra skolevegning til trivsel på skolen. Gutten var allerede i barnehagealder veldig engstelig og vedvarende taus overfor voksne og andre barn. Gutten trakk seg mer og mer tilbake. Et godt utgangspunkt skapte det gode samarbeid med BUP og PPT. Samtidig var pedagogisk ledelse veldig engasjert og prøvde ut flere tiltak som førte til god utvikling (Iversen, 2015).

Trivsel er et viktig punkt for å kunne legge til rette for en god opplæringsplan i videregående skole. Martinsen (2014) sier at gjennomsnittlig trivsel ved videregående skoler synker i forhold til ungdomsskolen. Årsaken for dette sier Martinsen (2014) kan være mangelfull strukturering av tilbudet, for lav forekomst av personlig meningsfulle aktiviteter og/eller nye samværspartner, omgivelsene og rutiner. I denne sammenhengen kan det være en fordel når skolen er litt mindre enn vanlig. Ifølge Humann, mfl. (2015) kan elever med spesielle behov profittere mest på mindre og mer personlige læringsmiljøer.

---

<sup>2</sup> I undersøkelse fra Plavnick, Kaid og MacFarland (2015) avkortes det personer med autismespekterforstyrrelser og intellektuell funksjonshemming ASD-ID

## 2.4 Samarbeid

Forskningen fra Marsh, m.fl. (2017) rapporterte bekymringer om manglende samarbeid ved overgangen. I prosessen er lærer – foreldre/foresatte kommunikasjon viktig. Marsh, m.fl. (2017) fortalte at det er en drastisk nedgang i foreldre-lærer kommunikasjonsmiljøer. Rollen til alle involverte parter bør tydeliggjøres i planen for samarbeidet og elevens plan for tilrettelegging. Samarbeid og tilrettelegging må ta utgangspunkt i at selv om barn med ASF har samme diagnose har de ulikt funksjonsnivå, ulike behov og forutsetninger (Martinsen, mfl., 2016). Derfor er det viktig å inkludere foreldre i samarbeidet. Funnene fra flere undersøkelsen om overgangen viste viktigheten om tverrprofesjonelt samarbeid og samarbeid med foresatte, når skolegang for elever med ASF skal lukkes. For å gi barn med ASF et godt tilrettelagt tilbud, er det en forutsetning å ha en god dialog med foresatte og lytte til deres kunnskap om eleven (Bjåstad, 2016; Martinsen mfl. 2016; Uggerud, 2016). Det er viktig å bruke mye tid for mange samarbeidsmøter med forskjellige samarbeidspartnere til starten. Senere kan samarbeidet mellom skolen og foreldre blir redusert og har samarbeidsmøter ved behov mener (Bjåstad, 2016). Men i en fagartikkel fra Hammer (2022) viste seg at det er viktig å holde samarbeidet stabilt også i gode perioder for å unngå misforståelser mellom foresatte og skolen.

I undersøkelse fra Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) blir det beskrevet at tverrfaglighet medfører at profesjoner bruker sin kompetanse sammen i motsatt av flerfaglighet betyr det at selv om de arbeider sammen, utgjør det ikke en felles kompetanse. I skolen er teamarbeid vanlig på trinn mellom lærere og ofte mellom ulike profesjoner. De sier at det meste teamarbeidet skjer internt på skolen og noe skjer med eksterne samarbeidsparter som PPT, barnevern, NAV, BUB eller foresatte. Det er viktig at alle finner sin egen rolle og status i samarbeidet (Gjertsen, Hansen og Juberg, 2018).

## 2.5 Inkludering

Plavnick, Kaid og MacFarland (2015) undersøkte i studie «effekter av et skolebasert opplæringsprogram for sosiale ferdigheter for ungdom med ASF og intellektuell funksjonshemming. Ideologien er at spesialundervisning skulle foregå i klasserommet sammen med jevnaldrende på den lokale, vanlige skolen. Men når elever med utviklingshemming modnes går de fleste i spesialklasser på sin lokale skole eller på en sentralisert

vanlig skole. Martinsen (2014) sier at ungdommer med ASF skiller seg ut fra vanlige ungdommer. De har i regel andre interesse og deler ikke ungdomskulturens verdier enn ungdommer flest. Videre sier han at ungdommer med ASF og intellektuell utviklingshemming som har liten eller ingen språk har ikke en stor gevinst ved å gå i en vanlig klasse. Likevel har det skjedd at slike elever bli satt i en vanlig klasse, men i praksis bør man være på vakt mot (Martinsen, 2014). Han mener at de aller fleste ungdommer med ASF og dårlig språkferdigheter er opptatt av sine jevnaldrende og føler tilhørighet. Carter, mfl. (2013) mente at noen ungdommer med ASF engasjerer seg mer alvorlig forstyrrende atferd, som aggresjon, selvskading og ødeleggelse av eiendom, som kan være stigmatiserende og kan hindre elevens deltakelse i inkluderende klasserom og andre skoleaktiviteter. Videre blir elever med ASF mobbet oftere enn andre medelever (Humphrey og Symes, 2010). Etter denne bakgrunn er det viktig at omgivelsene blir tilrettelagt ut fra elevens forutsetninger og gjøre det dermed mulig med fellesaktiviteter både i og utenfor skoletiden. Dette kan bidra til å forebygge sosiale problemer og ekskludering i nærmiljøet, samt det øker trivsel og sosial deltakelse (Martinsen, 2014). Harriet, mfl. (2014) undersøkte inkluderingsdynamikken for elever med ASF. I undersøkelsen fremhever lærere at det er viktig med gode kunnskap og ferdigheter for å dra fyll nytte av inkluderende utdanningsplasseringer.

Gustavsson, Wendelborg og Tøssebro (2021) anses det norske utdanningssystemet å være inkluderende og undersøkte den skjulte læreplanen for videregående skole for elever med utviklingshemming. Internasjonalt er det norske skolesystemet ansett som inkluderende, men nasjonalt står søkelyset på hvordan alle elever skal få best mulig utdanning (Fasting, 2013). Alle statlige spesialskoler ble stengt med unntak av skoler for tegnespråkstudenter. Ideologien var at spesialundervisning skulle foregå i klasserom. Tso og Strnadová (2016) sa at historisk sett er integrasjon og inkludering to forskjellige begreper. Begge har blitt brukt til å referere til assimilering og plassering av studenter med funksjonshemninger i vanlige miljøer. Ainscow (1995, 147) hevdet at viktigheten for integrering er at «det vil bli lagt til rette for eksepsjonelle elever innenfor et skolesystem». Inkludering på den annen side «krever kontinuerlig engasjement for å fjerne barrierer for fiktiv involvering og deltakelse i delt læring» (Cologon, 2013, 20). Den enkelte elevs utviklingsutsikter skal ta utgangspunkt i det spesialpedagogiske innholdet. Nordahl, mfl. (2018) konkluderte med at systemet for spesialpedagogisk støtte i norske skoler er lite funksjonelt og skaper ekskluderende spesialundervisningssystemer.

## 3.0 Teoretisk rammeverk

### 3.1 Autismespekterforstyrrelse

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er ifølge Øzerk og Øzerk (2020) et annet begrep for gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og er dermed en samlebetegnelse av ulike gruppe tilstander. Det er en stor variasjon i alvorlighetsgrad fra person til person og er dermed individuelt. Det er også avhengig av alder og hvilken intellektuell fungering barna har (Øzerk og Øzerk, 2020). Martinsen (2014) deler mennesker med ASF inn i to nesten like store grupper, når man ta hensyn til formelle språkferdigheter og funksjonsnivå. Noen er godt motivert til å delta aktiviteter og har et godt verbalt språk (60%) og andre har svært alvorlig psykisk utviklingshemming og lite – eller ingen språk (40%), som oppgaven skal handle om. I forskning blitt det anslått at omtrent 30 % av personer med ASF har en forekommende intellektuell funksjonshemming (Plavnick, Kaid og MacFarland, 2015). ASF rammer de fleste sentrale utviklingsområder - persepsjon, kommunikasjon, sosialt samspill, sosial utvikling, kognitiv utvikling og utvikling av språk – og er dermed en gjennomgripende funksjonshemming som fører med seg belastninger og utfordringer på de aller fleste livsområder (Martinsen, mfl., 2016). De tre hovedtrekkene som beskriver ASF kalles etter Wing (1988) de tre autistiske dimensjonene for «den autistiske triaden». Denne er:

1. omfattende språk- og kommunikasjonsvansker
2. spesielle utfordringer med å omgås andre mennesker
3. Merkverdige reaksjoner på omgivelsene (Martinsen, mfl., 2016,27).

Ifølge autismeforeningen (2023) er det store forskjeller hos personer i autismespekteret og kjennetegnene er:

- Uvanlig sosialt gjensidig samspill
- Uvanlig kommunikasjonsmønster
- Begrensede eller snevre interesser
- Begrenset repertoar av aktiviteter
- Utfordringer med sosiale ferdigheter og forståelse
- Begrenset evne til og interesse for sosial omgang

- Annerledes blikk-kontakt
- Avvikene og annerledes reaksjonsmønstre
- utfordringer med kommunikasjon og språk
- Avvikende atferd
- Annerledes opplevelse av sanseinntrykk,
- Økt sårbarhet for stress.

Tallet på autistiske barn har kraftig økt i det siste årene både i Norge og i Europa og regnes dermed ifølge NHI (2021) ikke lenger til en sjelden tilstand. Årsaken kan være ifølge Martinsen, mfl. (2016) at det er bedre kjennskap om hva som er normal utvikling og hva som kjennetegner avvik fra utviklingen og samtidig kan dette forklares med bedre diagnostisering. Etter ny forskning regnes forekomsten rundt 1 – 2 % til befolkningen internasjonalt, og guttene er rammes 3 – 4 ganger hyppigere enn jenter (NHI, 2021).

### **3.1.1 ICD-10 (og ICD-11)**

ICD systemet brukes både i Norge, i det øvrige Europa og i noen andre land i verden. Norge benytter seg fremdeles den 10. versjonen av ICD-kodeverket. En ny versjon er allerede utarbeidet (ICD-11) og blitt godkjent 2019 (Helsedirektoratet, 2020). ICD-11 gjelder fra januar 2022 i Norge, men befinner seg fortsatt i startfasen. Endringene er ifølge Helsedirektoratet (2020) svært omfattende og bruker dermed langt tid og samkjøring med mange andre aktører som skal involveres. Unntaket er USA som bruker DSM-system. DSM 5 systemet, er en diagnosemanual som brukes i USA, og som er utviklet av APA (American Psychiatric Association) i 1994. Denne diagnosen sammenfaller med diagnosemanualen som World Health Organization (WHO) bruker, ICD-10 (Martinsen, m.fl., 2016).

ICD-kodeverket er den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. Kodeverket er et redskap for systematisk klassifisering og registrering av sykdommer og beslektede helseproblemer (helsedirektoratet, 2020).

ASF er et samlebegrep for flere diagnoser som ble kodet med **F84** som omhandler **gjennomgripende utviklingsforstyrrelser**. Kjennetegnet for denne gruppe lidelser er kvalitative avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og ved et begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. Disse kvalitative avvikene er gjennomgripende trekk i individets fungering ved alle typer situasjoner (helsedirektoratet, 2020, ICD-10). Følgende tabellen vises underkategoriene:

F84.0	Barneautisme
F84.1	Atypisk autisme
F84.2	Retts syndrom
F84.3	Annen disintegrativ forstyrrelse i barndommen
F84.5	Asperger syndrom
F84.9	Gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, uspesifisert (PDD-NOS)

(Martinsen, mfl., 2016,28)

Diagnosen stilles på bakgrunn av en helthetsvurdering av symptomer, utviklingshistorie, observasjon, standardiserte intervju og evnetester. Det er helte nødvendig med grundige observasjoner og systematiske tiltaksarbeid (Autismeforeningen, 2023). Avvikene er gjennomgripende for den svakeste og varer ut livet.

### 3.1.2 Komorbidet hos barn med ASF

Komorbiditet handler ifølge Øzerk og Øzerk (2020) om forekomsten av flere diagnoser samtidig eller suksessivt. Komorbiditet rapporterer til situasjonen der to eller flere separate og uavhengige lidelser er til stede hos samme person. Mennesker med ASF har en høyere forekomst av psykiske lidelser en befolkning til øvrig. Lidelsen kan oppstå på samme tid eller kan være sekvensielt over tid (Øzerk og Øzerk, 2020). Teorien understreker viktigheten for en riktig diagnostisering for det er en forutsetning for å planlegge og gjennomføre tidlige og kvalifiserte intervensjonstiltak (Øzerk og Øzerk, 2020). Når man vil legge til rette for hverdagen til personen med ASF og tilleggsvansker, bør man ha god kunnskap om det.



## **3.2 Tilpasset opplæring / spesialundervisning / tilrettelegging**

### **3.2.1 Lovgivning om rett til undervisning/spesialundervisning**

Retten til opplæring og til spesialundervisning er en lovfestet, individuell rettighet (Tangen 2012). Dette innebærer at kommunen som har ansvar for grunnskolen og fylkeskommunen som har ansvar for videregående opplæring, samt staten har en rettslig forpliktelse (Tangen 2012). Dagens opplæringslov gir alle elever mellom 15 og 18 år rett på videregående skole, dette gjelder også dem som har behov for spesialundervisning eller tilpasset opplæring (Ogden og Rygvold, 2014). I enkelte tilfeller er det mulig å utvidere dette i to år. Skolens formål er at elevene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger og gjenspeiler det samfunnet ønsker å ha (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette innebærer at undervisningen er tilrettelagt til deres forutsetninger og evner, samt elevene får mulighet til å utvikle seg faglig og sosialt. Det er kjent at elever med autisme trenger tilrettelegging og/eller spesialundervisning, slik at de skal lære og trives i fellesskapet (Statped, 2022). Er ikke tilretteleggingen tilstrekkelig for elevens evner og forutsetninger, har elever rett på spesialundervisning etter §5-5 i (Opplæringsloven, 1998). §5-1 i opplæringsloven (1998) sier at «Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.» Det er viktig at innholdet til opplæringstilbudet eleven skal ha har realistiske læringsmål. «Elever som får spesialundervisning, skal ha det samme totale undervisningstimetallet som gjelder andre elever», (jf. Opplæringsloven, 1998 §2-2 og §3-2). Opplæringsloven er veldig tydelig på hvilke rettigheter eleven har.

### **3.2.2 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring gjelder ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) for alle elever, læringer, lærekandidater og voksne.

«Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

All undervisning må tilrettelegges, slik at det passer for alle elever. Alle elevene har forskjellige forutsetninger, det vil si at noen er flinke, mens andre strever, noen elever synes ikke skole er spennende, og har ikke lyst å gå på skolen. Prinsippet i norske skoler og med grunnlag i opplæringsloven skal tilpasset opplæring gjennomføres dels gjennom tilpasning av ordinær opplæring og dels gjennom spesialundervisning (Nilsen, 2012). All opplæring skal tilrettelegges slik at det ivaretar både fellesskapet og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig læringsutbytte. Skolen er ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) pliktig å tilpasse opplæringen til individuelle behov. Derfor er det viktig å ha ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) en læringsorientert målstruktur som fremmer et positivt mønster av oppgaveorientering, interesse, attribusjon til innsats, engasjement, utvikling av gode læringsstrategier og utholdenhet når en møter utfordringer. Ifølge dette anbefaler forsker følgende:

- å velge lærestoff og oppgaver som gir optimale utfordringer til den enkelte elev
- å fokusere på mening og forståelse
- å fokusere på forbedring og mestring
- å hjelpe elevene til å sette kortsiktige, personlige og realistiske mål
- å hjelpe elevene til å utvikle effektive læringsstrategier
- å gi elevene reel medbestemmelse
- å gjøre vurderinger «privat» - ikke offentlig
- å stimulere elevene til å se feil som en naturlig del av læringsprosessen
- å gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg (Skaalvik og Skaalvik, 2005, 183-184).

All disse anbefalinger kan kun gjennomføres hvis undervisning er tilpasset den enkelte elev.

### **3.2.3 Spesialundervisning**

Spesialpedagogisk praksis omfatter ifølge Ogden og Rygvold (2014) alle tiltak i skolen for elever som har særskilte behov. Dette kan både i og utenfor den ordinære undervisningen foregå og det inneholder både supplerende, komplementær og over-lappende i forhold til annen pedagogisk praksis. Det er vanskelig å avgrense det fra de andre begrepene som tilrettelegging og tilpasset opplæring (Ogden og Rygvold, 2014). I utgangspunktet i opp-

læringsloven (1998) er det enkelt å bestemme hvem som har rett på spesialundervisning eller ikke. Spesialundervisning defineres i loven som et opplæringstilbud som giss etter enkeltvedtak (§ 5-1, §5-3). Et kriterium slik at eleven skal få spesialundervisning er at han/hun ikke får utbytte av det ordinære læringstilbudet og kan ikke delta på undervisning i en ordinær klasse (§5-1). Det skal foreligge en sakkyndig vurdering og eleven skal ha en Individuell opplæringsplan (IOP) (Markussen, 2009). Spesialundervisning skal sikre tilpasset oppøring, men er ikke bundet av de rammer og ressurser som gjelder i den vanlige undervisningen. Det spesialpedagogiske praksisfeltet er både mangfoldig og sammensatt, derfor bør praksis kjennetegne mangfoldighet og fleksibilitet (Ogden og Rygvold, 2014). Det betyr når det uformes undervisning for elever med særskilt behov bør det være mange valgmuligheter. Hva som passer og er til hjelp for den enkelte elev, er avhengig hvor og når og med hvem tiltaket skal iverksettes. Ifølge Ogden og Rygvold (2014) bør være spesialpedagogisk praksis både problem- og ressursorientert.

### **3.2.4 Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk for elever med ASF**

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep for ulike retninger som humanistisk teori, atferdsteori, kognitiv teori og så videre. Tilpasset opplæring blir i teorien beskrevet som differensiering, det betyr at opplæringen skulle i langt større grad i imøtekommer behovene til den enkelte, dette inneholder også elever for spesielt tilrettelagt opplæring (Dalen, 2013). Ifølge (Statped, 2022; Martinsen, m.fl., 2016 og Øzerk og Øzerk, 2020) er det overordnede prinsipper for pedagogisk tilrettelegging:

- struktur, oversikt og forutsigbarhet
- støtte i språk og kommunikasjon
- støtte for å lykkes i det sosiale samspillet.

Ut fra de overordnede prinsipper for opplæring og elever med ASF finnes en rekke metoder knyttet til behandling, opplæring og trening som framviser positive resultater. Gode opplæringsresultater i forbindelse med ASF har gitt f.eks. Adferdsanalysen i lys av positiv forsterkning, Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og TEACCH-metoden. «Styrkeområde» i spesialundervisning kan ha avgjørende betydning for læring og sosial samhandling sa Bakken (2016). Nedenfor har jeg beskrevet noen kjente modeller som tar utgangspunkt i av kjernevanskene for personer med autisme.

### **3.2.5 Tilrettelegging**

For å gi eleven rette type tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning er det viktig med god kartlegging, slik at man har mulighet å legge til rette for en undervisning som passer hvert enkelt behov (Dalen og Ogden, 2014). Dette krever kontinuerlig evaluering, slik at man har mulighet til å justere tiltakene som er tilrettelagt til den enkelte elev. Jo større lærevansker en elev har, jo større forskjell vil det være mellom vanlig organisering av skoletilbudet og elevens behov. Behovet for å tilrettelegge de individuelle ressursene vil være økende (Dalen og Ogden, 2014).

### **3.2.6 Autisme og behov for tilrettelegging**

Hovedmålet for behandling og tilrettelegging er for elever med ASF at de bør utvikle sine sosiale og kommunikative ferdigheter. Det er viktig at behandlingen og tilrettelegging er tilpasset barnets forutsetninger og omgivelser (Martinsen, mfl., 2016). Det er vanlig å skille i spesifikke og generelle tiltak på grunnlag av forekomsten innen ASF. De sentrale (spesifikke) tiltak som gjelder alle mennesker med ASF er knyttet til de tre typiske kjennetegn ved autisme. Eleven trenger struktur og forutsigbarhet, spesielt språk- og kommunikasjonsopplæring samt at det bli øving og sikring av de sosiale deltakelse (Martinsen, mfl., 2016). Det er viktig at tiltakene tilpasses barnets forutsetninger. Er det mangel på denne tilrettelegging vil det føre til følelsen av kaos, stress og tap av kontroll (Statped, 2022).

### **3.2.7 Individuell plan (IP) og individuell opplæringsplan (IOP)**

Retten til en individuell plan<sup>3</sup> (IP) ble innført i 2001 (Thommesen, Normann og Sandvin, 2008), og det gjelder for mennesker med langvarig og koordinerte tjenester. En IP er et verktøy for å lage et tjenestetilbud som er tilpasset brukerens behov. Planen skal være et strukturert verktøy for samarbeid mellom tjenestemottaker og de ulike tjenesteyterne. Den skal være en oversikt over de forskjellige tiltak og mål som skal jobbes etter (Helse- direktoratet, 2018). Hvis noen har en rettighet til noe, vil noen andre ha plikt til å yte en tjeneste. Rettigheten er gjengitt i flere ulike lovverk og innebærer individuelt tilpassede tjenester. Denne tjenesten er valgfri og den krever samtykke av mottaker (Thommesen,

---

<sup>3</sup> Individuell plan – bruker forkortelse IP senere i oppgaven

Normann og Sandvin, 2018). Personer som har behov for planen kan være personer som opplever psykisk, somatisk, sosial, kognitiv eller miljømessige vansker over tid. I Pasient og brukerrettighetsloven (1999) §3-1. *Pasientens eller brukerens rett til medvirkning* har mottaker av IP rett til innflytelse når den utarbeides, eventuelt kan pårørende bidra på vegne av mottaker, dersom mottaker ikke er samtykkekompetent. Det er viktig at brukerens interesser og preferanser ble sikret og lages til grunn i arbeidet (Thommesen Normann og Sandvin, 2008). IP skal inneholde en oversikt over de deltagende i arbeidet. Ifølge opplæringsloven 1998 (§5-5) skal alle elever som får spesialundervisning, og som ikke kan følge retningslinjene i det nasjonale læreplanverket, få utarbeidet en individuell opplæringsplan<sup>4</sup> (IOP). «Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan den skal gjennomføres. Læringsmålene skal være konkrete og skal vurderes i forhold til elevens utvikling og læring» (Gomnæs og Rognhaug, 2012, 395). En IOP skal omfatte all undervisning eleven får, og det skal sikres oppfølging i samsvar med elevens forutsetninger. Eleven selv eller foresatte bør involveres i planleggingsfasen og det må bygges på en omfattende og helhetlig kartlegging av elevens læreforutsetninger og behov (Dalen og Ogden, 2014). Kartlegginger skal gi klare spesialpedagogiske implikasjoner. Her er det viktig at det avdekkes både elevens sterke og svake funksjonsområder (ibid).

### **3.2.8 Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK)**

Elever med ASF har forskjellige grad av språkutvikling. Med god og riktig tilrettelegging er det mulig å få seg godt forstått. Andre kan ha store problemer å gjøre seg forstått (Martinsen, mfl., 2016). Når eleven har store utfordringer med språkopplæringen, kan alternativ supplerende kommunikasjon<sup>5</sup> (ASK) være en god løsning. Ifølge Øzerk og Øzerk (2020) finnes det ulike former for ASK og det kan inndeles gruppe i to grupper:

**Gruppe 1:** ASK uten hjelpemidler, her praktiseres ASK uten eksternt støttmateriell

**Gruppe 2:** ASK med hjelpemidler, her brukes eksternt støttmateriell minne

Disse to grupper er viktig i planleggingen og intervensjoner. Gruppe 2 som jeg har lagt mest vekt i oppgavene kan deles i lavteknologisk og høgteknologisk hjelpemidler. Studien

---

<sup>4</sup> Individuell opplæringsplan - bruker forkortelse IOP senere oppgaven

<sup>5</sup> Alternativ supplerende kommunikasjon - bruker forkortelse ASK senere i oppgaven

viser at lavteknologiske intervensjoner er mer effektive enn høyteknologiske i tidlige faser av utviklingen av kommunikasjonsferdigheter (Boesch, mfl., 2013, Almirall, mfl., 2016, Cook, mfl., 2017 referert i Øzerk og Øzerk, 2020). Det er viktig å starte opplæring med ASK så tidlig som mulig og så fort man oppdaget det er et gap for barnets ferdigheter og barnas behov for å kommunisere. Hvilket kommunikasjonssystem passer best for et barn, krever pedagogisk kartlegging av barnas styrker og behov. En systematisk programpakke innen ASK er Pecs (Øzerk og Øzerk, 2020). ASK handler om å bruke strategier som støtter allerede eksisterende tale. Von Tetzchner og Martinsen (2004,7) hevdet at supplerende kommunikasjon har to målsetninger «... å fremme og støtte personens tale, og sikre en alternativ kommunikasjonsform hvis personen ikke utvikler evnen til å snakke». Det finnes en rekke av opplæringsprogrammer som bli brukt ovenfor elever med ASF. Jeg vil kun gjøre kort rede for det viktigste programmer som bli nevnt og også brukt i forhold til tilrettelegging i opplæringen.

### **3.2.8.1 TEACCH-metoden**

Det har blitt utviklet en rekke andre programmer for å ivareta både kravet til individuelle forutsetninger og deres oppfatninger, tolkninger og refleksjoner. En av disse metodene kalles TEACCH-metoden (Statped, 2022). Programmet ble ofte brukt i tilrettelegging og strukturering i opplæringen. Denne metodikken er spesielt utviklet for personer med ASF. Det skal bidra på mange ulike måter til å konkretisere og visualisere forventninger i ulike situasjoner (Statped, 2022). Grunntankene i denne metoden er å skape trygghet, utvikle selvstendighet og legge til rette for økt selvtillit og mestring. TEACCH er en helhetlig pedagogisk metode som strukturerer omgivelsene etter fem prinsipper (Statped, 2022). Disse er Visuell uttrykksform, fysisk struktur, daglig timeplan, individuell arbeidsplan og rutine. TEACCH legger vekt på særtrekk ved diagnosen, personens interesser, ferdighetsnivå, personlighet og muligheter (Statped, 2022). Tankene bak TEACCH-metoden er at programmet bygger på humanistiske verdier og Banduras kognitiv-sosial læringsteori. De er opptatt av at omgivelsene skal forstås og sette pris på mennesker med autisme.

### **3.2.8.2 Opplæringsprogram PECS, POOD, Rolltalk og ABA**

Det mest brukte kommunikasjonsform for elever med ASF er ifølge forskning PECS. Dette er en kommunikasjonsform med bildeutveksling. Øzerk og Øzerk (2020) mener at

man kan bruke betegnelsen «bildeutvekslingskommunikasjonssystem», men det er så tungvint og derfor kan det brukes forkortelsen PECS. Som jeg har beskrevet det ovenom om ASK er PECS et lavteknologisk kommunikasjonssystem (Øzerk og Øzerk, 2020). Elevene kan bruke PECS for å gi uttrykk for sine behov, tanker, følelser og ønsker. På denne måten har de mulighet for å lære kunnskaper og ferdigheter (Øzerk og Øzerk, 2020). Populariteten ved å bruke PECS i hverdagen er økende, men parallelt øker også behovet for kompetanseutvikling og veiledning. PECS handler ikke bare om å vise bilder. Dette er et system og et program, der man følger bestemte prinsipper, prosedyrer, strategier og metoder knyttet til anvendt atferdsanalyse (ABA) (Øzerk og Øzerk, 2020). Det mest sentrale er forsterkning, gradvis forming av atferd og differensiert forsterkning. Jeg forklare nærme ABA programmet senere i kapittel 3.3.1. PECS omfatter en rekke spesielle programmer og praktiske fremgangsmåter for iverksetting og gjennomføring. For å gi barna det beste mulighet for å utvikle flere ferdigheter, krever det god kompetanse og lojalitet mot PECS-programmet (Øzerk og Øzerk, 2020).

To andre kommunikasjonsprogram som eventuell blir brukt for elever med ASF er POOD og rolltalk. POOD er en internasjonalt anerkjent metode som går ut på å finne den beste og mest effektive måten for barn å kommunisere som ha behov for ASK (Abilia, 2022). Hensikten med dette programmet er å gi barn et ordforråd slik at de kan kommunisere sammenhengende, om hva de vil, når de vil, uansett hvem de kommuniserer med, eller hvilket miljø det befinner seg i. Dette program kan man tilpasse elevens utvikling. Ved økt mestring og god tilrettelegging er det mulig å automatisere peking. Programmet støtter også grammatikk og alfabetet er tilgjengelig. Det finnes også en elektronisk løsning for barna som kan mestre det og programmet er inkludert i Rolltalk design. Dessuten er ulike bøkene tilgjengelig som gir et kraftfullt hjelpemiddel, som sammen med barnets gester og mimikk lar barnet velge den mest effektive metoden for enhver situasjon (Abilia, 2022).

### **3.2.9 ADL-trening**

Opplæring i ADL-ferdigheter er også et grunnleggende behov for elever med ASF og utviklingshemming og utfordrende atferd. ADL står for (Activities of daily living) og er et overordnet begrep. ADL ferdigheter inndeles ifølge Tuntland (2006) i to kategorier. PADL (primær) og IADL (sekundær). Primære ADL betyr at alle aktiviteter eller oppgaver som vi utfører daglig for å ivareta personlig hygiene. Vi utfører aktivitetene mer eller mindre

daglig. Dette gjelder f.eks. toalettbesøk, av- og påkledning, spising, personlig hygiene osv. IADL står for instrumental Activities of Daily Living. Dette er mer omfattende og krevende. Eksempler kan være bruk av kommunikasjonsteknologi, bruk av privat og offentlig transport, handlinger osv. Disse oppgavene er mer avansert og stiller høyere krav til problemløsninger (Tuntland, 2006).

Målet med ADL-trening er at personen skal bli mer selvhjulpen og selvstendig, for å kunne leve et så normalt liv som mulig. Tuntland (2006) ytret at å trene ADL-ferdigheter er en arbeidsområdet som kan sammenlignes med andre arbeidsområder, som fremming av deltagelse i fritidsaktiviteter eller inkludering i arbeidslivet for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Det er behov for å kartlegge ferdighetene, for å finne ut hvor skoen trykker og hva personen må lære mer av. For å styrke livskvaliteten er det viktig å føle mestring for den enkelte person (Tuntland, 2006). Ifølge Wilson, Hausstätter og Lie (2010) anses opplæring i ADL-ferdigheter til en alternativ opplæring for barn med spesielle behov.

### **3.2.10 Styrkeområder/særinteresse**

Et videre punkt som bli ofte omtalt ifølge Bakken (2016) i SOR Rapport omhandler styrkeområde, også kalt spesialinteresser eller særinteresser. Disse kan skape et godt utgangspunkt for meningsfulle aktiviteter i en stille perioder. Styrkeområder er et nyere begrep for «særinteresser» eller «spesialinteresser». Styrkeområder, sier hun, har en stor betydning for læring og sosial samhandling. «Forskning støtter at mennesker med kognitiv funksjonshemming kan ha stor nytte av sine spesielle interesser, og at disse er ressurser ikke bare for personen selv, men også for omgivelse» (Bakken, 2016,1). Når man kan bruke styrkeområder hos mennesker med kognitiv funksjonshemming kan dette påvirke hverdagen på en positiv måte og øke dermed livskvaliteten. For mennesker med både utviklingshemming og autisme kreves i de fleste tilfellene at tjenesteytere og familien i samarbeid med personen selv tilrettelegger for og aktivt støtter bruk av styrkeområder (Bakken, 2016).

## **3.3 Utfordrende atferd og bruk av tvang og makt**

Utfordrende atferd betyr ikke mer enn at atferden er unormal eller avvikende for det normale (Holden 2016). Mange barn med ASF og utviklingshemming utviser et bredt



spekter av utfordrende atferd, og en stor del av atferden forbindes det med kjernesymtomer ved autisme (Øzerk og Øzerk, 2020). Det er ifølge Von Tetzchner (2003) en undergruppe av atferdsvansker som er kjennetegnet ved stor alvorlighetsgrad at andre mennesker blir sterkt påvirket eller utfordret av den. Språklig og kognitiv fungering har ifølge Holden (2016) mye å si for sannsynligheten for å utvikle utfordrende atferd. Forskningen viser at når elever som fungerer relativt svakt, kan utfordrende atferd utvikles i større grad. Det er viktig å kjenne årsaken til det, slik at man kan kartlegges elevens forutsetninger for å lære. For å utvikle konkrete metoder og tiltak, er det nødvendig med god kompetanse (Holden, 2016).

Det problematiske atferd hos personer med utviklingshemming hadde mange forskjellige betegnelser som «avvik» eller «avvikende atferd» her i Norge. Den nye begrep som blir brukt i dag er «utfordrende atferd». En generell definisjon er:

«Kulturelt avvikende atferd(er) av slik intensitet, hyppighet eller varighet at personens egen eller andres fysiske trygghet ofte er i fare, eller atferd som trolig vil begrense personens bruk av vanlige samfunnstilbud alvorlig eller utelukke personen helt fra slike tilbud» (Emerson & Einfeld, 2011 referert i Holden, 2016, 29).

Ifølge Holden (2016) brukes begrepet i mange forskningen, og det omfatter all atferd som er tilstrekkelig ødeleggende, skadelig og forstyrrende eller uakseptabel på forskjellige måter. «Utfordrende» gjelder ikke bare for personen selv, men også for omgivelsene

Det er kun få personer med utviklingshemming utvikler «utfordrende atferd». Årsaken kan f.eks. være språk- og kommunikasjonsvansker og dermed påvirke at personen kan utvikle utfordrende atferd (Stubrud, 2001). Frustrasjon over at personen har problemer å meddele seg, kan i seg selv være en stressituasjon og dermed utløser utfordrende atferd. Videre kan det være en mangel å si ifra enten somatiske- eller psykiske lidelse. Utfordrende atferd vil da for den enkelte person representere et uttrykk for emosjonell nød eller ubalanse, kommunikative nød, fortvilelse og offentlig framvisning av nøden (Stubrud, 2001). En annen årsak kan være å unngå noen kravsituasjoner. Dette kan bygge på innlæring og erfaringer, ifølge at atferden bli forsterket, når personen viser utfordrende atferd er det

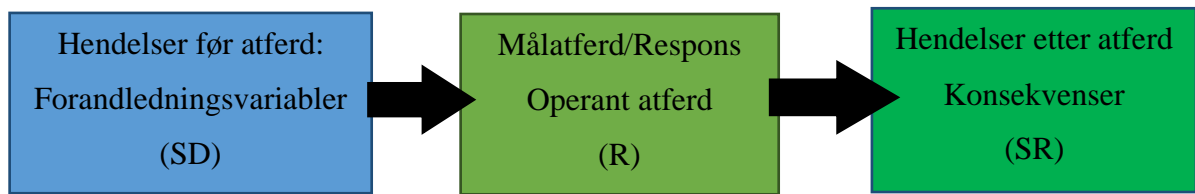
mulig å slippe unna, det personen ikke ønsker. Men dette er en måte å kommunisere på, i mangel av bedre alternativer (Holden, 2016).

Tvang kan ifølge Eknes og Løkke (2009) defineres for eksempel som at helsepersonell kan hindre andres bevegelsesfrihet eller ta fysisk kontroll over kroppen til eleven. Det å bruke fysisk tvang er et meget virkningsfullt middel for å få en person til å følge en annens ønsker (Brodtkorb og Rugkåsa, 2009). Dersom for eksempel stopper eleven fysisk og holder hans armer ned vil dette være en form for fysisk tvang siden bevegelsesfriheten hans er dermed begrenset. Dette kan kun gjennomføres etter helse- og omsorgstjenesteloven (2011, Kap. 9) for å hindre eller begrense vesentlig skade. Det er ikke nok at atferden er kun avvikende, irriterende eller plagsom. Alt bruk av tvang og makt skal dokumenteres nøye og andre løsninger skal være prøvd først. Ifølge Bremnes (2019) forplikter kommunen å sørge for at forholdene legges til rette for minst mulig bruk av tvang og makt overfor personer med utviklingshemming. Dette innebærer også å gi personalet den nødvendige opplæringen/faglig veiledning som trengs for å være i stand til å håndtere utfordrende adferd og finne forebyggende tiltak til tvang (krav til forebygging § 9-4 og Bremnes, 2019).

### **3.3.1 Atferdsanalyse**

Ifølge Øzerk og Øzerk (2020) har atferdsanalysen i opplæringen for elever med autisme spilt en vesentlig rolle. Anvendt atferdsanalyse (ABA) bygger på atferden som er sosialt viktig, og har forandret strategier underveis (Viken, 2020). Han sa at det er mer fokus nå på indirekte behandlingsstrategier (forebyggende tiltak) framfor mer direkte strategier (endring av atferdskonsekvenser). Den norske forsker Ree sa at anvendt adferdsanalyse er en vitenskapelig tilnærming til å hjelpe mennesker med å ha det bra og å få det bedre (Øzerk og Øzerk, 2020). I dag er man mest opptatt av forholdet mellom indre og ytre atferd (Viken, 2020).

Atferdsanalysen bli bygd på Skinners ulike kategorier og variabler (Farsethås, Mørch og Strømgren, 2013). Skinners analysemodell ligger til grunn for mange opplæringsprogrammer for elever med autisme. Skinners grunntenkning viste sammenhengen mellom miljøvariabler (omgivelse) og atferden.



**Figur 1:** (skinneres tretermkontingens – SD – R – SR (SD=diskriminativ (forutgående) stimulus; R=respons; SR forsterkende (reinferdig) stimulus) i (Øzerc og Øzerc, 2020,199)

Figuren 1 illustrer sammenhengen mellom foranledning (SD), atferd/respons (R) og konsekvenser (SR). En atferd kan frembringes i forbindelse med foranledningsvariabler og utløser en atferd (R). Konsekvensene (SR) kan påvirke den fremtidige forekomst (R). Individets atferd fører i sin tur til responsen fra omgivelsene (SR) som enten øker eller reduserer individets atferd alt etter hvilken målsetting man har. I teorien skilles det gjerne mellom positiv- og negativ forsterkning og positiv- og negativ svekking (straff) (Horne og Øyen 2005). Sannsynligheten for at en atferd gjentar seg kaller man forsterkning. Det vil si at forsterkning defineres i forhold til sin konsekvens. Generelt styrkes en atferd ved at den etterfølgende hendelsen oppleves som positiv, eller at det som oppleves negativt fjernes (positiv og negativ forsterkning). Straff er å tilføre noe som individet opplever som negativt, eller fjerner noe som oppleves positivt. I atferdsanalysen er man med andre ord opptatt av atferdens forutgående og etterfølgende hendelser (Horne og Øyen, 2005).

### 3.3.2 Lavaffektive tilnærminger

«Det å håndtere aggressiv atferd involverer forebygging, deeskaleringsteknikker og i ekstreme tilfeller fysisk fastholdning» (McDonnell, 2013, 44). En lavaffektiv tilnærming kan også omtales som en deeskaleringsmodell (McDonnell, 2013). Det er ikke enkelt å håndtere verbal og fysisk aggresjon, men det er en viktig ferdighet for alle som jobber i helsesektor. I en lavaffektiv tilnærming er det fire elementer som står sentralt:

1. mindre krav og forventninger fra personell overfor eleven for å redusere faren for konflikter
2. unngå faktorer som virker aktiverende, som direkte blikkontakt og berøring, samt unngå tilskuere i situasjonen

3. unngå ikke-verbal atferd som kan føre til konflikt, eksempelvis aggressiv kroppsholdning
4. utfordre personale antakelser om hvordan utfordrende atferd bør håndteres på kort sikt (McDonnell, 2013,52).

Når elevens aktiveringsnivå øker, da er det viktig at de ansatte intervensjoner før det utfordrende atferd utvikler seg. Atferdsmessig betyr dette at man må forandre på forløpet og unngå hendelser som kan utløse enten verbal eller fysisk aggresjon. Ifølge McDonnell (2013) finnes det seks hovedstrategier:

- Avledningsstrategi
- Håndtering av aversive stimuli
- Håndtering av krav fra de ansatte
- Håndtering av responskjeder
- Håndtering av forventninger
- Færre krav under kriser (McDonnell, 2013).

Her kan det være nok å avlede eleven til en annen aktivitet som vi vet at eleven liker. Her er det viktig å ha god kunnskap overfor eleven og hvite hva han/hun liker. Aggressiv atferd kan også unngås ved å fjerne stimuli i det fysiske eller sosiale miljøet. Støy, for mange mennesker eller for sterke stimuli kan være noe faktorer som kan utløse utfordrende atferd. Vi vet at personer med ASF er sensitiv ovenfor for mye stimuli. Her er det bare å fjerne aversive stimuli i det sosiale eller fysiske miljøet (McDonnell, 2013). En utløser for aggresjon kan være at de ansatte stiller for høyt krav. Det kan alt være fra forskjellige arbeidsoppgaver, hus rengjøring eller sosiale aktiviteter. I denne sammenhengen er det viktig å senke kravet. De må være nødvendige og realistiske å oppnå. Når det oppstår kriser kan det være hensiktsmessig å senke alle kravene en periode (McDonnell, 2013). Etterspillet etter en utageringssituasjon kan være krevende både for eleven og personalet. Her finnes en rekke strategier som kan hjelpe å bearbeide slike situasjoner for alle parter. Det kan være å opprettholde en positiv relasjon med den opprørte eleven, å debrife personalet etter en henvendelse (McDonnell, 2013).

En annet viktig side ved den lavaffektive tilnærminger er støtte og veiledning til de ansatte. Linsley, 2006 referert i McDonnell (2013, 58) beskriver debrifing som fulgt:

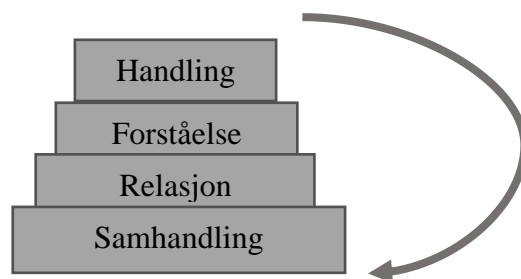
Debriefing innebærer at de som har vært vitne til en hendelse, forteller om inntrykkene og sin forståelse av hendelsen på en systematiske og strukturert måte. Hensikten er at personen skal få oppleve episoden i kontrollerte og trygge omgivelser for å kunne forstå og forsones seg med den traumatiske hendelsen.

Etter en henvendelse er det viktig å opprettholde en god relasjon til den urolige eleven. Men dette er ikke alltid like lett. Her er det viktig å reflektere over sine egne holdninger og prøver å forstå elevens uttrykk. Her kunne det ha vært en fordel å kunne sette seg inn i elevens perspektiv (Brask, Østby og Ødegård, 2016).

### 3.3.3 Relasjonskompetansen

Ved å kunne ivareta alle sidene ved yrkesutøvelsen trenger vi relasjonskompetansen. Dette er en viktig del av den faglige kompetansen. Fagpersonen må være i stand til å skape kontakt, det vil si å etablere en relasjon til eleven. Samtidig er det viktig å holde relasjonen over tid – å vedlikeholde relasjon (Røkenes og Hanssen, 2012).

Røkenes og Hanssen (2012) sier at en god relasjon ikke oppstår av seg selv, det er et resultat av samhandling mellom bruker og fagperson, som blir godt synlig i den følgende modellen.



Figur 2: Relasjonspyramide (Røkenes og Hanssen, 2012,26)

En god relasjon hviler på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Når samhandlingen fungerer slik, utvikles det en bærende relasjon (Røkenes og Hanssen, 2012,27).

I arbeidet med andre mennesker er relasjonskompetansen et av begrepene vi møter på og som står tett opp imot yrkesrollen. Relasjonskompetansen handler om «å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte» (Røkenes og Hanssen 2012,10). I denne kompetanse er det viktig å kjenne seg selv og forstå den andres opplevelse, samtidig å forstå hva som skjer i samspill med den andre. Fagpersonen må kunne gå inn i relasjon, legge til rette for god kommunikasjon, og forholde seg slik som det skjer er det beste for den andre og ikke for seg selv. Dette kan kun etableres hvis man møter den andre med respekt for den andres integritet og rett til selvbestemmelse (Røkenes og Hanssen, 2012).

### **3.4 Samarbeid**

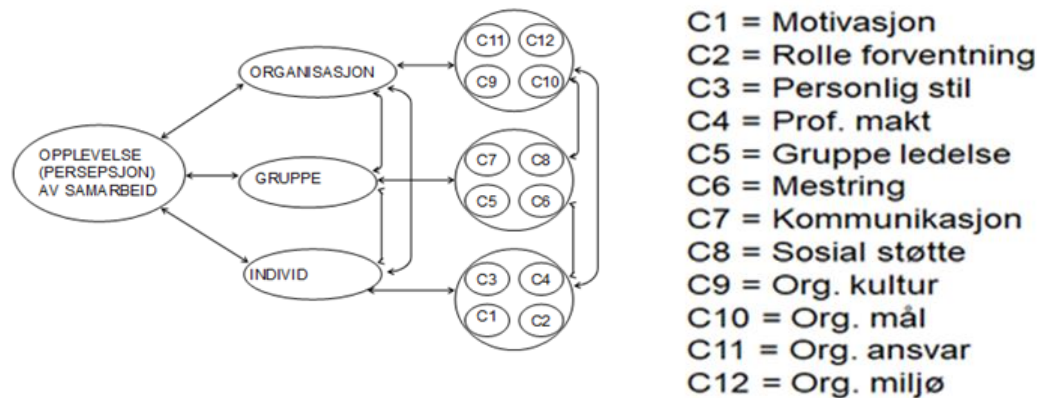
«Forskning nasjonalt og internasjonalt tilsier at behandling, trening og opplæring av barn med ASF krever samarbeid mellom ulike faggrupper og institusjoner, men også med foresatte» (Øzerk og Øzerk, 2020,27). Samarbeid betyr ifølge Willumsen (2012) å jobbe sammen med andre for å oppnå et felles mål. Dette er en rekursiv prosess som omfatter to eller flere personer eller organisasjoner. «Tverrprofesjonelt samarbeid innebærer et samarbeid på tvers av profesjonsgrenser, det vil si et samarbeid mellom flere yrkesgrupper, ...» (Axelsson og Axelsson, 2012,104).

#### **3.4.1 Samarbeid med andre profesjoner**

Tidemand-Andersen (2014) mener at en god og inkluderende praksis setter krav til at skolen prioriterer tid og ressurser til samarbeid mellom voksne. Dette er spesielt viktig at personalet har et godt samarbeid rundt en elev med utviklingshemming. Særlig i overgangsfasen fra ungdomsskole til videregående skoler bør det videreføre eller formidle ulike metoder og tiltak som allerede har fungert ved eleven. Eleven med utviklingshemming sier veldig lite over seg selv. For å sikre et felles syn på eleven er det viktig å ha en åpen og kontinuerlig dialog mellom alle involverte parter for å skape en helhet i undervisningen. Et slikt samarbeid kan fungere som «limet» mellom spesialundervisning og ordinær tilpasset opplæring (Tidemand-Andersen, 2014).

For å synliggjøre sammenhengen i tverrprofesjonelt samarbeid bruker jeg å vise PINCOM-Modellen som en refleksjonsverktøy. I modellen presenteres sentrale aspekter i det

tverrprofesjonelle samarbeidet. Samarbeidspartner for god tilrettelegging i skolen kan bl.a. være rektor, pedagoger, PPT, habiliteringstjeneste, helsepersonell, pårørende og verge. Den kan anvendes til kartlegging av samarbeidet mellom de ulike profesjoner og være et utgangspunkt for dialog. I denne oppgaven vil jeg ikke gå dypere inn i hvert område for dette bli for omfangsrik for oppgaven. Jeg vil kun synliggjøre med å vise modellen som identifiserer hva samarbeid handler om og hvilke aspekter er viktig i samhandling.



Figur 3: Pincom-Modell Opplevelser/konstruksjoner av samarbeid på tre nivåer, faksimilet fra (Ødegård, 2006).

### 3.4.2 Samarbeid med foresatte

Imsen (2010) sier at det er et grunnleggende premiss for skolen at foresatte har hovedansvaret for barns oppdragelse. Derfor er det nedfelt i skolens formålsparagraf og i opplæringsloven at skolen skal samarbeide med hjemmet. «Hensikten med samarbeid mellom skolen og hjem er også å etablere et så trygt, stabilt og utviklende lærings- og skolemiljø som mulig» (Imsen, 2010, 176). Foresatte til barn med funksjonsnedsettelse har mange erfaringer fra mange typer samarbeid med helsestasjon, leger ansvarsgrupper habiliteringsteam osv. og dette farge foresattes innstilling i samarbeid med skolen. Det viktigste for et godt samarbeid er å skape trygghet og tillitt til skolen (Tidemand-Andersen, 2014). Det viktigste for å skape et godt samarbeid er for foreldrene at skolen ser barnet deres og viser at dem bryr seg (Tidemand-Andersen, 2014). Avgjørende for foreldrenes tillitt og trygghet til skolen er ofte det «uformelle» samarbeid. Dette kan handler om småprat ved levering og henting eller skrive notater i kontaktbok eller en liten e-post. Ellers er det viktig at ledelsen ved skolen er med på en del de formelle møtene, dermed hvete hva som foregå i undervisning og hvordan ressursers bruker og prioriteres.

### 3.5 Inkludering

«Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er et viktig mål å verdsette og anerkjenne mangfoldet av alle elever og det skal se på en berikelse og en ressurs. Skolen har et ansvar å gi alle elever mulighet til å utvikle seg og til å lære. Opplæringen skal bidra at alle medelever anerkjenne hverandre og kan delta aktivt i fellesskapet. Det skal være en grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø, slik at alle elever føler tilhørighet både faglig og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2022). For elever med spesielle behov sa Dalen og Ogden (2014) betyr det at det skal ikke bare vektlegges å gå på vanlig skole, men også tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer og tilpasset deres behov og utfordringer (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Ifølge Bachmann og Haug (2006 referert i Dalen og Ogden, 2014, 403) handler inkludering om «organiseringen og kvaliteten av undervisningen, innholdet og arbeidsmetode i undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjoner samt resultatet av undervisningen for alle elever». Det vil si at et idealbilde fra en inkluderende skole beskriver et skolemiljø som mester mangfoldet av alle elever, og der alle elever finner seg til rette og strekke seg faglig. Dette innebærer at skolen har gode rutiner og en god praksis som ser hver enkelt elev og sine behov og forutsetninger. En inkluderende skole er formulert et ideal og et overordnet mål som krever mye fra utdanningssystemet, den enkelte skole, lærer, elever og foresatte (Dalen og Ogden, 2014). For å realisere idealet krever det ressurser, god kompetanse og vilje til forandringer. Inkludering blir meningsløs sa Dalen og Ogden (2014) hvis den ikke blir fulgt opp med tilstrekkelige ressurser og forsvarlig tilstrekkelig pedagogikk for hver enkelt elev.



## 4.0 Metode

### 4.1 Metodisk tilnærming og vitenskapsteoretisk perspektiv

Metoden sa Kvale og Brinkmann (2015) er «veien til målet». Hvilket vitenskapelig perspektiv som forsker man velger, vil ha betydning for hvilken informasjon det søkes og den er med å danne forståelsen som utvikles i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Når jeg har startet denne studie måtte jeg velge hvilken metode jeg ville bruke. I tankene var enten en spørreundersøkelse (kvantitativ studie), en casestudie eller en kvalitativ studie med intervju. En kvantitativ metode har fordelen at det gi data i form av målbare enheter som la seg teller (Dalland, 2017). Men jeg var på utsikt og fange opp mening og opplevelse fra få personer. Derfor var det klart for meg at det bør være en kvalitativ studie. Hadde jeg valgt en casestudie kunne jeg havnet i en identitetskonflikt, fordi jeg hadde i tankene å intervju foreldre og kolleger. Etter en grundig gjennomtenkning hvordan jeg kunne forske kom det innspillet fra veilederen at man kunne undersøke dette på forskjellige videregående skoler med erfaringer og meninger fra pedagoger som undervise elever med så komplekse utfordringer. På denne bakgrunn egnet seg best en kvalitativ studie med enten individuelle intervju eller fokusgruppeintervju (Malterud, 2018).

For å besvare denne problemstillingen var det ønskelig å se nærmere på pedagogers subjektive meninger og opplevelse i forhold til tilrettelegging av undervisninger og handtering i utfordrende atferd overfor elever med ASF og utviklingshemming i videregående skolen. Mitt valg av den vitenskapsteoretiske perspektiv var derfor på fenomenologien hvor søkelyset på informantenes livsverden står sentralt. Som forsker innenfor fenomenologien søker man å forstå fenomenet ut fra informantenes egne perspektiver og hvordan det oppleves av informantene. Det søkes kunnskap innsikt i informantenes egne tanker, meninger og erfaringer rundt studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Ifølge Thagaard (2018) og Thornquist (2018) tar fenomenologien utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Dette kan skape en personlig ramme som setter søkelys på informantenes opplevelse i praksis (Dalen, 2011).

Med å forstå den dypere meningen i det pedagogene formidles, er det blitt nødvendig å tolke budskapet i lys av en større helhet. Dette er prinsippet hermeneutikken bygger på.

«Hermeneutikk dreier seg om spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning» (Thornquist, 2018,167). Hermeneutikken kan ifølge Thornquist (2018) hjelpe oss med å forstå hva vi forstår, og gir verden mening. Objekter fra hermeneutikken er ofte tekster og hvordan vi fortolker de. I denne studie er det transkriberte intervjuene som skulle analyseres, tolkes, og forstå. Innenfor den hermeneutiske tilnærming kan vi undre og spør etter meninger som kan forsterke eller svekke vår forståelse av handlingene menneskene gjør (Malterud 2018). Malterud (2018) hevdet at i forskningsstrategien handles det om å sette søkelys på egenskaper og kjennetegn, samt blir det analysert, beskrevet og tolket trekk av alle slags fenomener. Hensikten var å skaffe mer kunnskap om pedagogens erfaringer og opplevelser i forhold til tilrettelegging, håndtering av utfordrende atferd i videregående skolen, hvordan de opplever samarbeid med annen helsepersonell og pårørende, samt å drøfte noen tanker over inkludering. I denne prosessen er det viktig å være åpen for det innhentede materiale, derfor burde jeg tenke over hva jeg ønsker å belyse. Brodtkorb og Rugkåsa (2009) forklarte når vi tolker en situasjon eller hendelse bruker vi forforståelsen vår. På denne måten får vi en ny forforståelse, som vi igjen bruker i nye situasjoner. Siden jeg hadde noen erfaring om tema jeg ville belyse i oppgaven, måtte jeg være forsiktig på at forforståelse farger ikke i hele prosessen og særlig senere i analysebiten. For å få lys i helheten tok jeg utgangspunktet i pedagogers meninger som dannet grunnlaget for analysearbeid.

## 4.2 Kvalitativ forskning

Hensikten for dette prosjektet var å få innblikk i pedagogers subjektive opplevelser og erfaringer til å undervise elever med særskilt behov. Ut fra denne bakgrunn og oppgavens problemstilling var det naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode med individuelle intervju. Som sagt tar kvalitative intervju sikte på å fange opp opplevelser og meninger fra få personer som ikke lar seg måle eller telle (Dalland, 2017). Et kvalitativt intervju vil kunne få fram tykke beskrivelse fra informantene. Hensikten med intervjuer sa Thornquist (2018) er å få innblikk i informantenes erfaringer og meninger. Herved er det viktig at samtalen utvikler seg slik at informantene kan utale seg fritt (Thornquist, 2018). Gjennom samtale med til slutt sju informanter fra tre forskjellige videregående skoler fikk jeg mulighet til å fordype meg i deres erfaringer med studiens tema. Hensikten dermed var å skaffe mer kunnskap om pedagogenes erfaringer, tanker, holdninger og opplevelser i form av tilrettelegging av undervisninger og håndtering av utfordrende atferd på skolen.

Dette prosjektet tar utgangspunkt i en induktiv tilnærming, der man jobber fra data mot teori (Tjora, 2017). Videre innebærer det at vi trekker slutninger fra det enkeltstående til den allmenne (Malterud, 2018). Teorien var til hjelp til å belyse funnene som kom fram i undersøkelsen. På denne måten kan man la styre funnene hvilken vei forskningen skal ta.

#### **4.2.1 Utarbeiding av intervjuguide**

I alle prosjekter som anvender intervju som metode er det behov for å utarbeide et intervjuguid, som kan være åpne, semistrukturert eller strukturert (Dalen, 2011). Forskjellen ligger i graden av struktur. Intervjuguiden var semistrukturert, der jeg har på forhånd utarbeidet en intervjuguide med formulerte spørsmål innenfor dette tema. Intervjuguiden skal lede meg gjennom intervju og den skal være en hjelp til å huske temaene som skal tas opp (Dalland, 2017). Den hadde sentrale spørsmål som omfatter de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011). Ut fra disse tankene har jeg utarbeidet selve intervjuguiden (vedlegg 4). Dette var en tidskrevende prosess. Jeg noterte meg noen spørsmål etter jeg leste en del teori som jeg mente var viktig for å kunne besvare problemstillingen. Jeg spurte også noen kolleger og medstudenter, hva som kunne være relevant for å ha en god flytt i selve intervjuet. Videre lå jeg vekt på å stille åpne spørsmål, slik at deltakeren kunne dele sine erfaringer (Malterud, 2018) i form av eksempler. Til slutt fikk jeg god veiledning fra veilederen i forhold til bedre formuleringer og følgespørsmålene, slik at det blir en god og naturlig flytt for selve intervjuet. I intervjuet var det viktig å være åpen for informantenes meninger og synspunkter. Fordelen til en semistrukturert intervju er, at man som intervjuer har en retningslinje, der man kan forholde seg til, men man kan også være fleksibelt i forbindelse med åpne spørsmål (Malterud, 2018). Det vil være mulig at informantene har anledning til å beskrive og forklare situasjoner ut fra praksis som kan også være problematisk. Til slutt hadde alle informantene mulighet for å tilføre fritt som kunne være relevant for problemstillingen. På den måten sa Malterud (2018) får vi fram den rikeste kunnskapen.

#### **4.2.2 Prøveintervju**

Til starten av de «reelle» intervjuene ble det anbefalt å ta et prøveintervju. Hensikten med dette var å få en tilbakemelding på om spørsmålene var forståelig formulert og relevant for tema. Et annen hensikt var å teste meg selv som intervjuer. Dalen (2011) hevdet

viktigheten for å teste ut intervjuguiden, samt å teste hvordan det er å være i en intervjusituasjon. Samtidig har man også mulighet å teste ut de tekniske utstyret man skal benytte seg av, og bli kjent med selve prosessen. Intervjuet blitt lydopptaket med hjelp via appen fra Nettskjema Diktafon. Prøveintervju har blitt gjennomført med en arbeidskollega som hadde erfaring med å jobbe på en videregående skole med personen med ASF og utfordrende atferd. Videre hadde jeg god kjennskap til personen og jeg kunne avlegge min «nervøsitet». Det har blitt kun små detaljer endret fra intervjuguiden. Jeg forandret noen uklare spørsmålene. Under intervjuprosessen lurte jeg på å bruke også prøveintervjuet til min oppgave. Men det la jeg fra meg siden jeg tenkte, at jeg har allerede god og mettende informasjon fra de sju informantene fra tre forskjellige videregående skoler i Midt-Norge. Dessuten er transkribering og analyse er en tidskrevende prosess (Dalen, 2011).

### **4.2.3 Utvalg av informanter**

Valg av informanter er ifølge Dalen (2011) særlig viktig, for å få nok og godt material for informasjonen man er interessert i. Jeg tok utgangspunkt i et strategisk utvalg i møte med informantene. Dette innebærer ifølge Thagaard (2018) å søke etter personer som har de egenskapene og kvalifikasjonene som er relevant i forhold til problemstillingen. Utvalgs-kriteriene som bli satt for utvalg av informanter var at personer måtte arbeide som pedagog i en videregående skole, som hadde erfaring med å undervise elever med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd. Det har ikke blitt lagt noen særlig vekt på informantenes utdannings-bakgrunn.

I denne studie har det blitt gjennomført sju dybdeintervju. Antall for informantene skal ikke være for stort, da både gjennomføring og bearbeiding ifølge Dalen (2011) en tidskrevende prosess er. Samtidig må intervjumaterialet man sitter igjen med, være av god kvalitet, slik at man har tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Det var ønskelig å ha seks til ni informanter fra tre forskjellige videregående skoler, for dette kunne gi tilstrekkelig informasjon jeg var ut av. I forhold til det blitt sendt informasjons-skriv og samtykkeskjema (vedlegg 4 og 5) til tre forskjellige skoler. Det viste seg at ikke alle videregående skolen jeg hadde tenkt å gjennomføre intervju var interessert i å delta. Da måtte jeg utvide søket mitt til flere VGS. Noen skoler hadde ikke elever med samme problematikken som jeg ønsker å undersøke. Til slutt har det blitt tre forskjellige skoler. På

de to første skolen var det tre informanter og den siste skolen var det kun en informant som deltok i undersøkelsen.

#### **4.2.4 Datainnsamling og gjennomføring av intervju**

Som sagt har det blitt gjennomført sju intervju fordelt til tre forskjellige videregående skolen. Jeg var heldig å kunne gjennomføre intervju personlig igjen etter den vanskelige perioden etter Coronaepidemien. Det anses som en forutsetning at man har en direkte og personlig kontakt med menneskene man skal studere i deres miljø under kvalitative forskningsintervju med fenomenologisk tilnærming (Dalen, 2011; Malterud, 2018). Alle intervjuene ble utført på informantens arbeidssted i henhold til det Kvale og Brinkmann (2015) refererer til som deltakernes «eget miljø». Intervjuene blitt gjennomført i et avskjermet og lukket rom, som ble anbefalt fra Malterud (2018). De første tre intervjuene kunne blitt gjennomført fort (i starten av april) etter jeg sendte informasjonsskriv (vedlegg 4) og samtykkeerklæring (vedlegg 5) til tre utvalgte skolen. Det var kun en skole som ville delta på undersøkelsen. Det blitt avtalt tidspunkt for de tre første intervjuene på samme dagen. Til de neste intervjuene la det to måneder mellom, siden jeg måtte utvide søket og sende informasjonsskriv igjen til flere skoler. På denne gangen var det igjen to skole som ønsker å delta i undersøkelsen. Det blir fort avtalt tidspunktet til intervjuene igjen på samme dagen, siden jeg hadde en lang kjøreveg og intervjuene blitt gjennomført i samme skole. Intervjuene var i starten av juni. På den siste skolen var kun en informant interessert i å delta. Dette var etter avtalen med veilederen helt greit, siden jeg allerede hadde beregnet frafall. Det siste intervju blitt gjennomført i slutten av juni. Jeg la vekt på at alle intervjuene skulle vær avvirket før sommerferien. I starten av et skoleår er det fokus på de nye elevene og lite tid ellers for noe annet.

I intervjuene la jeg vekt på at alle informantene ble møtt med et åpent sinn, et smil og en presentasjon av meg selv. Det blitt satt fram kaffe for å skaffe et godt og avslappet atmosfære. Videre fikk informanten igjen en introduksjon av prosjektet, der jeg framstilte problemstillingen og hensikten med undersøkelsen (Daland, 2017). Det bli understreket at deltakelse er frivillig og alle hadde mulighet å trekke seg til enhver tid. Alle har underskrevet samtykkeerklæringer før jeg startet lydopptaket med hjelp av appen fra «Diktafon nettskjema». Fordelen med dette var at man kunne ta lydopptaket med egen mobiltelefon. Selve intervjuet blitt sendt direkte videre til nettskjema som lå på data. Det

var ikke mulig å spille av intervjuet via telefon. Intervjuene startet alltid med «lette og trygge» spørsmålene som handler om informantens bakgrunn og arbeidserfaring for å komme inn i den selve intervjuet. Videre gikk jeg inn på mer krevende spørsmål som omhandler tilrettelegging, handtering av tvang og makt, samarbeid og inkludering, som var viktige spørsmålene som var fra betydning for å kunne svare på problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2015) hevdet også at det er viktig med god kunnskap i feltet for å stille gode følgespørsmålene. Jeg var også bevisst på å holde mine egne oppfatninger og synspunkter utenfor intervjuet. Noen spurte om de er på avveie fra spørsmålene, da erklærte jeg at alt som de opplevde og blitt sagt var fra min interesse (Dalen, 2011) og er viktig for undersøkelsen. Jeg viste dette gjennom gjester, mimikk og oppmuntre blikk. Jeg hadde en lyttende holdning tok noen notater og var med på en dialog og en samtale (Kvale og Brinkmann, 2015). Noen ganger var det nødvendig å forklare mer utdypende for å tydeliggjøre spørsmålene. Jeg hadde ønsket å kunne har meg løsrevet mer fra intervjuguiden, for å ha enda mer løse samtale og diskusjoner, men usikkerheten og ufarenhet sto i veien for det. Avslutningsvis hadde alle mulighet å tilføre eller oppsummere noen som vær relevant for oppgavens problemstilling som ikke var sagt før eller fordype meningen, hva som er viktig i forhold til tilrettelegging for elever med ASF og utfordrende atferd. Intervjuene tokk gjennomsnittlig ca. en time for hele intervjuene og jeg takket informantene for den «hyggelig» samtalen, og deres verdifulle bidrag til studien (Kvale og Brinkmann, 2015).

### **4.3 Transkribering**

Når datamateriale var innsamlet begynte etterarbeid (Dalen, 2011). For å lette analysen bli intervjuene systematisk transkribert. Dette betyr at talespråk blitt omgjort til skrivespråk (Kvale og Brinkmann, 2015). Dataene vil bli lydopptaket og overført til datamaskin der det kan lagres og avspilles med henblikk på analyse og transkriberes ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram (Kvale og Brinkmann, 2015). Dessverre hadde jeg ikke satt meg inn i et tekstbehandlingsprogram. Dette tok så mye tid for å bli kjent, derfor transkriberte jeg intervjuet selv. Transkribering sa Malterud (2018) kan bidra til å styrke den vitenskapelige kvaliteten av analysen. Videre hadde jeg hjelp fra notatene mine. Med notatene kan det fanget opp viktige detaljs, som bør huskes. Her samlet forskeren sine observasjoner og refleksjoner langs veien (Malterud, 2018). Feltnotatene kan være et viktig virkemiddel ved siden av lydopptak. I hvert intervju har jeg laget meg noen notater fra informanter som jeg

skulle huske når jeg gjorde om lydopptaket til skrivespråk. Dette viste seg til et viktig bindemiddel og viktig informasjon blitt notert, siden jeg hadde ikke mulighet å transkribere lydopptaket rett etter jeg gjennomførte intervju, fordi jeg har skrevet fordypningsoppgave. Som forsker skal det overveie nøye hvilken transkriberingsprosedyre som er best å ivareta meningsinnholdet på en pålitelig og gyldig måte (Malterud, 2018). Derfor tenker jeg var det viktig å gjøre transkribering selv, siden jeg kunne oppfatte det som blir sagt under datainnsamlingen. Ifølge Malterud (2018) bør det dokumenteres forbindelseslinjen mellom erfaring og analyse. Og med hjelp av mine notater til hvert enkelt intervju var det enkelt å huske de små detaljene som jeg synes var viktig for å fange opp alle meninger. Også dialekter var en utfordring. Noen ganger hørte jeg samme utsagn mange ganger. Det var viktig at konteksten i utsagn blitt forstått rett. I denne fasen kunne det ha vært en fordel å være to intervjuer, for da kunne man reflektere over utsagn. Ifølge Malterud (2018) er det en fordel å gjennomføre analysen med en annen forsker. Jeg tenker også at det hadde vært en styrke å se analysedelen med to forskjellige briller. Derfor rammet jeg inn noen begreper og uttrykk som jeg fant var viktig for å besvare problemstilling, for å tenke over nøye, fant synonyme for det var viktig på hva ordene kunne betyr. Samtidig stilte jeg meg spørsmål underveis om hva det sies og hvordan det sies om ulike tema. Når talespråk bli nedskrevet til skrivespråket er det en prosess der intervjuene kan bli grundig repetert og en god øvelse til refleksjon. Etter dataen bli nedskrevet og lest gjennom flere ganger er det mer håndterbar for videre analysearbeid (Kvale og Brinkmann, 2015).

#### **4.4 Analysearbeid**

Analysearbeid er en målrettet reise fra problemstilling til resultater (Malterud, 2018). Hun hevdet at nybegynnere trenger en veiviser som angir prinsipper og beskrive konkrete prosedyrer. I starten til analysearbeid måtte jeg være bevist på hvilken metode det skulle være hensiktsmessig å bruke for å hente fram kunnskap og forståelse i datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2015). Malterud mente at det mest brukte metode i helsefag er en *tverrgående analyse*. Her blir det vektlagt på likhetstrekk, forskjeller og variasjoner i erfaringer, følelser eller holdninger fra de sju informanter som har blitt fortolket og sammenfattet (Malterud, 2018).

I denne studie valgte jeg å ta utgangspunkt i Malteruds (2018) fire-steps systematisk tekstkondensering som beskriver en detaljert fremgangsmåte.

1. å få et helhetsinntrykk (*gjør seg kjent med datamaterialet*)
2. å identifisere meningsdannende enheter (*skaper koder og søk etter tema*)
3. å abstrahere innholdet i det meningsdannende utsagn (*bearbeid tema*)
4. sammenfatte betydning av dette (*Definer og navngi tema og rapporterer funn*)  
(Malterud, 2018, 98).

Dette er en forenkla versjon av Braun & Clark (2006) tematisk analyse som har en seks-steps analyse, som er organisert slik: (1. *Gjør deg kjent med egne data*, 2. *Skaper koder*, 3. *Søk etter tema*, 4. *Bearbeid tema*, 5. *Definer og navngi tema og til slutt* 6. *Rapporter funn*). Formålet for denne måten er å identifisere, analysere og rapportere mønstre i det empiriske materialet (Braun & Clark, 2006). Tematisk Analysen er en fleksibel tilnærming til data. Prosessen blir beskrevet i rekkefølge, men det viste seg at det var naturlig og går fram og tilbake underveis (Malterud, 2018). Videre var det lettere for meg at jeg har allerede startet å systematisere etter temaer i første fasen. Dette gjorde det litt enklere å definere og navngi temaer og deltemaer senere i prosessen.

### **Første Fase - Helhetsinntrykk**

Det første jeg måtte gjøre var å bli godt kjent med materialet (Malterud, 2018 og Braun & Clark, 2006). Første fasen i denne studie omfattet å transkribere intervjuene. De ferdigtranskriberte intervjuene ble lest to ganger gjennom i sin helhet. På den måten fikk jeg god kunnskap til det datamaterialet. Deretter begynte jeg å systematisere temaene og deltemaene, slik at det blir lettere å tydeliggjøre det senere med forskjellige fargekoder. Samtidig var det naturlig å strukturere transkribering i likt linje med intervjuguiden. Det var utarbeidet i følgende kategorier: *tilrettelegging*, *handtering av utfordrende atferd*, *samarbeid* og *inkludering*. Disse ble benyttet for å se helhelheten og fellestrekk. I denne fasen var det viktig å legge forforståelsen og teoretiske referanseramme på side (Malterud, 2018). Dette var helt nødvendig for å få et åpent syn for det innsamlet materialet. I denne sammenhengen hadde jeg problemstillingen alltid i bakhodet. Malterud (2018) hevdet at det bør ikke glemmes. Under denne fasen fikk jeg et godt inntrykk over det innsamlet materiale og jeg kunne dele inn til flere temaer, for å gjøre det mer oversiktlig i



resultatdelen. I slutten av denne fasen har jeg allerede begynt å tenke på sortering, som Malterud (2018) anbefalte.

### **Andre fase - Meningsbærende enheter**

I sameråd med Malterud (2018) har jeg i denne fasen organisert deler av materialet som jeg skulle se nærmere på og resten legges på side. Jeg hadde notert meg kategorien tilrettelegging, handtering av utfordrende atferd, samarbeid og inkludering som var de viktigste temaene som bør analysere videre. Jeg har printer ut transkribering og satt fargekode på papir. Dette var en oversiktlig måte å finne likhetstrekk og forskjellen i utsagn til de forskjellige temaene. Med en induktiv tilnærming forsøkte jeg å stille med et åpent sinn å belyse informantens erfaringer og meninger (Malterud, 2018). Dette vil si at jeg gikk i analyseprosessen fram og tilbake og følger ikke et lineært forløp uten avvik (Malterud, 2018). Jeg fargekode informantens utsagn og markerte likheter med samme farge. Jeg leste transkripsjon flere ganger og hver gang fant jeg nye likhetstrekk og nye koder. Noen koder var overlappende, og jeg begynte å se mønstre i det forskjellige temaet. Underveis har jeg sett gjenklang med forforståelse og teori, selv om teorien og «ryggsekken» vi bærer skulle legges på side. Braun & Clark (2006) konkluderte at vi alltid bringer noe inn til dataene når vi analyserer, selv om vi i utgangspunktet har en induktiv tilnærming. I denne fasen brukte jeg god tid for å gjennomtenke om temaene som er satt opp belyser oppgavens problemstilling godt nok.

### **Tredje fase - Meningsinnhold**

Jeg har identifisert meningsbærende enheter og samtidig laget forskjellige kodegruppe, etter Malterud (2018) anbefalinger. Ut fra denne tankegangen og mye fargelegging har det blitt flere undertemaer og de var følgende:

- Tilrettelegging/spesialundervisning/ tilpasset opplæring,
- hvordan gjøres dette i praksis
- Kompetanse
- Opplæringsprogrammer og særinteresse
- tilnærming
- handtering av utfordrende atferd
- samarbeid
- inkludering

Når man har god kjennskap med teksten og markerte de meningsbærende enheter, fortsetter man med systematisering. Jeg hadde et overkommelig antall av koder og utvide nyansen underveis i prosessen. Dette sa Malterud (2018) er en god måte for å beholde oversikten.

#### **Fjerde fase - Sammenfatning, temaer og resultat**

I den siste fasen ble alle bitene satt sammen igjen å sammenfatte funnet (Malterud, 2018). Det er viktig at sammenfatning formidles på en lojal måte i forhold til deltakernes stemmer og gir leseren innsikt og tillit. Videre står jeg som forsker ansvarlig for min rolle som forsker (Malterud, 2018).

For å vise funnene på en ryddig og strukturert måte ble dataene fordelt under ulike undertemaer tilhørende hver kategori. Undertemaene ble utviklet på bakgrunn av det informantene vektla i intervjuene. De endelige temaene og undertemaene sammenfattet som vises også i resultatdelen og bli overskriftene under punkt fem har blitt følgende kategorier og vises i tabellen nedenfor:

5.1. Kompetanse og Informantens bakgrunn	5.2. Samarbeid	5.3 Tilrettelegging/spesialunder- visning/tilpasset opplæring	5.4. Utfordrende atferd	5.5. Inkludering
	Samarbeid med annen helsepersonell  Samarbeid med pårørende	Tilrettelegging Spesialundervisning tilpasset opplæring  -i praksis  opplæringstilbud  Målet for undervisning  Opplæringsprogrammer  Særinteresse	Handtering av utfordrende atferd  Ivaretagelse av eleven med eventuelt tvangstiltak  Tilnæringsmåte	

## 4.5 Validitet, reliabilitet og forforståelse

Når data sa noen viktig og treffsikkert om problemstillingen i en undersøkelse, vil det si at oppgaven har en høy gyldighet (validitet) Aadland (2004). Jeg har lagt stor vekt på at problemstillingen er godt formulert. Gjennom hele prosessen bli det feilet på problemstilling, slik at den er godt nok formulert, og funnet kan svare på problemstillingen. Ifølge Malterud (2018) bør problemstilling, data og funn ha en meningsfull sammenheng, det skal trekke den «røde tråden» gjennom hele oppgaven. Dalen (2011) mente at grunnlaget for å drøfte validiteten av de datainnsamlingsmetodene som er valgt, må være at de er tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstillingene og den teoretiske forankring. Derfor valgte jeg med et kritisk blikk data jeg har innsamlet som var relevant for mine forskningsspørsmål og at jeg kan dermed minimere feilkilder.

Et viktig kriterium når jeg formulerte og utarbeidet intervjuguiden var at jeg tok utgangspunkt på det overordnet problemstilling og eventuelle forskningsspørsmålene. Malterud (2018) sier at i en kvalitativ studie kan man ikke svare ja eller nei på forskningsspørsmålene. Det er viktig å utarbeide motforestillinger og argumenter overfor våre beslutninger og tolkninger i forhold til alternative muligheter (Malterud, 2018). Dalen (2011) skiller mellom intern – og ekstern validitet. Intern validitet beskriver i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som jeg har undersøkt. Jeg jobber i en barnebolig der en ungdom med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd bor. Hans situasjon inspirerte meg om tema jeg ville undersøke. På denne måten er jeg litt involvert og har mine egne tolkninger og forforståelse som speiler i hele oppgave. Derfor er det viktig å reflektere og redegjøre overfor egne verdier og holdninger som kan påvirke tema, datakilder og tolkninger. Malterud (2018) sa en kontinuerlig valideringsholdning kan bidra at vi lærer av våre erfaringer underveis, utnytter rettigheter og plikter oss til en fleksibel struktur.

Redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet er felles forskningsetiske forpliktelser, uavhengig av verdimeisig eller vitenskapsteoretisk posisjon sa Malterud (2018). Her ligger også min begrunnelse i valg av min metode, hvorfor jeg foretrekker en kvalitativ intervjustudie framom en casestudie.

Den eksterne validitet beskriver i hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner (Dalen, 2011). Dalen (2011) sier at graden av ytre validitet, eller generaliserbarhet handler om i hvor stor grad resultatene kan overføres til andre enn de som ble undersøkt. Med andre ord om hele undersøkelsen har en høy generaliseringsverdi. Utvalget for denne undersøkelsen er ikke representativt for alle skoler som tilrettelegger opplæring av elever med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd. Spørsmålet blir da om man likevel kan vurdere resultatene fra denne undersøkelsen for å være overførbare til andre videregående skoler som tilrettelegger opplæring av denne typen elever.

Validitet handler også om å forsikre seg at data og resultatene ikke skyldes fordommer eller manglende kompetanse (Befring, 2007). Mine egne erfaringer og meninger om fenomenet har noen innvirkninger i mine tolkninger. Derfor er det viktig at jeg som forsker bør eksplisitt gjøre rede for min spesielle tilknytning til det fenomenet jeg ønsker å studere (Dalen, 2011). På denne måten får leser et kritisk blikk og i hvilken grad kan tolkninger påvirket resultatene. Jeg fikk et lite inntrykk hvordan ungdomsskolen kan tilrettelagte opplæring i ungdomsskolen til denne gutten og oppfatninger, meninger og holdninger kan påvirke analysen og tolkningen av datamaterialet (Dalen, 2011). Dalen (2011) sa at det er viktig å ha en personlig tilknytning til det område man ønsker å studere, men man bør passe på at en slik tilknytning ikke medføre en for sterk personlig involvering. Til å forebygge dette var det mer hensiktsmessig å bruke mest ukjente informanter fra flere videregående skole, som kan føre til mer validitet. Videre var jeg kritisk på mine egne tolkninger. Åpne og gode spørsmål kan gi gode svar og vil dermed styrkes fortolkninger fra informantene. Jeg la vekt på at informantene kunne beskrive situasjoner med eksempler, slik at det foreligge valide, rike og fyldige beskrivelser fra informanter (Dalen, 2011). På denne grunnlaget la jeg vekt på å legge til rette for at informantene kunne beskrive godt på de spørsmålene. Det teoretiske validitet handler om å beskrive nøyaktig begrepene, mønstrene og modellene jeg ønsker å anvende (Dalen, 2011). Den gir leseren en teoretisk forståelse av de fenomenene studien omfatter.

Reliabilitet beskriver de metodene jeg har brukt for å innsamle data og analysere den på den måten, slik en annen forsker kan følge de samme prosedyrene og kommer fram til samme resultat (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2015) mener at reliabilitet har med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre. Det menes at en annen forsker kan reprodusere resultatet på en annen tidspunkt. Når man beskriver hele prosessen trinn

for trinn, blir pålitelighet i reliabilitet styrket. Denne prosessen kalles for en deskriptiv validitet (Creswell, 2007). Et viktig mål er å minimere feil og unngå skjev framstilling og forforståelse av mine funn. Jeg har lagt stor vekt på når jeg har beskrevet trinn for trinn analysedelen i forskningsprosjektet, slik at det er mulig for en annen forsker å gjennomføre undersøkelsen og få samme resultat.

Ifølge Dalen (2011) bør man også legge stor vekt på utvalg av informanter, som gir oppgaven den retning man ønsker. Hadde jeg valgt en casestudie, var tankene mine å intervju ledergruppe, boligpersonal og lærer fra både ungdomsskole og videregående skole gutten gikk. Jeg var usikkert og havner i en realitetskonflikt, siden jeg måtte intervju mine egne kollegaer og foresatte. På denne måten kunne min forforståelse har for stor innvirkning og innflytelse, som kunne styre mine følelser og tanker. Forforståelsen er den ryggsekken vi barer med oss i et forskningsprosjekt. Ifølge Malterud (2018) består den av erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv og den teoretiske referanserammen før vi starter prosjektet. Min egen forforståelse er en viktig faktor for å sette i gang dette prosjektet. Basert på den praktiske erfaringen jeg har samlet, kan man kvalitetssikre ifølge Linde og Nordlund (2006) til å sjekke om egen forforståelse av problemområdet stemmer med fagpersonale synspunktet. Flere teoretiker påpeker viktigheten at forskeren ikke la styre seg av følelser, egne motiver og forestillingen. Jeg reflekterte mye på hvordan jeg kan løse min konflikt. Malterud (2018) sier at når forskningsprosessen skal frembringe noe nytt enn jeg på forhånd vet eller tror, er det nødvendig med et åpent sinn for tvil ettertanke og uventete konklusjoner. Jeg fikk gode tips i min første veiledning hvordan jeg kan løse det. Maxwell (1992) og Strauss & Corbin (1998) referert i Dalen (2011) hadde utvalget behandlet som eget tema imens andre forsker har ikke lagt så mye vekt på utvalgene av informanter.

I en kvalitativ studie er det viktig å ha en systematisk og gjennomtenking av utvelging av informanter en stor betydning, fordi på denne måten kan leserne bedre forstå gyldigheten av funnene, samt hvordan dette er bygget på (Dalen, 2011). I denne sammenheng tenkte jeg at det er viktig hvem som skal intervjues, hvor mange og hvilke kriterier gjelder for utvalget (Dalen 2011). Ut fra disse tankene har jeg forkastet tankene fra en case-studie, for dette har krevd mye mer redegjørelse og innsats i gjennomføring av intervjuene og fortolkning av disse i etterkant. Datakildene i denne undersøkelse er sju lærer fra tre forskjellige videregående skoler som har erfaring til å tilrettelegge skolehverdagen i

videregående skole for elever med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd. En fordel i et individuelt intervju er å kunne fange opp flere subjektive meninger. (Kvale og Brinkmann, 2015). Videre er det viktig at antallet av informanter er ikke for stort, siden gjennomføringen av selve intervjuet og senere bearbeiding er en tidskrevende prosess (Dalen, 2011). Jeg tenker at det er en fordel og studiens reliabilitet å kunne undersøke fenomenet i flere forskjellige videregående skole for å se om tilrettelegging og håndtering av utfordringer er forskjell. En fordel kan også være at forskere og deltakere ikke kjenner hverandre. På den måten kan materiale gi et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Dette kan kaster også et bedre lys på metoden jeg har brukt.

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at i undersøkelsen er det viktig å planlegge godt undersøkelsen prosedyrer og teknikker. Dette blir beskrevet i sju stadiene (tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, verifisering og rapportering) som har et organisert design. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan en erfaren forsker innhente kunnskapen ved å benytte seg mer uformelle intervjutilnærminger, men for min del var jeg på sikre side ved å benytte denne systematisk tilnærming.

## **4.6 Etiske betraktninger og personvern**

I planlegging og i skriveprosessen er det viktig å være klar over sin egen rolle som forsker og at samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er fastslått i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Etter det blitt innført personopplysningsloven i 2011 er det meldeplikt om prosjekter som omhandler personopplysninger (Dalen, 2011). Norsk senter for forskningsdata (NSD)<sup>6</sup> er ansvarlig for at data om mennesker og samfunn kan innhentes, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig, i dag og i fremtiden (NSD, 2022). Undersøkelsen som anses som meldepliktig og søke dermed ved godkjenning av NSD. Jeg har gjort rede for formålet med prosjektet, metoden jeg brukte, utvalget jeg har valgt og hvordan informasjon oppbevares. Godkjenning av NSD ligger som vedlegg 1. På søknaden ved NSD la jeg ved prosjektplan, intervjuguide og samtykkeskrivet. Hadde jeg valgt en casestudie burde jeg i tillegg har søkt tillatelse ved (regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetik (REK), siden prosjektet hadde omhandlet en person med fysisk eller mental helse.

---

<sup>6</sup> NSD er avkortelse for Norsk senter for forskningsdata og blir brukt senere i oppgaven

Siden forskningsprosjektet bli en generell undersøkelse, var det ikke nødvendig til å søke godkjenning fra REK.

I forbindelse med selve gjennomføring av intervjuet er forskningsetikken først og fremst knyttet til kravet om at informantene ikke komme til skade (Tjora, 2017). Personopplysningsloven, helseforskningsloven og forskningsetikkloven har sine egne bestemmelser for å sikre deltakernes trygghet og sikkerhet (Malterud, 2018). Etter formålet til oppgaven hadde jeg ønsket å innhente erfaringer og meninger fra lærer som har erfaring med til å undervise elever med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd i videregående skoler. I denne forbindelse var det første jeg gjorde å sende et informasjonsbrev om prosjektet til flere videregående skoler for å finne informantene som ville dele kunnskapen. På denne måten kunne jeg tatt meg et omfattende bilde hvilke utfordringer man kan møtes og hvordan kan man tilrettelegge individuell undervisning for elever med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd. Ifølge Dalen (2011) bør brevet vært så formulert at informanten får en god beskrivelse om prosjekt og deres rettigheter. Skrevet inneholder bl.a. hvem som skal undersøke, tema, formålet, hvordan intervju skal foregå og taushetsplikt.

Samtidig kan alle informantene trukket seg i hele prosessen uten begrunnelse og uten konsekvens (Malterud, 2018). Data som allerede er innhentet blitt slettet etter de har trukket seg (Malterud, 2018). For å innhente tykke beskrivelser av informantene egnet seg best enten et fokusgruppeintervju eller et individuelt dybdeintervju (Malterud, 2018). Datainnsamlingen kan ofte ha en personlig karakter og det forutsetter tillit og respekt mellom forsker og deltaker. Malterud (2018) henviser at det utvise aktsomhet når man ta opp sensitive temaet eller innhenter kunnskap om en sårbar gruppe. Informantene har alltid en mulighet å holde tilbake informasjonen eller trekke seg når som helst. Videre er jeg selvsagt underlagt taushetsplikt til forvaltningsloven (1967, §13). Når forskningen avsluttes sende jeg oppgaven til dem som ønsker det og deretter bli all innsamlede data slettet. Masteroppgaven bli bygd på lover, litteratur og enkelte forskningsartikler. Det har blitt brukt normene for vitenskapelig redelighet for god henvisningsetikk og retningslinjer.

## 5.0 Resultater

### 5.1 Kompetanse og Informantens bakgrunn

Alle informantene som ble intervjuet hadde høy utdanning og mye erfaring i faget sitt. For å personalisere informantene har alle fått et «fiktivt» navn.

Informant en kalte jeg *Marit*. Hun er adjunkt med tilleggsutdanning og har vernepleier som grunnutdanning og en del tilleggsutdanning som praktisk pedagogisk utdanning<sup>7</sup> (PPU) i yrkesfag, datakunnskap og sosionom med spesialutdanning. Hun har 33 års arbeidserfaring innen autismespekter og 13 års arbeidserfaring på skolen.

Informant to kalte jeg *Kari*. Hun har masterutdanning innen spesialpedagogikk og psykologi og pedagogikk i grunnfag. Videre har hun forskjellige andre utdanning. Erfaring i autismespekter har hun allerede fra starten av utdannelseløpet og 2 års erfaring på videregående skole.

Informant tre kalte jeg *Gerd*. Hun er adjunkt og har helsefagarbeider som grunnutdanning, er helsesekretær og har yrkesfag i helse- og sosialfag. Hun har 21 års arbeidserfaring innen feltet og 9 års arbeidserfaring på skolen.

Informant fire kalte jeg *Aud*. Hun har bachelorgrad i spesialpedagogikk og en del tilleggsutdanning som småbarn pedagogikk, veiledningspedagogikk og PPU. Hun har samlet erfaring innen autismefeltet innen bolig, grunnskolen og spesialpedagogikk i barnehagen. Hun har 15 års arbeidserfaring i yrkeslivet, og derav 8 års arbeidserfaring her på skolen.

Informant fem kalte jeg *Wenke*. Hun har førskolelærer som grunnutdanning, og tok videreutdanning innen spesialpedagogikk. Hun har 12 års arbeidserfaring og hun har jobbet 10 år på barneskolen før hun begynte for 1 år siden på videregående skole.

Informant seks kalte jeg *Per*. Han har vernepleier som grunnutdanning, er mentor i rettleiing og har PPU. Han har 11 års arbeidserfaring innen feltet. Han har samlet erfaringer innen bolig, barnehage, barneskole, ungdomsskole og til slutt ved videregående skole. Han har jobbet ved videregående skolen i 7 år.

Informant sju kalte jeg *Ingrid*. Hun har vernepleier som grunnutdanning, videreutdanning i spesial- og autismepedagogikk og PPU. Hun har allerede 20 års arbeidserfaring innen feltet og jobber 12 år på videregående skole.

---

<sup>7</sup> Praktisk pedagogisk utdanning kalles videre i oppgaven PPU



Arbeidserfaring på informantene er generelt at de jobber på videregående skolen, med en variasjon fra 2 til 13 år. Alle informantene hadde lang arbeidserfaring innen autismefeltet fra de begynte å jobbe etter skolegangen. Dette blitt blant annet gjort som støttekontakt, i forskjellige botjeneste, avlastning, barneskole, ungdomsskole, barne-habilitering og PP-tjenesten.

Alle sammen medelte at kunnskapen og kompetanse om autisme og/eller utfordrende atferd bli tilegnet gjennom utdanning og praksis, forskjellige tilleggskurs bl.a. innen autismefeltet, og kurs i håndtering av aggressiv atferd med lavaffektive tilnærminger, lete etter ting selv, lese ulike bøker, ABA-kurs som setter søkelys på å utvikle sosiale lærings- og kommunikasjonsevner, arbeidserfaring, kunnskapen fra kolleger og refleksjoner. Per mente «jo mer man lærer, jo mindre vet man». Dette tema er så komplekst, slik at man alltid bør oppdatere seg og leter etter mer informasjon. Det er viktig å holde seg oppdatert på litteratur og prøve forskjellige arenaer for å samle erfaringer. Alle informantene var enig i at god kompetanse er veldig viktig å kunne legge til rette undervisning for elever med autisme og utfordrende atferd til en god måte til rette.

## **5.2 Samarbeid**

### **5.2.1 Samarbeid med annen helsepersonell**

Fem informanter mente at de har et godt og tett samarbeid med bolig. Marit fortalte ellers «Boligen blir oppringt hvis det er nødvendig». Noen ganger kan det være litt vanskelig og formidlingen kan være utfordrende, siden det er stor rullering av personalet. Gerd sa «at det har blitt laget teams dokumenter, slik at de har mulighet for å fylle ut skjema fra flere instanser. Det er veldig viktig med godt samarbeid». Wenke mente at «de prøver å samarbeide på best mulig måte. Samkjøre at det er like tiltak. Boligpersonal kommer til å bistå en periode. Det er viktig å tydeliggjøre hvilken rolle man har».

Det er også mer eller mindre samarbeid med kommunen, PP-tjenesten, habiliterings-tjenesten og spesialisert handteringstjeneste. Aud mente at det blir gjennomført et samarbeidsmøte cirka fire ganger i året. Det bli brukt hver dag et rapportskjema med grunnleggende informasjon. Ingrid medelte «at de har helsesykepleier på skolen, som de samarbeider tett med. Det er også tett samarbeid med PP-tjenesten, og legen. I starten av

hvert skoleår er det et ressursmøte, der det blir vurdert hvilke instanser som skal trekkes inn saken. Det kan også trekkes inn ergoterapeut eller fysioterapeut. «Det er ingen begrensninger om hvem man kan samarbeide med av forskjellige profesjoner. Det er alltid vurdert etter behovet til hver enkelt elev», sa Ingrid. Kari mente at det er veldig lite samarbeid med annen helsepersonell. Ved starten av et skoleår og i sammenheng med overgangen er det en del samarbeid med andre instanser, men utover året er det veldig lite samarbeid. Alt etter elevens behov.

### **5.2.2 Samarbeid med pårørende**

Meninger om samarbeid med pårørende er delt. Marit og Aud mente «at samarbeid med pårørende er bra og de ble informert om hva som foregår i skolevirksomhet. Men noen ganger ønsker foreldrene selv, at det er mer hensiktsmessig å samarbeide mer med boligen, siden barn bor mest der. Derfor kan det være mindre samarbeid med enkelte pårørende». Kari syntes at det er veldig forskjellig. «Med noen er det tett kontakt og god dialog, og andre har trukket seg litt unna. Det er ofte slitne foreldre i forhold til sine barn». Gerd supplerte «at pårørende er ikke så ofte i bilde. De vil gjerne holde seg i bakgrunnen, derfor er det mest samarbeid med bolig». Wenke sa «at de har samarbeid med foresatte i form av forskjellige møte som ansvarsgruppemøte eller foreldremøte. Her blir det lagt fram planer og hva slags opplegg de har på skolen. Det er sett klare rammer. Hun opplevde at noen foreldre er veldig engasjert og andre virker veldig sliten og treng en del veiledning og støtte». Per tilførte «at de har faste møtepunkt for samarbeid med pårørende. Møtepunkt ved oppstarten, halvevaluering og sluttevaluering ved hvert skoleår. Møte i forhold til IOP og foreldremøte. Skolen utarbeider en egen IOP, slik at man har gode og realistiske mål for den enkelte individ. Foresatte bør være involvert i planlegging av IOP 'en». Generelt opplevde Ingrid samarbeid positivt, men det er utrolig ulikt, og ofte personavhengig. Av og til kan man også kjenne noen systemvansker. Det er de individuelle forutsetninger, derfor må man noen ganger justere samarbeid med andre instanser».

## **5.3 Tilrettelegging / tilpasset opplæring / spesialundervisning**

### **5.3.1 Tilrettelegging**

Wenke og Ingrid mente at tilrettelegging kunne være så mangt. Det kunne være rammene i rundt, hva slags personale og hvor mange av personalet som ble satt inn for hver enkelt elev. Det kunne også være at skolebygg, skyss, mat og medisin måtte bli tilrettelagt på en bedre måte for den enkelte eleven. Det kunne også være tiltak på rommet, og opplegget man hadde for den enkelte, og hva eleven hadde behov for. Det kunne også handle om hva de som fagperson kunne gjøre for at eleven skulle trives best mulig og forhindre selvskading. Man må som fagperson alltid se etter hva som er det beste for den enkelte og jobbe for å få til det, tilførte Wenke. Videre mente hun at det må planlegge godt, hva slags opplæring passer best til hver enkelt, slik eleven ville trives her på skolen. Marit bekreftet utsagn til Wenke at det viktigste her er at «eleven skal trives». Eleven skal finne seg godt til rette og synes det være greit å være her på skolen. Det er viktig å legge ting til rette som eleven har bruk for videre i livet. Videre er det viktig at eleven får mest mulig medbestemmelse i sine premisser med forskjellige valgmulighet, slik han/hun blir motivert for å jobbe. Gerd supplerte med at det vil være å finne et mål som man kan oppnå til slutt. På denne måten kan eleven føles mestring. Ingrid og Aud mente at alle elever har rett på tilrettelegging i en «normal» klasse, ikke bare her på denne avdeling. Tilrettelegging er individuelt og skolen prøver å være i forkant, slik at ting ikke blir ødelagt og så videre og for at eleven ikke skal gi opp, men føle mestring. Gerd mente at det er spesielt viktig å tilrettelegge for en enkelt elev for eksempel en snakke boks, fordi eleven skal føle mestring, og samtidig ble forstått.

### **5.3.2 Tilpasset opplæring**

«Tilpasset opplæring er paraplyen og under det har man tilrettelagt opplæring» mente Per. Begrepene går veldig mye i hverandre. «Det er de tingene elevene skal lære som han/hun har mest mulig bruk i livet sitt» sa Marit. Eleven deltar i aktivitetene i forhold hvor han/hun befinner seg, og man legger opp aktiviteten etter hvilket nivå eleven fungerer for at det best mulig skal kunne nå kompetansemålet, tilførte Kari. Aud mente at alle elever skal ha tilpasset opplæring etter sine behov og alle skal få den hjelpen som trengs. Ingrid og Wenke fortalte at begrepet passer best til en «ordinær» klasse og det gjelder alle elever

her på skolen, fordi der foregår det mer tilpasning. Mens i denne avdeling er alt tilpasset individuelt og alt er tilrettelagt for den enkelte elev. Vi jobber her ut fra opplæringsloven og «veileder» eleven i form for spesialundervisning. Ingrid sa «at tilpasset opplæring er et overordnet begrep som går over i alt opplæring».

### **5.3.3 Spesialundervisning**

«Eleven går kun noen få år her på skolen, og spesialundervisning er å gi eleven verktøy for bruk i sitt liv» sa Marit. Dette er hovedmål for undervisning her på skolen. I denne avdeling ATO (alternativ tilrettelagt opplæring) fortalte Aud at det er det mer tilrettelegging på denne avdelingen enn det er det på andre avdelinger, og at her skal eleven fungere best mulig etter sitt nivå. Kari mente «snakker vi om begrepet i teorien er det noen forskjell i begrepene, men snakker vi om praksis går det veldig mye inn i hverandre». Gerd fortalte at her på skolen er det bestemt av rektor at det skal gå bort fra 1:1 undervisning. Ut fra PPT står det at undervisningen skal forgå i grupper, og dette har å gjøre med ressurser som skolen får. Man trenger mer tid til den enkelte elev. Eleven hun har jobbet mest med, sa Wenke, hadde en del skjerming, hadde en del skjerming, fordi det hadde ikke fungerte å undervise i grupper. Det har vært et stort problem å være i lag med andre elever. Men hvis man ser at eleven kan trives i lag med andre for eksempel i en gymsstime blir dette lagt til rette for, slik at eleven kan delta. På denne måten er det mulig å tilpasse, siden det er små grupper i ATO uansett. Når eleven ikke kan nyttiggjøre seg tilpasset opplæring i ordinær undervisning, da snakker vi om spesialundervisning meddelte Ingrid. Dette kan for eksempel være egen omsorg, adl-ferdigheter, kommunikasjon, og så videre.

### **5.3.4 Tilpasset opplæring/spesialundervisning og tilrettelegging i praksis**

Marit mente at det er viktig å aktivisere eleven i stedet for selvstimulering, slik at eleven unngår å gjøre ting som ikke er gunstig for han/hun. Det er viktig å finne aktiviteter elever er glad i, eller har bruk for videre i live, som for eksempel lære eleven opp i ADL – ferdigheter. Det kan være påkledning, do gåing, stell, matinntak, hjelp med matlaging og ellers praktiske gjøremål i sin egen bolig. Det er viktig at eleven har en tilrettelagt plan. Planen består av hva vi gjør om morgenen når han kommer på og ved slutten av dagen, slik det er forutsigbart. Det er også viktig å ha en «rettesnor» for noen faste aktiviteter og på faste

dager. Dette kan for eksempel være svømming, turer i naturen, makulering, pakking av tennbriketter, puslespill, lærer hvordan leker fungerer, og så videre, slik at eleven har mulighet for eget initiativ og selvregulering (Marit).

Kari sa at på denne avdeling er eleven hentet ut fra det «ordinærløpet». Hele undervisning jobbes kun ut fra IOP`en fra den enkelte elev. Hun forklarte videre at i barneskolen har de jobbet ut fra ordinærløpet imens på videregående nivå jobbes ut fra individ sine premisser og forutsetninger (IOP). Her blir det satt søkelys på sitt eget mål som egentlig alle elever med slike hjelpebehov har rett på. «I forhold til planlegging er det viktig å holde seg til IOP`en som er en del av innholdet i en IP» (Kari). Her på videregående skole ble det utarbeidet en helt ny IOP, som alle skal jobber etter. Dette ble videreført i andre året. Et eksempel for dette kan være i faget «matematikk». En elev ha som overordnet mål i IOP`en sin «kan tilberede enkelte måltider». Her skal eleven prøve å lære å lage en tomatsuppe. På denne nivå kan det jobbes for eksempel å skille mellom begreper, samt å måle tilbehør for å lage suppe. Faget her har en annen hensikt og det er tilpasset til hver enkelt elev (Kari).

Gerd snakket om at det er viktig å være forbered før eleven kom på skolen, slik at hverdagen er tilrettelagt så godt som mulig. Selve eleven hadde dessverre ikke en IOP, derfor måtte vi begynne helt på nytt. I ungdomsskolen var alt kjempegodt tilrettelagt, her kan det stilles spørsmål, om det var så hensiktsmessig at eleven skulle begynne på videregående skole. Han var vant i område og eleven trivdes der. På videregående skole var alt nytt, miljø, og nytt personell, som eleven måtte venne seg til. Tidligere gikk denne typen elever på en skole helt til de skulle over til voksenlivet eller eventuelt til et tilrettelagt arbeid. I videregående skole driver de med opplæring og derfor må det settes opp litt krav. Eleven liker å kjøre bil, men det er ikke alltid mulig, fordi det er nødvendig med god tilrettelegging. «Hvor er det opplæring i forhold til oppbevaring av elever?», spurte Gerd.

Aud fortalte at for tiden har vi 15 elever med spesielle behov i vår avdeling. Eleven, Aud har for tiden ansvar for, kan sjelden delta på en vanlig undervisningstime. Det er alltid nødvendig for henne, at undervisning ble individuelt tilrettelagt. Noen ganger er det mulig at eleven kan delta bare noen få minutter i undervisningstimer. Deretter må hun gå ut i et eget rom med spesielt tilrettelagt opplegg. Hvis hun skulle være lengere i klassen, føles det

veldig ubehagelig for henne, derfor har eleven sitt egen tilrettelagt opplegg. Hun ble hentet fra skolepersonell om morgenen og hun starter med et eget fast opplegg hver dag. Videre har hun en dagsplan, som viser hva som skal skjer om dagen. Vi bruker alltid spesielle tiltakene. Det vil si, at personalet har alltid en plan A og en plan B, som er utarbeidet etter dagsformen. Alle samhandlinger er tilpasser hennes behov. Vi bruker en «multimodal tilnærming», dette betyr at vi bruker både verbalt språk, tegn, kroppsspråk og bilder, slik at vi kan ha mest mulig samhandling med henne. Det ble også kalt «tilrettelegging med skjerming». Vi lar henne være i fred. Sosiale arrangement ble avlyst eller unngått, når personalet ser at eleven har en dårlig dag og dermed behov for skjerming. Dagene ble kontinuerlig tilrettelagt, slik at dagene blir bra så godt som mulig (Aud).

Wenke fortalte at det er viktig å bruke god tid, introdusere ting og lage trygge rammer. Eleven, som Wenke har fulgt hele vegen, hadde et godt tilrettelagt opplegg og fungerte så godt som det var mulig i skolehverdagen fra ungdomsskole, men etter eleven kom hit, på videregående skole, ble det mye vanskeligere for eleven. Vi måtte alt fjernes som hadde fungert før og begynne på nytt med alt. Vi måtte tenke over hva slags opplegget som kunne fungere. I starten av skoleåret, kunne hun bare være noen få minutter i undervisning, men etter hvert kunne vi øke tiden i timen. Vi måtte bare gå etter eleven sine premisser og tilpasse skoledagen (Wenke).

Per fortalte at det er viktig å kartlegge og tilpasse miljøet til den enkelte sine ferdigheter. Dette kaller vi generaliserbare ferdigheter. Dette er en kombinasjon av teori og praksis. Teorien er her tilrettelegging og opplæring, og i praksis betyr det hva den enkelt individ treng for å fungere best mulig. På videregående skole bør skolen ta noen valg, siden eleven vanligvis kun har 3 år før de skal gå ut i «arbeidslivet». I videregående skole bør det prioriteres hva som er viktigst, slik at man fungerer best mulig i arbeidslivet. Han påpekte at jeg undersøkte overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og understrekte viktigheten at dette må starte mye tidligere enn det gjør i dag. Når man begynner i ungdomsskole, da snakker man allerede om målet for arbeidslivet. For mange elever med dyp utviklingshemming vet man allerede da hva som er mulig og hvilken ferdighet hvert enkelt har. Og på dette grunnlaget kan man jobber videre. På denne måten kan resultatet være mye bedre, hvis man kartlegge dette tidligere (Per).

Ingrid sa at den formelle veien er at skolen får melding fra kommunen om at eleven har et stort hjelpebehov. Det kalles 1. oktober melding. Det gjelder alt og denne melding er anonymt. Videre er søknadsfristen 1. februar og søknaden blir deretter behandlet. Dette er denne formelle linje. Men jeg tenker at dette er alt for sent til å forberede oppholdet i videregående skole for elever med LFA og utfordrende atferd. Engasjerte foreldre mener at eleven trenger mye mer tid for overgangen, slik at eleven får en god start i videregående skole. Foreldre ser ungen sin fra sitt ståsted og de ønsker jo kun det beste for sitt eget barn. Ingrid påpekte igjen hvor viktig det er med tidligere og gode overganger.

### **5.3.5 Opplæringstilbud**

Per hevdet at det viktigste tilbudet til den enkelte er som fremmer læring, skaffe gode ramme og gode relasjoner mellom lærer og elev, slik at eleven er trygg og stoler på personalet. Han understrekte flere ganger når man har gode relasjoner til eleven, klarer man mye i forhold til opplæring. Et viktig punkt er at personal har høy kompetanse, er trygg på det man gjør og har søkelys på samhandling og god kommunikasjon. På denne måten forekommer mye mer læring. Et godt tilrettelagt tilbud for den enkelte er å ha laget timeplan til forskjellige aktiviteter. Den timeplanen er mest for personalet for å sikre at ting blir gjennomført og man slipper å lage ny plan for hver gang. Når man jobber med denne gruppen er det viktig å ha en Plan A, Plan B og eventuell også en Plan C, som går etter dagsformen til eleven. Når eleven er ved «rødt nivå» da bør man senke krava og jobbe slik at eleven kommer seg opp igjen på «gult» og til slutt til «grønt nivå». Det er når eleven er på «grønt» nivå, at de jobber effektivt. Videre handler det om å ha en trygg og samkjørt personalgruppe. Når eleven viser «utfordrende atferd» er det sjelden at eleven blir sendt tilbake til bolig eller hjem. Det er blitt utarbeidet gode strategier, for å aktivisere eleven. Et eksempel for en enkelt elev kan være, å skifte miljøet, sa Gerd. «Han kan gå for lei av ting og da kan det bli utagering. Et godt opplæringstilbud betyr for han å oppholde seg ute. For han er det viktig å gå inn og ut som han ønsker. Det har vært en fordel, slik at uteområde har vært bedre tilrettelagt med en egen hage/lekeplass. Denne mulighet hadde eleven på ungdomsskole og der trivdes han. Wenke fra en annen videregående skole sa at eleven som hun hadde likte godt å være ute, kaster ball og sykle samt han likte å spille med e-Pad. Det var godt tilrettelagt etter elevens ønske, slik at han kunne trives godt på skolen og han ønsket å være her. Han har det ofte travelt og finner ikke roen i en aktivitet. Gerd, Wenke og Per fortalte at det er viktig å bli godt kjent med eleven og bygge

opp en god relasjon, slik at elevene føler seg trygge på skolen. Et godt tilrettelagt opplæringstilbud går alltid etter behov til hvert enkelt. Dette blir også understreket i Aud sitt eksempel: der prøver de å få mest mulig læringsutbytte for på elevens gode dager. Hun har gått på skolen i to år og hun har kommet veldig langt når det gjelder selvstendighet. Det høres ut at det er bare banale ting, men hun klarer nå å bære sekken sin selv, ta av seg klær og henge det opp, og så videre. Her så vi at hun hadde et potensiale til å nå disse små hverdagslige målene, og da følte hun mestring på dette område, noe som igjen hadde en positiv effekt på hennes hverdag. Ved dårlige dager prøvde vi kun å vedlikeholde det hun har lært. Det er viktig å ta små steg og tenke at hvert steg i rett retning kan være store nok mål i en periode. I den utarbeidet IOP 'en er et viktig mål «deltakelse». Hun har egne fag med eget innhold og det er alltid inndelt i deltakelse. Et viktig spørsmål i hverdagen handler om hun kan delta i gruppene, å være med for eksempel til felles lunsj i kjøkkenet.

Nøkkelen for en godt tilrettelagt opplæring, sa Ingrid er at eleven hadde foresatte som var veldig engasjert og i forkant. Videre hadde denne eleven et godt gjennomtenkt og utarbeidet IP. Når skolen laget IOP 'en, tok vi utgangspunktet i IP. Vi tok utgangspunktet i hva er realistisk å oppnå for eleven, og hva videregående skulle sette søkelys på. Eleven skulle ha ut ifra IP ha et godt tilrettelagt arbeid i kommunen, som kalles VPA plass i en bedrift som er tilbud om tilrettelagt arbeid. Vi måtte planlegge og tenke gjennom hvilke arbeidsoppgaver som kunne passe til denne eleven. Eleven måtte ha en rolig plass og han måtte ha en god start og en god slutt. To andre viktige punkt i opplæring hans, handlet om kommunikasjon og fritid. Målet var at eleven skulle kunne klare mest mulig selv, etter sine forutsetninger etter endt videregående skole. Dette eksempelet viste hvor viktig det er med en IP. «Totalt sett er det mangelvare på gode utarbeidete IP 'er for elevene». Videre sa Ingrid at alle elevene som går her ha sine egne tilrettelagte timeplaner. Vi prøver å ta utgangspunktet fra opplæringen de hadde fra ungdomsskole, og videreføre det som har fungert, slik at opplæringen kan bygge videre på dette. For eksempel kan det hjelpe for noen elever å gå gjennom dagsplanen, mens andre elever trenger frokost først, noen kan starte dagen å gå rundt i klasserom for å skaffe seg en oversikt. Det vil si at det blir alltid personlig og individuell tilrettelagt og treng god planlegging. Kari mente også at opplegget rundt eleven er tilpasser og hensiktsmessig for den enkelte. «Det er viktig å sette opp realistiske mål, slik at man ikke tar fra eleven muligheten for å utvikle seg» (Kari). Det skal foregå opplæring på skolen. I denne sammenhengen er det viktig å se hvor langt man



kan strekke seg og hvilke potensiale personen har til å mestre. Det er viktig å vedlikeholde og bistå elevens utvikling, slik at han/hun kan føle mestring.

Marit hevdet at det er viktig med et samkjørt team som jobber i lag med vedkommende, og at man har tid til å reflektere underveis. Det er en fordel at folk har felles plattform og samme forståelse for elevens problematikk. Ut fra erfaringen er det vanskelig å gjennomføre dagen uten. Det er viktig at personal har god kompetanse i feltet, samt vi får tid til å reflektere sammen. Hun føler at de har begrenset tid for å gi eleven et godt læringstilbud, siden forandringer skjer fort og det trenges ofte refleksjoner med andre personen rundt.

### **5.3.6 Målet for undervisning**

Marit sa «Det overordnet målet er at eleven skal fungere på best mulig måte hjemme og på fritid». «Livsmestring og livsglede er hovedmålet» tilførte Kari. Wenke mente også «Livsmestring». Hun tilførte at «Selvstendighet i graden det går. «Jo mer selvstendige personen er, jo bedre er livskvaliteten» (Wenke). Videre sa hun «å ha et godt liv ut fra den enkelte nivå er relativ. Det er viktig å sette seg inn i hver enkelt for å kunne si hva et godt liv for personen betyr. Hva som er et godt liv, er ulikt fra person til person». Gerd fortalte at «Målet er å bli mer voksen. Målet kan være forskjellig, for noen er målet å finne seg en jobb, tilrettelagt jobb, mestre hverdagen sin, eller det kan være å spille bingo. Alle kommer seg til voksenlivet til en eller annen måte». Aud formidlet at «Målet er å få mest mulig deltakelse i sosiale arrangement, og dette jobber de med, samt å ha mest mulig gode dager på skolen». Per fremstilte at «Målet er individuelt og avhengig av hvert enkelt. Standard for skolen er vel når man er ferdig på i den videregående skole skal man starte i jobblivet, eller fungere hjemme på en best mulig måte. Det største målet for alle elever er, å komme seg ut i arbeidslivet». Ingrid nevnte at «man bør ta utgangspunktet i IOP 'en. Elevene er som regel tre år, med eventuell utvidelse i to år, her på skolen. Derfor er det viktig å sette opp et mål, som er mulig å nå, etter den tiden her på videregående skole. Det er viktig å bli mest mulig selvstendig, og derfor blir det lagt stor vekt på kommunikasjon. Et generelt mål er å forberede eleven for det framtidige voksenlivet», sa Ingrid.

### 5.3.7 Opplæringsprogrammer

Både Marit og Kari fortalte at de bruker ikke et spesielt opplæringsprogram. De har ikke en systematisk Teacch opplegg. «Vi «plukker» kun noen momenter fra Teacch-metodikken», sa Kari, Gerd, Per og Wenke. Gerd hevdet at det blir brukt en boks i forhold til forsterkning, som fungerer bra enkelte dager. «Vedlikeholde og videreføre de kunnskapen og/eller ferdigheter som blitt lært i grunnskolen er et viktig mål i videregående skolen», sa Gerd. «I forhold til kommunikasjon blir det brukt noen bildevisning ut fra Pecs. Men det har samtidig oppstått en del misforståelse i bildevisning. Vi er usikre om eleven har forstått bilde, eller er det kun en innlært rekkefølge i handlingskjede? Derfor hersker det usikkerhet om det er hensiktsmessig å utvikle dette programmet på denne eleven», fortalte Gerd. Ingrid, Gerd, Per og Wenke angav at det også ble brukt Pecs, roll-talk og PODD og noen andre bruker også memoplaner. Det blir individuell kartlagt og det blitt bygget alt på struktur og forutsigbarhet. Dette ligger i bunnen, mente Ingrid. Det mest brukte innen autismespekteret er Teacch-metoden. Andre har eventuelt mest bruk av en dagsplan, hvis eleven er vant til det hjemmefra eller i bolig. Noen elever kan for eksempel også bruke en arbeidskurv som man kan plukke ut forskjellige momenter i fra. Man kan lage individuelle bildekoder, eller bruker forskjellige fargekoder, alt etter nivået eleven har. Det er ulikt fra person til person. Kartlegging blir brukt for å finne ut hvilket program passer best til den enkelte. «Kjempeviktig for læring er også en god relasjon mellom lærer og elev. Eleven får mye mer ferdigheten fram hvis det er en god relasjon» meddelte Marit.

### 5.3.8 Særinteresse

Informantene var enig i at det er alltid rom for særinteresse, fordi det er nok voksentetthet på avdelingen, og dermed rom for individualitet til hver elev. «Vi jobber ikke med en stor fagplan, vi jobber ut ifra IOP`en, og dermed er selvfølgelig rom for særinteresser for å kunne oppnå et mål» sa Kari. «Spørsmålet er bare hvilken særinteresse vedkommende har eller liker å holde på med» tilførte Marit. Her gjelder det bare å finne det ut. Dette vises ikke alltid like lett på denne sårbare gruppe. I samtalen med informantene bli det tydelig at det finnes to forskjellige måter på å nyttiggjøre seg særinteresse. Det ene er å bruke særinteresse som en forsterker og det andre bygge videre på undervisningen. Det er viktig å finne en god balanse mellom opplæring og særinteresser, mente Kari. «Når de prøver å

lære noe nytt er det mulig å bruke særinteresse for å forsterke». Gerd fortalte et godt eksempel der man kan bygge undervisning på:

«Det har startet en annen gutt med autisme og han sa ingenting. Han var ikke interessert i noen. Når han blitt tryggere, fortalte han er veldig glad i matlaging. Nå hadde vi et utgangspunkt, der skolen kunne bygge videre på. Nå lager han veldig mye mat, samt at han selger maten i forbindelse med det skolen driver med. Han vokser veldig i oppgaven. Til slutt fikk han jobb innen kjøkkenvirksomhet. Dette eksempel viser på, hvis det blir lagt merke til, at noen har en bestemt særinteresse, så prøver vi å utvikle dette».

Aud fortalte at særinteressen alltid bli brukt for å bygge på for elever med autisme. Hele skoleopplegget er bygd på særinteresser, mens Ingrid var helt motsatt mening:

«Særinteresse kan gå over. Vi bygger ikke opp en undervisning etter en særinteresse, siden det er mulig at det kan forsvinne etter en viss tid. Det er veldig sårbart. Men skolen ta hensyn til å bruke det kanskje til en forsterkning. Hvis en elev for eksempel er veldig interessert i Pokémon, så er det mulig å bruke den som forsterker, men aldri bygge opp undervisning på en særinteresse».

Det kommer an på hvilke særinteresse hver enkelt har, og hvordan man kan bruke det i opplæring. «For eksempel når noen har veldig stor interesse å holde på med baller, så kan man bruke det til samhandling og /eller uteaktiviteter». Dette krever oppfinnsomhet og man må bare se hvordan man kan bruke særinteressen i forhold til opplæring. «Alle særinteresser kan fremmer læring» forkynte Per.

## **5.4 Utfordrende atferd**

### **5.4.1 Håndtering av utfordrende atferd**

Håndtering av utfordrende atferd blir beskrevet ganske likt fra alle informantene, derfor trekker jeg disse utsagnene sammen. I dette avsnittet velger jeg å ikke henviser hvem har sagt hva, siden det blir mye overlapping. Utfordrende atferd blir beskrevet som et fagbegrep i definisjon. Dette blir beskrevet individuelt, og hva hvert enkelt legger inn hva som er utfordrende og avviker fra det «normale». Dette kan være alt fra et fysisk angrep

mot en person, høy lyd, dunking, slamring av døren, kasting av gjenstander, biting, selvskadning i form av dunking av hode eller bite seg selv. Atferden kan oppleves som truende. Nekting av skolearbeid kan også være utfordrende atferd. Det er så mye mer skolen må forholde seg til. Det er så mye som blir definert som hva er «normalt» i samfunnet og denne atferden begrenser individet for å fungere i samfunnet. Man har begrenset muligheter når atferden er «utfordrende». Dette kan for eksempel være at man ikke kan gå til svømmehallen, ikke drive med opplæring, ikke klare å gå til butikken og så videre. Det blir drøftet hvert skoleår hva som legges i begrepet «utfordrende atferd».

#### **5.4.2 Ivaretagelse av eleven med eventuelt tvangstiltak**

Alle informantene hevdet i at det er ikke tvangstiltak i skolen, jf. lovverket, og dermed ikke grunnlaget for å håndtere tvang og makt og vi har ikke en helt klare linje, slik de som jobber i bolig. Der er alltid en balansegang mellom loven og «gråsonen». Ikke alle ser faren som kommer og vi har en plikt å beskytte eleven. Hver elev har en egen prosedyre som står hvordan personalet skal forholde seg til når eleven viser utfordrende atferd. De har kun mulighet å ta nødavvergende tiltak, for eksempel sette personen i en sakkosekk og trekke seg ut for å skjerme personen. «Dette er ut fra det lavtilnærmende strategier» tilførte to informanter. Når lærer er nødt til å håndtere atferden, blir det skrevet ut et skjema, «slik at vi har det juridisk riktig» begrunnet Per. Vi bruker veldig sjelden tvang og makt og så liten tvang som mulig, slik det bli beskrevet i kap. 9 i helse- og omsorgstjenesteloven. I noen tilfeller har boligpersonell blitt oppringt, hvis eleven ikke roet seg innen et visst tidsaspekt. Aud sa også at i noen tilfeller kan det skje at boligpersonell er med på skolen, som kan håndtere og gripe inn i nødsituasjoner. Alle hevdet at de jobber til enhver tid for å unngå tvang. «Det er viktig og tilpasser denne biten på lovverket i skolevirksomhet», men vi prøver å håndtere et alternativt tiltak, sa Marit.

«Det første man kan prøve er å finne ut, er hva som kan trygge personen» sa både Marit og Kari. «Er det mulig at kommunikasjon ikke fungerer? Har han/hun smerter, eller lignede? Det er veldig vanskelig å tolke, siden atferden kommer ofte plutselig uten at vi kan å si noe grunn. Noen ganger kan man skjønne hva som er grunnen, men ofte er det vanskelig å se noe forut anledninger. I slike tilfeller prøver personalet å senke kravene, og å skaffe forutsigbarhet for vedkommende». Kari supplerte dette med å si «finne lystbetonte aktiviteter og gi eleven rom og tid for å roe seg». Wenke hevdet, «at det er viktig å finne

en god balanse mellom hva er lov og hva ikke er lov, særlig når eleven ikke har språk, er det viktig å tolke elevenes behov og ønsker».

Alle mente at de hadde enten tidligere «fra gammel dager» eller for ikke så lenge siden opplæring i tvang og makt. «Dette skjedde ikke bare i jobbsammenheng», sa to av informanter. Mange hadde også kurs om konflikthandtering eller skadeavvergende kurs for å forebygge «tvang og makt». Per mente at de har kurs en gang i måned, som blir kalt «konflikthandtering». «Det er trening i miljøet så ofte man vil. Og vi ha også en stressmodell, som er veldig nyttig. I skolen her har vi en personalgruppe som ha god kunnskap på det. Refleksjon er veldig viktig i denne sammenhengen. Som oftest må man håndtere situasjonen i en veldig kort tid, og da hjelpes med et rollespill, slik at situasjonen ble håndtert bedre neste gang».

### **5.4.3 Tilnæringsmåte**

Både Marit, Kari, Gerd og Ingrid mente at det viktigste er å bygge opp en god relasjon. På den måten kan man finne noen ting å gjøre sammen med» fortalte Marit. Eleven bruker mye mimikk, gester og stemme, for å uttrykke til vedkommende, hva som er greit eller ikke er greit. «På denne måten prøver vi å tolke personen», sa hun. Kari hevdet med et smil, at «som ofte er det et skritt fram og ti skritt tilbake». Gerd tydeliggjorde at vedkommende elev reagerer kun på korte beskjeder. Det kan for eksempel være «lukk døra». Da gjør eleven dette. Eleven liker heller ikke kroppskontakt og kommer man for nær kan eleven spytte eller slå. På starten kunne personalet vise noen tilbakeholdenhet og forsiktighet i sin tilnærming. Elevene viser god sans for, når personalet er usikkert. I denne situasjonen kan eleven teste vedkommende. Det er alltid 2:1 bemanning. «Selv om noen har allerede jobbet i mange år med vedkommende, klarte de fremdeles ikke å finne rette tilnæringsmåten», angav Gerd. Ingrid sa: «at de prøver på en individuell relasjonsbygging. Og dette er stor forskjell fra elev til elev innen autismespekter. Hun føler at de har en god personalgruppe og det er viktig med kollegastøtte og øvelse i måten å tilnærme seg den enkelte på». Videre mente hun «en god nøkkel er at de kjenner eleven før skolestart, slik de kan forberede seg på en god måte for hvilken tilnæringsstrategi som kan brukes til den enkelte.

Aud og Per erklærte at det blir brukt «Lav-effektive strategier. «Dette blir som oftest brukt for barn med autisme», sa Aud. Det er viktig å trekke oss et skritt tilbake i stedet for å gå for fort fram. I stressituasjoner bli det stilt lite krav. Per hevdet at de reagere ut fra dagsformen for elever. De prøver å forstå hvorfor eleven reagere slik han/hun gjør. «Det er ikke at eleven er så vanskelig, dem gjør så godt dem kan. Det er viktig at miljøet rundt blir godt tilrettelagt, for at eleven fungerer best mulig». Videre fortalte han at det forekommer ikke læring under utageringssituasjon. «Det er viktig med en kompetent personalgruppe, siden dette er «komplisert og komplekst» det de jobber med. Man må jo ha et teoretisk bakteppe og se hvordan ting kommer til uttrykk til hvert enkelt individ. Når man har «felles språk i personalgruppe, får man gode refleksjoner og resultat i opplæring».

## 5.5 Inkludering

«I sammenheng med inkludering er det nødvendig å samarbeide med andre. Man bør prøve å trene sosiale ferdigheter, imens andre elever kommer inn i klasserommet. Videre prøver vi også å planlegge felles aktiviteter. Det kan for eksempel vær svømming, går på tur eller lignende. Samhandling med andre elever krever, at det er stadig en annen voksen person til stede, for å hjelpe med tur takling» erklærte Marit.

Kari mente «at inkludering er en ideologi. Det fungerer i teorien, men ikke i praksis. Inkludering kan man se som et overgrep for denne gruppe. Det vises godt her i avdeling. Elevene kommer fra grunnskolen og i det papirene stå det at eleven var inkludert, men de fleste har hatt et egen rom og egen assistanse. Venner: En elev selv har fortalt at det er vanskelig når det gjelder å ha venner. «Rettigheten til inkludering står jo» erklærte hun. Inkludering betyr å ha venner, gjør noen felles, går på kino sammen og så videre. Dette er ikke mulig med denne typen elever. En mulighet for deltakelse er å spise sammen med de elevene fra klassen. Hvor mange har man kontakt med senere i livet. Eleven bli boende i samme byen. Og være sosialt for elever med autisme er helt forskjellig. Inkludering er viktig for helt «normalt» folk, men et overgrep for personer med autisme. Et godt eksempel for å ha en god inkludering er at kantine ligger helt midt i bygget av skolen. Der fikk de ha en mulighet å være sammen med de andre hvis eleven selv ønsker det. Det er viktig med gjensidig respekt. Bygger livet på eget premisser og er en del av gruppa på likt linje til alle andre». «Det å vær en del av gjengen», kan være en god inkludering. Men i

forbindelse med denne målgruppen er det ikke alltid like lett. Noen ganger kan eleven være med i kantine og spise sammen med de andre. «Ikke alle passer inn i vårt system, da er det viktig å tilpasse oss dem», synte Gerd.

Aud og Per nevnte «at eleven ville ikke sette stor pris på en «normal» inkludering. De prøver jo å inkludere eleven i disse situasjoner hun selv synes det er hyggelig og ønsker å være sammen med andre. Dette kan for eksempel være bursdager, hører musikk, går turer sammen og så videre. Det er ikke mulig å inkludere eleven i en «normal» klasse.

«Inkludering er et begrep som er veldig fint i teori, men i praksis er det helt noe annet. Det er fint når det fungerer, men hvis det ikke fungerer å inkludere en elev, blir det veldig vanskelig. Man kan stille spørsmål om hvorfor skal en elev bli inkludert for hver en pris, hvis eleven selv egentlig ikke har behov for det. Hva er hensikten med inkludering for denne type eleven? Dette bør kanskje bli mer definert» kunngjorde Wenke. En god inkludering for denne målgruppe kan være at «Eleven kunne for lov å delta til de arenaene eleven ønsker å delta i og kanskje bruke mye mer til for å bli kjent med nye plasser og nye folk rundt. Ta det på det tempo eleven selv ønsker. Man må alltid se på individ og hvis man ser at eleven ikke trives, hvorfor skal man inkludere eleven til enhver pris?»

Per sa «at det er tilpasset til eleven sine ønsker og behov. Man kan også snakke om fysisk inkludering i en klasse, men man opplever allikevel ikke at eleven er inkludert. Det er opplevelsen til eleven. Her i VGS er vi opptatt av å finne mål. Vi har også elever innen autismespekterfeltet og utfordrende atferd som ikke har en utviklingshemming som skolen lager spesielt tilbud for den enkelte sine egne interesser. Et eksempel er at eleven viser stor interesse på sveising. Da bli denne eleven inkludert i programfag og han vokser med denne oppgaven. På denne måten er han inkludert i programfag, men føles ellers ikke noe inkludering i andre fag. Vi, her på skolen, prøver å ta hensyn til hvert enkelt sine behov, og legge undervisning hensiktsmessig til rette».

## 6.0 Drøfting

### 6.1 Kompetanse i videregående skole

God kompetanse hos lærere er en av de faktorene som påvirker hvordan man bør legge til rette skolehverdagen i videregående skole for ungdommer med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd. For å kunne gi et godt tilbud med tilrettelagt hverdag i form av tilpasset opplæring og spesialundervisning i videregående skole, kreves det god kunnskap, kompetanse og erfaringer blant de som jobber med elever med så mange utfordringer. Det viser både forskning, teori og denne undersøkelsen. Berheim (2018), Martinsen, mfl., (2006), Martinsen, mfl., (2016) og intervjupartnere understreker at de som jobber med barn med ASF bør ha god kompetanse om tilstanden og barnet de jobber med.

Forskning fra Nuske, mfl. (2018), Nordahl, mfl. (2018), Holmberg (1998) og Antonsen, mfl. (2020) dementerte dessverre at det mangler kunnskap i skolen. Dette blir også vist i undersøkelsen fra Antonsen, mfl. (2020) om nyutdannede lærere har nok kompetanse uten videreutdanning for å kunne legge til rette for elever med så mange utfordringer. Alle lærere som jeg har intervjuet har god grunnutdanning, samt ulik videreutdanning. Denne tendens henviser at det blir lagt vekt på at det er god kompetanse på skolen. Informantene hevdet det flere ganger i samtalen, hvor viktig det er med en god kompetanse i arbeidsgruppe. Videre hadde alle gode arbeidserfaringer innen autismefeltet. Dette gir et godt grunnlag for at pedagogisk personal kan legge til rette skoledagen på en best mulig måte, slik at elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd kan trives. Det blir understreket i en fagrapport «Uten mål og mening» fra barneombudet (2017) at god spesialundervisning er nødvendig for alle elever med spesielle behov for å gi dem full støtte. I intervjuene hevdet også informantene at de tilegnet seg kunnskap og kompetanse om autisme og/eller utfordrende atferd enten gjennom grunnutdanning, praksis og/eller forskjellige tilleggskurs. Det samsvarer med utsagn i artikkelen fra Antonsen, mfl. (2020) at noen nyutdannede lærere tilegner seg spesialpedagogisk kompetanse ved å teste ut egne ideer, eller å bygge på råd fra kolleger og ta forskjellige tilleggskurs. Jeg er enig med Nordahl, mfl. (2018) i at følgende prinsipp bør gjelde i skolen: «Alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse. Nøkkel for å fremme tilpasset undervisning og spesialundervisning i skolen er lærerens kompetanse» (Nordahl, mfl., 2018, 8). Per som



har vernepleier som grunnutdannelse hevdet også at tema om ASF og/eller utfordrende atferd er så komplekse, at man alltid bør oppdatere seg, leter etter informasjon og prøver å samle erfaringer på forskjellige arenaer. Dette blir også bekreftet av Marit, som sa at det er viktig at personalet har god kompetanse i feltet, slik at man har mulighet til å reflektere. Det er mange grunner til å vise viktigheten av å øke kompetansen i videregående skoler for elever med ASF. For å styrke og støtte tilrettelegging og kompetanse, kan det være en fordel å supplere mer yrkesgrupper som sosionom, vernepleier eller barnevernspedagoger i skolesystemet. Det viktigste for skolehverdagen for alle elever skal være trygghet, tilhørighet, trivsel og anerkjennelse (Gjertsen, Hansen og Juberg, 2018).

## **6.2 Samarbeid med pårørende og profesjonelt samarbeid**

Den neste faktoren i funnet som påvirker tilrettelegging på videregående skole er samarbeid. Dette påviste også forskning både nasjonalt og internasjonalt at særlig barn med ASF krever samarbeid mellom ulike fagpersoner, samt godt samarbeid med foresatte (Øzerk og Øzerk, 2020). Det viktigste for et godt samarbeid er å skape trygghet og tillitt til skolen (Tidemand-Andersen, 2014). Samarbeid er også nedfelt i skolens formålsparagraf og i opplæringsloven at skolen skal samarbeide med hjemmet for å skape et trygt, stabilt og utviklende lærings- og skolemiljø som mulig (Imsen, 2011). I denne sammenhengen snakker vi både om profesjonelt og uformelt samarbeid. Samarbeid betyr ifølge Willumsen (2012) å jobbe sammen med andre for å oppnå et felles mål. Etter min forståelse er begge samarbeidsmåter like viktig. Hele vegen fra tidlig barnehagealder opp til voksenlivet er samarbeid et viktig kriterium for å lykkes med en god tilrettelegging i skolehverdagen viser forskning. Jeg tenker at det er viktig å ha en god og åpen dialog mellom alle involverte parter for å skape en helhet i undervisningen. Tidemand-Andersen (2014) har beskrevet at når samarbeidet er godt, kan dette fungere som «limet» mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring.

Oppfatninger fra informantene om samarbeid med pårørende er delt og forskjellig fra person til person. Per mente at de har faste møtepunkt for samarbeid med pårørende. Møtepunkt ved oppstarten, halvevaluering og sluttevaluering ved hvert skoleår. Kari fortalte at med noen foreldre holder de tett kontakt, mens andre har trukket seg selv litt unna. Det er ofte slitne foreldre i forhold til sine barn. Gerd supplerte med at pårørende er ikke så ofte i bildet. De vil gjerne holde seg i bakgrunnen, derfor er det mest samarbeid

med bolig. Fem intervjupartnere mente at de har godt og tett samarbeid med bolig. Wenke fortalte at de prøver å samarbeide på en best mulig måte. Det er viktig å samkjøre, slik at det er like tiltak både på skolen og i bolig. En informant fortalte at boligpersonal kommer til å bistå en periode. I denne sammenhengen samsvarer det med teorien fra PINCOM-modellen om (C2-Rolle forventning) å tydeliggjøre hvilken rolle man har. Dette tenker jeg inngår både i profesjonelt og uformelt samarbeid, siden noen elever allerede bor i bolig og ikke hjemme av forskjellige grunner. Marit med vernepleierutdannelse som bakgrunn mente at boligen blir oppringt, hvis det er nødvendig, men av og til kan det oppstå noen utfordringer, siden det er en del utskifting av personalet i boligen. For å unngå noen misforståelser kan det være en mulighet å lage for eksempel et teamsdokument for å utveksle viktig informasjon mellom bolig og skolen, slik Per har beskrevet det på intervju. En forskningsartikkel fra Marsh, mfl. (2017) rapporterte bekymringer om manglende samarbeid. I prosessen ved overgangen og tilrettelegging er lærer / foresatte kommunikasjon viktig for å kunne gi eleven et best mulig læringstilbud etter egne premisser. Dette blir også beskrevet fra Martinsen, mfl. (2016) at selv om elever har samme diagnose, bør man ta utgangspunkt i de ulike funksjonsnivå, behov og forutsetninger for den enkelte. Derfor bør foresatte inkluderes i samarbeid. For å kunne gi barn med ASF og utviklingshemming et godt tilrettelagt tilbud, er det en forutsetning å ha en god dialog med foresatte og lytte til deres kunnskap om eleven (Bjåstad, 2016; Martinsen, mfl., 2016 og Uggerud, 2016). Ifølge undersøkelsen og rapporten fra Hammer (2022) blir det som oftest gjennomført tett samarbeid i starten av året og så blir det mindre i resten av skoleløpet. Men han dementerte det i sin forskning at det også er viktig å holde samarbeid stabilt i gode perioder, for å unngå at det igjen oppstår to forskjellige perspektiver og dermed misforståelse mellom foresatte og skolen. En løsning kan være, slik jeg har nevnt tidligere, å skrive notater i en dagbok som går mellom skolen og hjemmet, som kan beskrive hver sine opplevelser med eleven (Hammer, 2022 og Tidemand-Andersen, 2014). Dette kan man også gjøre via teamsdokument som Gerd har beskrevet det. Jeg er enig med forskningen i at det avgjørende for å få foresattes tillitt og trygghet til skolen ofte er det «uformelle» samarbeid. Dette kan handle om småprat ved levering og henting, eller å skrive notater i kontaktbok eller en kort e-post.

Når det er snakk om det tverrprofesjonelle samarbeid med alle aktive aktører, må ansvaret være avklart, ha et klart definert mål og ha god kommunikasjon, slik det ble beskrevet i PINCOM-modellen (Ødegård, 2006) som jeg nevnte i teoridelen. For å sikre et felles syn

på eleven tenker jeg at det er viktig å ha en åpen og kontinuerlig dialog mellom alle involverte parter for å skape en helhet i undervisningen. Også forskning sier at alle involverte parter bør tydeliggjøres i planen for samarbeidet og elevens plan for tilrettelegging. I rapporten fra Hammer (2022) blir det henvist til at det er viktig å bruke mye tid i mange samarbeidsmøter med forskjellige samarbeidspartnere i starten. Dette kan bli redusert senere ved å ha samarbeidsmøter ved behov (Bjåstad, 2016).

I skolen er teamarbeid vanlig på trinn mellom lærere og ofte mellom ulike profesjoner. Gjertsen, Hansen og Juberg (2018) sa at det meste teamarbeid skjer internt på skolen og noe skjer med eksterne samarbeidsparter som PPT, barnevern, NAV, BUB eller foresatte. Jeg tenker at å sette inn barnevernspedagoger, vernepleier og/eller sosionom i skolen, i tillegg til gode utdannende lærer med spesialundervisningsbakgrunn kan gi et godt grunnlag for et tverrprofesjonelt team i videregående skolen. Wenke forklarte at hun ikke føler at samarbeid med PP-tjenesten er veldig tett, men samarbeid med bolig er bra. På skolen er det også ansatt en helsesøster som det er tett samarbeid med, fortalte Ingrid. I denne sammenheng er det viktig at alle finner sin egen rolle og status i samarbeidet (Gjertsen, Hansen og Juberg, 2018). for å gi et best mulig resultat. Videre tenker jeg at det er viktig å anerkjenne den andres spisskompetanse og ha et kontinuerlig samarbeid på tvers. Ingen informant har satt søkelys på det interne samarbeidsmøte og hvor ofte det blir gjennomført. Dette kan være en svakhet i mine formuleringer ved intervjuet. I forhold til de eksterne samarbeidspartnere meddelte Per og Aud at det blir gjennomført et samarbeidsmøte ca. fire ganger i året. Dette samsvarer også med mine erfaringer, at et ansvarsgruppemøte blitt planlagt ca. fire ganger årlig. Informantene meddelte at de har mer eller mindre samarbeid med kommunen, PP-tjenesten, habiliteringstjenesten og spesialisert handteringstjeneste. For å lykkes med at undervisningen skal ha god tilrettelegging, krever det et godt samarbeid med alle involverte parter.

### **6.3 Tilpasset opplæring, spesialundervisning og tilrettelegging**

Tilpasset opplæring blir i teorien beskrevet som differensiering, det betyr at opplæringen skulle i langt større grad imøtekommet behovene til den enkelte, dette inneholder også elever for spesielt tilrettelagt opplæring (Dalen, 2013). Med grunnlag i opplæringsloven og prinsipp for norsk skole skal tilpasset opplæring ifølge Nilsen (2012) gjennomføres dels gjennom tilpasning av ordinær opplæring og dels gjennom spesialundervisning og er ifølge

Tangen (2012) en lovfestet, individuell rettighet. Per mente at tilpasset opplæring er paraplyen, og under det har vi tilrettelagt opplæring og spesialundervisning. Ifølge informantene er det (nesten) ikke mulig å gjennomføre undervisning for denne gruppen i en ordinær klasse. Men Gerd meddelte at på hennes videregående skole har rektor bestemt at de skal gå vekk fra 1:1 undervisning. Hun sa at ut fra PPT skal all undervisning foregå i grupper, dette pga. ressursene skolen får. Men da lurer jeg på om alle elever vinner på dette? Denne tanken bekreftet Wenke fra en annen videregående skole om en elev hun hadde. Eleven trengte en del skjerming, fordi hun ikke fungerte i gruppeundervisning. Hun hadde store problem med å være i lag med andre elever. Er det da hensiktsmessig å presse eleven til å være sammen med andre? Hun tilførte også at når de ser at eleven kan trives i lag med andre, for eksempel i gymtimen, blir det lagt til rette for det. På denne måten tenker jeg er det mulig å finne en balansegang og tilpasse undervisningen til elevens behov. Når eleven ikke kan nyttiggjøre seg av tilpasset opplæring i ordinærundervisning, da snakker vi om spesialundervisning (Øzerk og Øzerk, 2020). Men ut fra teorien omfatter spesialundervisning alle tiltak i skolen for elever som har særskilt behov. Dette kan foregå både i og utenfor ordinær undervisning (Ogden og Rygvold, 2014). Det er vanskelig å avgrense det fra de andre begrepene som tilrettelegging og tilpasset opplæring (ibid). Dette utsagnet blir også bekreftet av Marit, at begrepene går veldig inn i hverandre.

Både forskning, teori og informantene uttalte at det er viktig at omgivelsene er tilpasset individet, slik at gapet blir mindre. Per tilførte at eleven med diagnose ASF og tilleggsversker har behov for god tilrettelegging og god kompetanse hele livet. Ut fra denne tankegang er det viktig å kjenne de viktigste kriteriene hvordan behovene til elever med ASF skal ivaretas. Dette er ifølge Øzerk og Øzerk (2020) og Martinsen, mfl., (2016) kontinuitet, struktur og forutsigbarhet. To andre prinsipp er støtte i språk og kommunikasjon, samt støtte for å lykkes i det sosiale samspillet.

### **6.3.1 Tilrettelegging av undervisning i videregående skole**

Når jeg ta utgangspunkt til disse overordnende prinsippene fra teorien, forskning og utsagn fra intervjupartneren er det viktigste å starte med en god og «myk» overgang for å kunne legge til rette undervisning i VGS helt fra starten. Overgangen fra ungdoms- til videregående skole er ifølge Whelan, McGillivray og Rinehart (2020) en av de mest utfordrende. Er overgangen godt planlagt og tatt hensyn til hvert enkelt behov, kan det være en suksess.

Ifølge forskning blir det dokumentert at det mangler systematiske overgangsprogrammer for barn med ASF (Mandy, 2015). Ifølge Mandy (2015) finnes det kun et overgangsprogram innen autismedfeltet som kalles STEP-ASD. Programmet er utarbeidet for elever innen autismedfeltet som fungerer bedre og har verbalt språk. Når det bli også utarbeidet et godt overføringsprogram for elever med autisme og utviklingshemming som har ingen verbalt språk kunne dette hjelpe å få en god start i videregående skole tenker jeg. Per bekreftet at det er viktig med en god overgang, og prosessen bør starte mye tidligere enn det gjøres i dag. Han sa: «Når man begynner i ungdomsskole, snakker man om målet for arbeidslivet. For mange elever med dyp utviklingshemming vet man allerede da hva som er mulig, og hvilken ferdighet hvert enkelt har». Jeg er enig med han når man jobber videre på dette grunnlaget, kan resultatet være mye bedre hvis man kartlegge dette tidligere. Ingrid nevnte også at overgangsfasen bør starte mye tidligere.

Nøkkelen for å starte en god opplæring er å ha en godt utarbeidet IP, uttalte Ingrid. Dette er «mangelvare» her i Norge. Alle mennesker med langvarig og koordinerte tjeneste har rett på en IP etter forskjellige lovverk. Planen skal inneholder forskjellige tiltak og mål som skal jobbes etter. Martinsen (2014) mente at i videregående skole bør personens IP revideres, eventuell lages helt på nytt hvis den er for gammel. Når skolen utarbeider en IOP, bør det tas utgangspunkt i IP-en. IOP-en skal omfatte all undervisning eleven får. Per og Ingrid mente de utarbeider en helt ny IOP på videregående skole, slik teorien anbefaler, for å skape et godt grunnlag for livet senere som voksen. Eleven og / eller foresatte bør involveres i planleggingsfasen, og planen må bygge på en omfattende og helhetlig kartlegging av elevens læreforutsetninger og behov (Dalen og Ogden, 2014). Det er stor fare for at mennesker med ASF skal bli ensomme som voksne. Derfor er det viktig, at det i arbeidet med den individuelle planen blir lagt stor vekt på sikring av sosialt samvær og deltakelse (Martinsen, 2014).

Siden det er kun tre år, eventuelt fem år med utvidelse, her på skolen, er det viktig å ta noen valg, før de skal starte i «arbeidslivet», sa Per. Det er viktig å finne en god balansegang mellom å sikre de sentrale ASF tiltakene som eleven har og forberede eleven til livet som voksen. Her bør man prioritere strukturtiltak, kommunikasjon, sosialt samvær og deltakelse så langt det er mulig (Martinsen, 2014). Ingrid mente det er viktig å legge mye arbeid i å utvikle kommunikasjon, samt at all individuell kartlegging bygger på struktur og forutsigbarhet. Ifølge Martinsen (2014) bør man også se om det er mulig å få

en konkret opplæring av arbeidsferdigheter og eventuelt forsøksvis en utplassering på en realistisk arbeidsplass. I denne sammenhengen ga Ingrid et godt eksempel, at målet i IP-en for eleven var å starte på en tilrettelagt arbeidsplass i kommunen. Dette kalles VPA-plass i en bedrift som tilbyr tilrettelagt arbeid. Her var skolens formål å finne aktiviteter som eleven kunne mestre.

Marit bemerket at det i hverdagen er viktig å aktivisere eleven i stedet for selvstimulering. På denne måten kan eleven utfordres og lære. Gerd mente at eleven er på videregående skole for å lære og ikke bare for å oppbevares, derfor må vi sette litt krav. I denne sammenheng tenker jeg at det er viktig å bygge opp en god relasjon med eleven, noe som informantene også fremhevet ved flere anledninger i intervjuet. Ifølge Røkenes og Hansen (2012) betyr det å forstå den andres opplevelse, og at det som skjer er til det beste for den andre og ikke for seg selv. Per og Wenke bekreftet dette utsagnet: «Når man har en god relasjon med eleven kan man få til det meste». Det er viktig å bruke god tid, introdusere ting og lage trygge rammer, tilførte Wenke. Aud mente at hver elev har sitt eget opplegg. Skolen har en dagsplan som viser hva som skjer. Et godt tilrettelagt tilbud for den enkelte er at man har laget en individuell timeplan til forskjellige aktiviteter. «Timeplanen er mest for personalet for å sikre at ting blir gjennomført, og at man slipper å lage en ny plan hver gang,» sa Per. Begge mente at man alltid må ha en plan A og en plan B, og eventuelt en plan C som er utformet etter dagsformen til eleven. All samhandling er tilpasset eleven. Aud fortalte at det blir brukt multimodal tilnærming. Det vil si at de bruker både verbalspråk, tegn, kroppsspråk og bilder, slik at det er mulig å ha mest mulig samhandling med eleven. Det er viktig at dagen blir tilrettelagt etter dagsformen til eleven. Ifølge Aud kalles dette også tilrettelegging med skjerming. «Et videre punkt for et godt tilrettelagt opplegg er at aktiviteter som velges for den enkelte, bør være noe eleven er glad i, eller har bruk for videre i livet», sa Marit. Det blir også påpekt i forskning fra Bakken (2016) og Martinsen (2014) at det er en stor fordel å kunne bygge inn særinteressene til den enkelte. Nesten alle informantene var enig i at det er alltid rom for særinteresse. Noen ganger er det ikke så synlig om eleven har en særinteresse, men her gjelder det bare å finne det ut. Også Bakken (2016) bekreftet at det krever god kunnskap om eleven, og oppfinnsomhet og engasjement fra læreren. Når særinteresse er til stede, for eksempel at eleven er veldig glad i å lage mat eller skru på biler, kan dette benyttes til å bygge undervisning på. En annen måte å bruke særinteresse på, er å bruke dette som forsterker ved positiv atferd. Dette kan man gjennomføre gjennom en atferdsanalyse (Ødegård, 2006 og Horne og Øyen, 2005) ut

fra teorien, som jeg har beskrevet i teoridelen. Derfor er det viktig å ha god kunnskap om dette. Alt etter hva slags særinteresse eleven har. Når eleven er veldig glad i å lage mat, er det viktig å legge til rette for det, uttalte informantene.

Et videre punkt bør være å lære eller vedlikeholde elevens ADL – ferdigheter, slik at eleven blir mer selvstendig og selvhjulpent, for å leve et så normalt liv som mulig (Tuntland, 2006). Dette er et grunnleggende behov for elever med ASF. Det kan være påkledning, toalettbesøk, stell, matinntak, hjelp med matlaging osv. og hva han selv kan gjøre praktisk i sin egen bolig, forklarte Marit. Et mål for enkelte er at de kan klare mest mulig selv, sa Marit og Ingrid. Her er det også viktig at eleven føler mestring. Planen for hver enkelt må være gjennomførbar, slik at dagen er forutsigbar for eleven. Per hevdet at det er viktig å kartlegge og tilpasse miljøet til den enkelte sine ferdigheter. Dette samsvarer med et eksempel som Aud kunne fortelle om en elev hun hadde hatt tidligere, og som trente på ADL-ferdigheter. Hun gikk i to år her på skolen og hun hadde kommet så langt på selvstendighet som det var mulig. Aud la til at det høres ut som om det bare er «banale» ting, men hun klarte å bære sekken sin selv, ta av seg klær og henge dem opp selv. Her kunne eleven føler mestring og nivået ble tilpasset til den enkelt elev. Wilson, Hausstätter og Lie (2010) anse opplæring i ADL-ferdigheter til en alternativ opplæring for barn med spesielle behov.

I forhold til kommunikasjon bør det være kartlagt hvilket opplæringsprogram som passer best til hver enkelt elev, dette ligger i bunn, sa Ingrid. I følge Øzerk og Øzerk (2020) er det mest brukte opplæringsprogram PECS. Dette samsvarer også med utsagn fra Gerd, Ingrid, Per og Wenke om at det mest brukte opplæringsprogrammet på skolen er PECS. Det blir også brukt roll-talk, memoplaner og POOD, alt etter hva eleven har fått opplæring i tidligere, fortalte Ingrid. Marit og Per supplerte med at eleven får bedret sine ferdigheter hvis det er bygd en god relasjon mellom elev og lærer. Dette blir tydeliggjort i Skinners analysemodell som ligger til grunn for mange opplæringsprogram for elever med autisme (Ødegård, 2006). Skinners grunntenkning viser sammenhengen mellom miljøvariabler (omgivelse) og atferden (Øzerk og Øzerk, 2020). Elevene kan bruke PECS for å gi uttrykk for sine behov, tanker, følelser og ønsker. En av det mest brukte metodene innen autismefeltet er vel Teacch-metodikken, mente Ingrid. Også Per og Wenke sa at de bruker en del fra Teacch-metodikken. Denne Metodikken ble beskrevet i teoridel fra Statped,

2022). Gerd, Kari og Marit fortalte at de ikke bruker et spesielt opplæringsprogram. Det kan være enkelte momenter fra Teacch-metodikken som blir brukt.

Men noen ganger må man spørre seg om det alltid er hensiktsmessig for elever med ASF og tilleggsvansker at de skal over til videregående skole. Gerd fortalte at det er viktig at personalet bør være godt forberedt før eleven starter på videregående skole. Eleven hun tenkte på hadde dessverre ingen IOP og de måtte starte på nytt for å kartlegge elevens behov. Ifølge Gomnæs og Rognhaug (2012) skal planen vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan den skal gjennomføres. Læringsmålene skal være konkrete og skal vurderes i forhold til elevens behov. Hun sa at på ungdomsskolen var alt tilrettelagt for denne eleven, og han var godt kjent med omgivelsene. Også Wenke fortalte at hun hadde fulgt en elev hele vegen, og det tilrettelagte opplegget på ungdomsskolen fungerte så godt som det var mulig. Men etter at eleven kom til videregående skole, ble alt vanskelig for han. Alt som fungerte i ungdomsskolen måtte fjernes og startes på nytt på VGS. Ifølge forskning fra Holmberg (1998) kan overgangen utvikle seg negativt eller positivt. Det er vanskelig å avveie om det er hensiktsmessig for eleven å ta en overgang som kan være sårbar i forhold til miljøskiftet. Neal og Fredericksen (2017) understreker at angst kan være en barriere for en vellykket overgang. Når man vet at overgangsprosessen kan være veldig sårbar, kan man spørre seg om det alltid er hensiktsmessig å bytte skolen. Wenke sa i denne forbindelse at tidligere gikk denne type elever bare på en skole så lenge de skulle over til voksenlivet med eventuelt tilrettelagt arbeid.

### **6.3.2 Målet for undervisning i videregående skole**

Skolens formål er at elevene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger som gjenspeiler det samfunnet ønsker å ha (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Ut fra autismeforeningen (2023) og forskning skal videregående opplæring for elever med autisme være forebygging av livsproblemer som voksen. Ifølge informantene innebærer det at undervisningen er tilrettelagt til deres forutsetninger og evner, samt at elevene får mulighet til å utvikle seg faglig og sosialt. Ingrid, som har vernepleier som grunnutdannelse, sa at det er viktig å ta utgangspunktet i IOP-en. Det er viktig at brukerens interesser og preferanser ble sikret og lages til grunn i arbeidet (Thommesen Normann og Sandvin, 2008). Elevene er som regel tre år, med evt. utvidelse i fem, her på skolen. Grunnregelen er at kommunikasjon er det viktigste punkt i livet. Sette opp mål som er mulig å nå etter tiden i videregående skole.



Det viktigste er vel kommunikasjon og mest mulig selvstendighet i hverdagen. Gerd supplerte denne påstanden med at «et viktig mål her i videregående skole er å vedlikeholde og videreføre de kunnskapene og/eller ferdighetene som blitt lært i grunnskolen».

Martinsen (2014) mente at voksenlivet varer ca. fire ganger lenger enn skoletiden. Dermed preges den mest langvarige fasen av livet deres ofte av relativt lav livskvalitet (Martinsen, 2014). Problemet er mangel på meningsfull aktivitet, mangel på sysselsetting og opplevelse av mening. Det gjør at livene til mennesker med ASF som voksne kan ende opp i én av to uheldige hovedkategorier. Enten et problemfylt liv som preges av daglige konflikter og ofte av fysisk kamp med nærpersionene, eller et “størknet” liv. Det siste er en tilværelse uten særlige konflikter, men som preges av kjedsomhet og inaktivitet både hos personen selv og nærpersionene (Martinsen, 2014). Derfor må et mål for tilpasset opplæring i videregående skole være at eleven etter fullføring av skolegang skal fungere best mulig hjemme og på fritid. «Dette innebærer livsmestring og livsglede for å øke livskvaliteten,» sa Kari og Per. Jeg er enig med alle informantene i at målet er individuelt og forskjellig. «For noen er målet å finne seg en jobb, og for andre er målet å mestre hverdagen på best mulig måte» fortalte Per. Aud tilførte at «et videre mål for denne elevgruppen er å få mest mulig deltagelse i sosiale arrangement. Dette jobber skolen for, samt at elevene skal oppleve mest mulig gode dager på skolen». Målet for undervisning i videregående skole må vel være å ta utgangspunkt i å tenke ordinært på voksenlivet, også for mennesker med ASF. Fundamentale elementer for å ha et godt liv er å ha innhold i hverdagen i form av arbeid, sysselsetting og gode fritidsaktiviteter. Akkurat som for alle andre er en aktiv og stimulerende fritid av stor betydning (Martinsen, 2014). Grunnleggende og selvsagte mål er at personen skal bo i eget hjem, ha et godt dagtilbud og oppleve å lykkes i personlig meningsfulle aktiviteter (ibid).

## **6.4 Handtering av utfordrende atferd i videregående skole**

Utfordrende atferd, sa informantene, blir beskrevet som fagbegrep i definisjon etter kap. 9 i helse- og omsorgstjenesteloven (2011). Informantene framstilte at dette er individuelt, hva eleven selv syns er utfordrende og hva personalet syns å legge inn som en utfordrende atferd. I teorien fra Holden (2016) betyr utfordrende atferd noe som er unormalt eller avvikende fra det normale og kan deles ifølge Von Tetzchner (2003) i to forskjellige undergrupper, som andre mennesker kan bli sterkt påvirket av. I følge av teorien og informantene kan det være alt fra et fysisk angrep mot en person, høy lyd, dunking, smelle

med døra, kasting av gjenstander, biting, selvskading i form av dunking av hode eller å bite seg selv. Det er alt som omgivelsene opplever som utfordrende. Det er ikke mange personer med utviklingshemming som utvikler «utfordrende atferd» mener Holden (2016). En årsak til utfordrende atferd kan være at personen mangler talespråk, har somatiske- eller psykiske lidelse (Stubrud, 2001) eller vil unngå noen kravsituasjoner. Dette kan frustrere og stresse personen, og dermed kan det bli utløst utfordrende atferd. Mitt syn samsvarer med teorien fra Stubrud (2001) om at enkelte personer representerer bare et uttrykk for emosjonell nød eller ubalanse, kommunikative nød, fortvilelse og offentlig framvisning av nøden. Jeg er enig med informantene i at når en person utvikler utfordrende atferd, kan dette begrense deltagelse i samfunnet. Begrensinger kan for eksempel være å ikke gå på svømming, delta i samfunnet, man kan ikke drive med opplæring og ikke klare å gå i butikken, fortalte informantene. Ingrid medelte i intervju at det hvert skoleår blir drøftet hva som legges i begrepet «utfordrende atferd». Videre er kommunen forpliktet til å sørge for at forholdene legges til rette for hver enkelt for å bruke minst mulig tvang og makt overfor personer med utviklingshemming (Bremnes, 2019).

I intervjuet spurte jeg hvordan man kan ivareta en elev med tvangstiltak i skolen. Alle lærere svarte: «Vi lærere på skolen har ikke tvangstiltak jf. Lovverket, og dermed ikke grunnlag for å håndtere tvang og makt på lik linje med de som jobber i boligen.» Alle var enig i at dette mangler i lovverket og bør forandres. Det er alltid en balansegang mellom «gråsoner» og lovverket fortalte informantene. Her på skolen bli det utarbeidet egne prosedyrer for hver enkelt elev som vi lærere bør forholde oss til, når utfordrende atferd oppstår. Vi har bare mulighet for å avverge nødsituasjoner. Dette kan være for eksempel å sette personen i en sakkosekk og trekke oss tilbake for å skjerme eleven. En strategi som bli brukt ved skolen er den «lavaffektive tilnærminger», meddelte informantene. Dette kan også kalles en «deeskalerings-modell» (McDonnell, 2013). Denne tilnærmingen ble beskrevet av informantene fra samme skole og er veldig kjent innen autismefeltet. McDonnell (2013) sier i lavaffektive tilnærminger står det sentralt fire elementer, som blir nevnt i kapittel 2.3.2. Ingrid fortalte at det blir brukt «Lav-affektive strategier» her på skolen. «Det er viktig å trekke oss et skritt tilbake istedenfor å gå fram. I stressituasjoner bli det stilt lite krav». Per hevdet at de reagerer ut fra dagsformen til eleven, og samtidig prøver vi å forstå hvorfor eleven reagerer som han gjør. «Det er ikke at elevene er så vanskelig, de gjør så godt de kan. Det er viktig at miljøet rundt blir godt tilrettelagt, for at eleven fungerer best mulig,» fortalte Per. En annet viktig punkt i lavaffektive tilnærminger

er støtte og veiledning til de ansatte, som ble beskrevet som debrifing (McDonnell, 2013). Dette blir uttalt fra informantene at de har en god praksis til å ivareta også personal hvis det skjer utagering. Også de andre informantene fra en annen skole har beskrevet momenter ut fra den strategien, men uten å kalle det «lavaffektiv tilnærming». «Det første man kan prøve er å finne ut hva som kan trygge personen,» sa både Marit og Gerd. «Er det mulig at kommunikasjon ikke fungerer, har han/hun smerter, eller lignede. Det er veldig vanskelig å tolke, siden atferden ofte kommer plutselig, uten en åpenbar grunn. Noen ganger kan man skjønne hva som er grunnen, og ofte er det vanskelig å se noen foranledninger. I slike tilfeller prøver personalet å senke kravene. Dette er tiltakene ut fra «lavtilnæringsstrategi» og atferden bør kartlegges med hjelp av en atferdsanalyse, som ble beskrevet i teorien under punkt 3.3.1. Vi prøver å skaffe forutsigbarhet for vedkommende», som også ble beskrevet i diagnosen om at personer med ASF trenger forutsigbarhet. Dette kan for eksempel være å finne lystbetonte aktiviteter (Aud) eller gi eleven rom og tid for å roe seg (Kari). Wenke hevdet, «at det er viktig å finne en god balanse mellom hva er lov og hva ikke er lov, særlig når eleven ikke har språk, er det viktig å tolke elevenes behov og ønsker». Ut fra dette utsagnet tenker jeg at det er viktig å analysere atferden. Dette blir i teorien beskrevet som «anvendt atferds-analyse». Dette er en vitenskapelig tilnærming til å hjelpe mennesker med å ha det bra og få det bedre (Øzerk og Øzerk, 2020 og Viken, 2020). På denne måten er det viktig å registrere etter Skinners analysemodell foranledninger (som er ikke like enkelt å se hver gang), atferden selv og hvilke konsekvenser atferden hadde (Horne- og Øyen, 2005).

En annen strategi som informantene har beskrevet i flere situasjoner er å bygge opp en god relasjon til eleven. «På denne måten kan man finne noen ting å gjøre sammen med» hevdet Marit med vernepleierbakgrunn. Samarbeid og relasjonsoppbygging henger tett sammen. For å kunne bygge en god relasjon er det nødvendig å kjenne eleven godt. Ifølge Røkenes og Hansen (2012) handler relasjonskompetansen om å forstå og å samhandle med de menneskene som vi møter og prøver å skape tillitt og trygghet. Dette kan gjøres bl.a. med et godt samarbeid med foresatte, bolig og ungdomsskolen, som videreformidler viktig informasjon om eleven og dermed kan redusere utbrudd eller misforståelser hos eleven. På denne bakgrunn kan man bygge videre på en individuell relasjonsoppbygging, som er viktig i vår kompetanse (Røkenes og Hansen (2012). Ingrid sa at dette er forskjellig fra person til person innen ASF. Og derfor kan det være en fordel å kunne sette seg inn i elevens perspektiv som ble beskrevet fra Brask, Østby og Ødegård (2016). Videre mente

hun «en god nøkkel er at de kjenner eleven før skolestart, slik at de kan forberede seg på en god måte med tanke på hvilken tilnæringsstrategi som skal brukes til den enkelte. Alle strategiene som informantene har beskrevet er godt kjent innen autismefeltet.

## 6.5 Inkludering for elever med ASF

Når vi leser om «inkludering» i teori, forskning og undersøkelsen, føler jeg at det er snakk om to forskjellige ting. Definisjon fra Utdanningsdirektoratet (2022) «Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet». Marit sa at man kan snakke om fysisk inkludering i en klasse, men man opplever allikevel ikke at eleven er inkludert. Det er opplevelsen til eleven selv. Dalen og Ogden (2014) mente at skolen har et ansvar å gi alle elever mulighet til å utvikle seg. Opplæringen skal bidra til at alle medelever anerkjenner hverandre og kan delta aktiv i fellesskapet. Men forskningen påstod også at denne elevgruppen blir mer mobbet enn andre medelever (Humphrey og Symes, 2010). Er det på denne bakgrunn hensiktsmessig å inkludere eleven til enhver pris? Hva betyr egentlig en god inkludering for denne målgruppe? Wenke med førskolelærerutdanning og spesialpedagogikk som bakgrunn sa i denne sammenhengen: «Eleven bør kunne få lov å delta på de arenaene eleven ønsker å delta i. De bruker mye mer tid for å bli kjent med nye plasser og nye folk rundt. Ta det i det tempo eleven selv ønsker. Man må alltid se på individ, og hvis man ser at eleven ikke trives, hvorfor skal man inkludere eleven til enhver pris?»

Det skal være en grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø, slik at alle elever føler tilhørighet både faglig og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ideologien er at spesialundervisning skulle foregå i klasserommet sammen med jevnaldrende på den lokale, vanlige skole. Når elever med utviklingshemming modnes, går de fleste i spesialklasser på sin lokale skole eller på en sentralisert vanlig skole (Martinsen 2014). Men er det mulig å inkludere elever med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd? Martinsen (2014) sa at ungdommer med ASF og utviklingshemming skiller seg ut fra vanlige ungdommer. De har som regel andre interesser og deler ikke ungdomskulturens verdier som ungdommer flest. Ingen elev fra min informantgruppe var inkludert i en «vanlig» ordinær klasse. Alle hadde et tilrettelagt opplæringstilbud med minst 1:1 undervisning, selv om rektor i en skole hadde bestemt, som følge av reduserte ressurser, at de skulle gå vekk fra 1:1 undervisning. For elever med spesielle behov sa Dalen og Ogden

(2014) betyr det at det ikke bare skal vektlegges å gå i en vanlig klasse, men også å tilhøre et inkluderende fellesskap der man møter utfordringer og tilpasser deres behov og utfordringer (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Informantene er enig i at eleven ikke skal bli inkludert i en «vanlig» klasse for enhver pris. I undersøkelsen fra Martinsen (2014) hevdet han at ungdommer med ASF-ID som mangler eller har lite språk, ikke har en stor gevinst av å gå i en vanlig klasse. Likevel har det skjedd, men i praksis bør man være på vakt mot dette.

Carter, mfl. (2013) ytret at noen ungdommer med ASF og utviklingshemming engasjerer seg med alvorlig forstyrrende atferd, som aggresjon, selvskading og ødeleggelse av eiendom, noe som kan være stigmatiserende og kan hindre elevens deltakelse i inkluderende klasserom og andre skoleaktiviteter. Med denne bakgrunn er det viktig at omgivelsene blir tilrettelagt ut fra elevens forutsetninger, og dermed gjøre det mulig med fellesaktiviteter både i og utenfor skoletiden. Dette kan bidra til å forebygge sosiale problemer og ekskludering i nærmiljøet, samt å øke trivsel og sosial deltakelse (Martinsen, 2014).

Kari mente at inkludering er en ideologi. Dette fungerer kun i teorien, men ikke i praksis. «Inkludering er viktig for helt «normale» folk, men et overgrep for personer med autisme», erklærte hun. Dette vises godt i avdelingen hun jobber i. Som oftest står det i papirene når eleven kommer fra ungdomsskolen til videregående, at eleven var inkludert, men de fleste har hatt et eget rom og egen assistent. «Inkludering betyr å ha venner, gjør noe felles, gå på kino sammen, osv.». Dette er ikke mulig med denne typen elever, understrekte hun. Marit fortalte at for å inkludere er det nødvendig å samarbeide med andre. Det er alltid nødvendig å veilede eleven. Det bør trenes på sosiale ferdigheter på forskjellige aktiviteter som svømming eller turer. Samhandling med andre elever krever at det stadig er en annen voksen person til stede for å hjelpe turtolking. Denne utsagn fra informantene samsvarer med forskning fra Ainscow (1995) og Cologon (2013) som sa at det er viktig å legge til rette for eksepsjonelle elever innenfor et skolesystem, samt det krever kontinuerlig engasjement for å fjerne barrierer for fiktiv involvering og deltagelse i delt læring. Utsagn fra forskning og fra informantene samsvarer med min erfaring med denne typen elever. Eleven kan føle seg integrert, når han «observerer» andre elever i friminutter. Når andre elever hilser på eleven, kan det allerede bety mye for eleven. Et godt eksempel for å ha en god inkludering i videregående skole, meddelte Kari, er at kantine ligger midt i

skole-bygget og ikke avskilt. Da får eleven mulighet til å være sammen med de andre hvis eleven selv ønsker det. Det er viktig med gjensidig respekt. «Bygge livet på egne premisser og være en del av gruppa på lik linje med alle andre» sa hun. «Ikke alle passer inn i vårt system, da er det viktig å tilpasse oss dem» supplerte Gerd. Et annet eksempel som Per fortalte om, er når en elev er veldig interessert i sveising. Da kan eleven bli inkludert i programfaget, men føler ellers ikke noe inkludering i andre fag. «Skolen prøver så godt den kan, for å se eleven som et individ, og samtidig ta hensyn til andre elever utfra hva som er hensiktsmessig for de enkelte» (Per).

## 7.0 Konklusjon

Formålet med oppgaven var å få en forståelse av hvordan elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd kan få en suksessfull skoledag i videregående skole, og hvordan man kan oppnå dette. Oppgavens problemstilling for denne studie er:

*Hvordan kan pedagogisk personale i videregående skole tilrettelegge for en best mulig skolehverdag for elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd?*

Martinsen (2014) medelte at videregående skole avslutter skolegangen og er det siste trinn før livet som voksen begynner. I denne sammenhengen er det viktig å finne rette opplæringsmål og prioritere ferdighetene som er mest nødvendig for å mestre voksenlivet. Målet for undervisning i videregående skole er å ta utgangspunkt og tenke ordinært på voksenlivet også for mennesker med ASF. Akkurat som for alle andre er en aktiv og stimulerende fritid av stor betydning (Martinsen, 2014). Et generelt mål for elever med autisme er å ha en best mulig livskvalitet og gode levekår. De viktigste kriteriene som også beskriver behovet for elever med autisme er kontinuitet, struktur og forutsigbarhet. Studien bekreftet også at det er viktig å få støtte i språk- og kommunikasjon og støtte for å lykkes i det sosiale samspillet. Det skal trenes på ADL-ferdigheter, og man kan ta særinteresse som utgangspunkt, eller bruke dem som forsterkning. Disse kriteriene bør vi ha som utgangspunkt i undervisning.

Det er mange punkter, som undersøkelsen viste, som må være på plass for at systemet skal fungere, og for at eleven skal oppleve den videregående skole som en suksess. Det er viktig at alle elever forbinder skolen med noe positiv, trygt og spennende som kan skape glede, læring og mestring. For å kunne legge til rette et godt undervisningstilbud for elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd er det viktig med en stabil og kompetent personalgruppe innen feltet. Videre skal alle ansatte viser innsats og engasjement, samt viser empati. På intervju blir det også nevnt at det er viktig å sette søkelys på det positive og ikke på det negative, for denne sårbare gruppe. En viktig egenskap for dem som jobber med elever innen autismefeltet er å vise vilje til å sette seg inn i elevens perspektiv. Dessverre ble det dokumentert at det ofte mangler tid og ressurser for å kunne reflektere godt nok over hver enkelt. For å kunne gi eleven et bedre tilbud som er tilpasset til det enkelte individ, er det helt nødvendig med mye refleksjon innen arbeidsgrupper.

Videre har undersøkelsen vist, at et godt og tett samarbeid med alle instanser er et viktig punkt for at tilrettelegging på skolen kan være best mulig for de enkelte. I starten er det helt nødvendig med nyttig informasjon om eleven, for å kunne bygge opp en god relasjon. En god relasjon til eleven er nøkkel for å kunne gjennomføre en god tilrettelegging og for å gjøre eleven villig til å lære. Skolen er avhengig hvordan forskjellige instanser ivaretar en elev, og det er store individuelle forskjeller, fordi de er avhengig av hver enkelt instans. Dessuten er skolen avhengig av langvarig mål, og et godt utarbeidet IP og IOP.

I forbindelse med utfordrende atferd er det viktig å kartlegge hvor «skoen trykker». Dette kan man gjøre ved å kartlegge foranledning og hvilke konsekvenser handlinger har. Dette bli i teorien kalt funksjonell atferdsanalyse. Eleven reagerer ut fra dagsformen og de gjør så godt de kan. Det er ikke eleven som er vanskelig, derfor er det viktig at miljøet rundt blir godt tilrettelagt. Relasjonsbygging og laveffektive strategier er et godt virkemiddel for elever med autisme og utfordrende atferd.

En god inkludering for elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd betyr ikke alltid å delta i et ordinært klasserom, for dette kan man forstå som et overgrep for denne gruppen mente to informanter. Inkludering betyr at eleven skal kunne få lov til å delta på de arenaene eleven selv ønsker å delta i, og at inkludering er tilpasset til eleven sine ønsker og behov.

Et siste og viktig punkt i mine funn var at overgangen burde starte tidligere for denne gruppen, for å få et bedre resultat for en best mulig tilrettelegging i videregående skole. I denne sammenheng er det viktig at behovene bør vurderes/kartlegges individuelt. Det er foreløpig kun ett overføringsprogram (STEP-ASD) for elever med autisme. Dette programmet er til en stor grad utviklet for elever med autisme som fungerer bedre, og inkluderer i liten grad den andre gruppen, som er enda mer sårbare. Samtidig fant jeg ut at det finnes allerede en del forskning om tilrettelegging på skolen for elever med ASF, men lite forskning for de med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd. Med tanke på dette og basert på mine funn i denne masteroppgaven, kan min vurdering sammenfattes som følger; det er et økende behov for å utvikle et overføringsprogram som - på en like effektiv måte – også fanger opp elever med autisme, utviklingshemming og utfordrende atferd. Denne gruppen bør prioriteres mer i fremtidig forskning.



## 8.0 Litteraturliste

Aadland, Einar. 2004. *Og eg ser på deg. Vitenskapsteori i helse og sosialfag* Oslo: Universitetsforlaget

ABILIA. 2022. *POOD12*. Hentet fra: [PODD 12 | Abilia](#) (lest, den 06.01.23)

Ainscow, Melvin. 1995. *Utdannelse for alle: Få det til å skje. - Støtte til læring* 10 (4): 147–155.

Antonsen, Yngve, Gregor Maxwell, Kristin Emilie Willumsen Bjørndal og Rachel Jakhelln. 2020. *Det er et kjemperart system!» - spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse*. Hentet fra: DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7918> (lest, den 04.01.2023)

Autismeforeningen. 2023. *Om autismespekterdiagnose (ASD)*. Hentet fra: [Om autismespekterdiagnose \(ASD\) – Autismeforeningen](#) (lest, den 17.02.2023)

Axelsson, Susanna Bihari og Runo Axelsson. 2012. *Altruisme i tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse*. Kap. 7. I.E. Willumsen, Elisabeth (red.). 2012. *tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget

Bakken, Trine Lise. 2016. *Fra særinteresse til styrkeområde*. SOR Rapport 3-2016, s. 3–13 Hentet fra: [SOR Rapport 3 2016.pdf](#) (lest, den 05.01.2023)

Barneombudet. 2017. *«Uten mål og mening» - elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Barneombudet. Hentet fra: [Uten-mal-og-mening.pdf](#) (lest, den 05.01.2023)

Befring, Edvard. 2007. *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Berheim, Nina Helen Rødsten. 2018. Foreldre og fagfolks erfaringer og tips. *Autisme i dag*, 45(2), s. 27-41

Bjåstad, Jon Fauskanger. 2016. Autismespektertilstander. I: Edvin Bru, Ella Cosmovici Idsøe, & Klara Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. S. 213-236. Universitetsforlaget

Brask, Ole David, May Østby og Atle Ødegård. 2016. *Vernepleierens kjerne roller. En refleksjonsmodell*. Bergen: Vigmostad og Bjørke AS

Braun, Virginia og Viktoria Clark. 2006. Using thematic analysis in psychology.

*Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Hentet fra:

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> (lest, den 19.01.2023)

Bremnes, Ragnhild. 2019. Helsedirektoratet. *Tvang i psykisk helsevern, utvikling i*

*perioden 2013 - 2017*. Rapport IS-2812. Oslo: Helsedirektoratet Hentet fra: [Microsoft](#)

[Word - Rapport\\_2018 \(helsedirektoratet.no\)](#) (lest, den 06.01.2023)

Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa. 2009. *Mellom menneske og samfunn*. Oslo:

Gyldendal Norsk Forlag AS

Carter, Erik W., Eric A. Common, Melissa A. Streckovic, Heartley B. Huber, Kristen Bottema-Beutel, Jenny Redding Gustafson, Jessica Dykstra og Kara Hume. 2013. *Fremme sosial kompetanse og likemann relasjoner for ungdommer autismspekterforstyrrelse*.

Hentet fra: DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932513514618> (lest, den 05.01.2023)

Creswell, John W. 2007. *Qualitative inquiry & research design. Choosing Amog Five Approaches*. California: Sage Publications, Inc.

Cologon, Kathy. 2013. *Inkludering i utdanning: Mot likestilling for studenter med nedsatt*

*funksjonsevne*. Hentet fra: [CDA\\_Issues\\_Paper\\_on\\_Inclusion.pdf](#) (lest, den 04.01.2023)

Dalen, Monica. 2011. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo:

Universitetsforlaget

Dalen, Monica. 2013. *Spesialundervisning – til elevens beste? «Det kommer så an på» -*

*Rettigheter – Kompetanse – Kvalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Dalen, Monica og Terje Ogden. 2014. *Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. Historikk, lover, læreplaner og organisering*. Kap. 11. I.E. Rygvold, Anne-Lise og Terje Ogden. (red.). 2014. *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Dalland, Olav. 2017. *Metode og oppgaveskriving*. 6. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Eknes, Jarle og Jon A. Løkke (red.). 2009. *Utviklingshemning og habilitering. Innspill til habiliteringsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget

Farsethås, Jon Arne, Willy-Tore Mørch og Børge Strømgren. 2013. Kap. 22. Anvendt atferdsanalyse i Norge. En løvetannhistorie. I.E. Eikeseth, Svein og Frode Svartdal (red.). 2013. *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Fasting, Rolf, B. 2013. Tilpasset opplæring: Den norske veien til inkluderende og effektiv utdanning. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 263–276. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676083> (lest, den 17.02.2023)

Forvaltningsloven. 1967. sist endret. LOV-2022-12-20-115. Kapittel 3. *Almindelige regler om saksbehandlingen*. Hentet fra: [Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker \(forvaltningsloven\) - Lovdata](#) (lest, den 06.01.2023)

Gjertsen, Per-Åge, May Brit Viola Hansen og Anne Juberg. 2018. *Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*. Tidsskrift for velferdsforskning: Universitetsforlaget Hentet fra: DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05> (lest, den 04.01.2023)

Gomnæs, Ulf Tore og Berit Rognhaug. 2012. Kapittel 19. Utviklingshemming – mangfold og lærehemming. I.E. Befring, Edvard og Reidun Tangen (red.). 2012. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Gustavsson, Anders, Christian Wendelborg og Jan Tøssebro. 2021. *Utdannet velferdstjenester: Den skjulte læreplanen for videregående skole for elever med utviklings-*

hemming. Stockholm: British Journal of Learning Disabilities Hentet fra: DOI: 10.1111/bld.12418 [Utdannet til velferdstjenester.pdf](#) (lest, den 03. 01. 2023)

Hammer, Jan. 2022. *Fra skolevegring til trivsel på skolen for en gutt med autisme*. [Fra skolevegring til trivsel på skolen for en gutt med autisme \(utdanningsnytt.no\)](#) (lest, den 09.01.2023)

Harriet, Able, Melissa A. Sreckovic , Tia R. Schultz, Justin D. Garwood og Jessica Sherman. 2014. *Studenter med ASD. Utsikt fra skyttergravene*. Hentet fra: [Views From the Trenches norsk version.pdf](#) (lest, den 05.01.2023)

Helsedirektoratet. 2018. *individuell plan* Hentet fra: [Hva er en individuell plan? - Helsedirektoratet](#) (lest, den 28.10.2022)

Helsedirektoratet. 2020. (Direktoratet for e-helse) Kodeverket ICD-10 (og ICD-11) Hentet fra: [Kodeverket ICD-10 \(og ICD-11\) - ehelse](#) (lest, den 09.01.2023)

Helse- og omsorgstjenesteloven. 2011. Hentet fra: [Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. \(helse- og omsorgstjenesteloven\) - Lovdata](#) (lest den 31.10.2022)

Holden, Børge. 2016. *Utfordrende atferd og utviklingshemming. Atferdsanalytisk forståelse og behandling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Holmberg, Jorun Buli. 1998. *Kvalitet i overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med spesielle behov – delrapport 3 en kartlegging av skolens arbeid med overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med spesielle behov, og hvordan elevene selv opplever denne overgangen*. Oslo: utdanningsvitenskaplig fakultet

Horne, Hans og Bjarne Øyen. 2005. *Målrettet miljøarbeid – anvendt atferdsanalyse del 1. læringsteori og dagliglivets pedagogikk*. Lillestrøm: G.R.D. Forlag

Humann, Cheryl, Robert Palaich, Mark Fermanich og Shawn Stelow Griffin. 2015. *Final School Size Report: Impact of Smaller Schools*. Denver, CO: APA Consulting. Hentet fra: [SchoolSizeReport071615.pdf \(marylandpublicschools.org\)](#) (lest, den 05.01.2023)

Humphrey, Neil og Wendy Symes. 2010. *Oppfatninger av sosial støtte og opplevelse av mobbing blant elever med autismespekterforstyrrelser i ordinære videregående skoler*. European Journal of Special Needs Education, 25, 77–91. Hentet fra: DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250903450855> (lest, den 19.04.2023)

Imsen, Gunn. 2010. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Iversen, Marianne. 2015. *Selektiv mutisme – en utfordring for barnehagen*. Fontene. Hentet fra: [Selektiv mutisme – en utfordring for barnehagen | Fontene.no](https://fontene.no) (lest, den 03.01.2023)

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Linde, Sølvi og Inger Nordlund. 2006. *Innføring i profesjonelt miljøarbeid. Systematisk, kvalitet og dokumentasjon*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Malterud, Kirsti. 2018. *Kvalitative Forskningsmetoder for medisin og helsefag*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Mandy, William, Marianna Murin, Ozlem Baykaner, Sara Staunton, Robert Cobb, Josselyn Hellriegel, Seonaid Anderson and David Skuse. 2015. *Lette overgangen til videregående opplæring for barn med autismespektrumforstyrrelse: En evaluering av systematisk overgang i utdanningsprogram for ASF (STEP- ASD)* London: Research Department of Clinical, Educational and Health Psychology, University  
Hentet fra: DOI: 10.1177/1362361315598892. [Lette overgangen til videregående opplæring for barn med autismespekterforstyrrelse: En evaluering av Systemisk overgang i utdanningsprogrammet for autismespekterforstyrrelse \(STEP-ASD\) - PubMed \(nih.gov\)](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27811111/) (lest, den 19.04.2023)

Markussen Eifred. 2009. Spesialundervisning i videregående virker ikke etter intensjonen- uendret etter Kunnskapsløftet. Kap. 10. I.E. Markussen, Eifred. (red.). 2009. *Videregående opplæring for nesten alle*. Otta: Cappelen Damm AS

Marsh, Annabel, Vanessa Spagnol, Rachel Grove og Valsamma Eapen. 2017. *Overgang til skole for barn med autismespektrumforstyrrelse: en systematisk oversikt*. Sydney: Cooperative Research Centre for Living with Autism  
Hentet fra: DOI: [www://10.5498/wjp.v7.i3.184ISSN](http://www://10.5498/wjp.v7.i3.184ISSN) (lest, den 05.01.2023)

Martinsen, Harald, Terje Nærland, Kari Steindal og Stephen von Tetzchner. 2006. *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal akademisk

Martinsen, Harald. 2014. *Ungdom med ASD i videregående skole*. Eldri Essèn Ytterland. (red.). Oslo: Autismeforeningen i Norge

Martinsen, Harald, Sylvi Storvik, Ellen Kleven, Terje Nærland, Katrine Hildebrand og Kathrin Olsen. 2016. *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD) – Utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

McDonnell, Andrew A. 2013. *Håndtering av aggressiv atferd med lavaffektive tilnærminger*. Oslo: Universitetsforlaget

Neal, Sinead & Norah Frederickson. 2016. *ASD overgang til vanlig sekundær: en positiv opplevelse?* London: *Pedagogisk psykologi i praksis*, 32:4, 355-373 Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1193478> (lest, den 04.01.2023)

Nilsen, Sven. 2012. Spesialundervisningens tiltakskjede. Kap.12 I.E. Befring, Edvard og Reidun Tangen (red.). 2012. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Nordahl, Thomas, mfl. 2018. *Inkluderende fellesskap for barn og unge, ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget

Norsk Helseinformatikk. NHI.NO. 2021. *autismespekterforstyrrelser*. Sist revidert: 06.07.2021. Hentet fra: [Autismespekterforstyrrelser - oversikt - NHI.no](https://nhi.no/autismespekterforstyrrelser-oversikt) (lest, den 17.02.2023)

NSD. Norsk senter for forskningsdata. 2022. Hentet fra: [Søk Norsk senter for forskningsdata \(nsd.no\)](https://nsd.no) (lest, den 17.02.2023)

Nuske, Heather Joy, Elizabeth McGhee Hassrick, Briana Bronstein, Lindsay Hauptman, Courtney Aponte, Lynne Levato, Aubyn Stahmer, David S Mandell, Peter Mundy, Connie Kasari and Tristram Smith. 2019. *Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success*. USA: National Autistic Society <https://escholarship.org/uc/item/9bd8z9jr> (lest, den 05.01.2023)

Ogden, Terje og Anne Lise Rygvold. 2014. *Spesialpedagogisk praksis*. Kap. 1. I.E. Rygvold, Anne-Lise og Terje Ogden (red.). 2014. *Innføring i spesialpedagogikk*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Opplæringsloven. 1998. sist endret. LOV-2022-06-17-68 Kapittel 5 *Spesialundervisning*. Hentet fra: [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](https://lovdata.no/lov/1998-06-17-68/kapittel-5) (lest, den 28.01.2023)

Pasient- og brukerrettighetsloven. 1999. *Lov om pasient- og brukerrettigheter*. LOV-1999-07-02-63. § 3-1. *Pasientens eller brukernes rett til medvirkning* Hentet fra: [Lov om pasient- og brukerrettigheter \(pasient- og brukerrettighetsloven\) - Kapittel 3. Rett til medvirkning og informasjon - Lovdata](https://lovdata.no/lov/1999-07-02-63/s3-1) (lest, den 28.01.2023)

Plavnick, Joshua B. , Tiffany Kaid og Mari C. MacFarland. 2015. *Effekter av et skolebasert opplæringsprogram for sosiale ferdigheter for ungdom med autismespektrumforstyrrelse og interlektuell funksjonshemming* New York: springer Science & Forretningsmedier Hentet fra: DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2434-5> (lest, den 04.01.2023)

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. 2012. *Bære eller bryte, kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik. 2005. *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste). 2022. *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*. Hentet fra: [Pedagogisk tilrettelegging | www.statped.no](https://www.statped.no) (lest, den 06.01.2023)

St.meld.nr. 30. 2003-2004. *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stubrud, Leif Hugo. 2001. *Utviklingshemning i et økologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Tangen, Reidun. 2012. Retten til utdanning for alle. Kap. 5. I.E. Befring, Edvard og Reidun Tangen (red.). 2012. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Thagaard, Tove. 2018. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thommesen, Hanne, Trine Normann og Johans Tveit Sandvin. 2008. *Individuell plan. Et sesam, sesam?* Oslo: kommuneforlaget AS

Thornquist, Eline. 2018. *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

Tidemand-Andersen, Caroline. 2014. Elever med utviklingshemning. Kap.5. I.E. Rygvold, Anne-Lise og Terje Ogden (red.). 2014. *Innføring i spesialpedagogikk*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Tjora, Aksel. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS



Tso, Michelle & Iva Strnadová. 2017. Elever med autisme som går fra grunnskole til videregående skole: foreldres perspektiver og erfaringer. *International Journal of Inclusive Education*, 21:4, 389-403 Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197324> (lest, den 07.03.2023)

Tuntland, Hanne. 2006. *En innføring i ADL. Teori og intervensjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Uggerud, Ken. 2016. *Norsk skole i møte med autismen – ful forståelse eller full fadese?* Oslo: SPISS forlag

Utdanningsdirektoratet. 2022. *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: [Tilpasset opplæring \(udir.no\)](https://www.udir.no) (lest, den 19.04.2023)

Viken, Kjetil. 2020. *Atferdsanalytisk miljøbehandling. Struktur og kvalitet i tilrettelagte tjenester*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Von Tetzchner, Stephen. 2003. *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemming. Betydningen av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Von Tetzchner, Stephen og Harald Martinsen. 2004. *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Whelan, Moira, Jane McGillivray og Nicole J. Rinehart. 2020. *Sammenhengen mellom autismspektrumtrekk og den vellykkede overgangen til vanlig videregående skole i en australsk skolebasert prøve*. Springer Science and Business Media LLC  
[Sammenhengen mellom autismspekteregenskaper og den vellykkede overgangen til vanlig videregående skole i en australsk skolebasert prøve | SpringerLink](#) (lest, den 04.03.2023)

Willumsen, Elisabeth (red.). 2012. *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget

Wilson, Dordy, Rune Sarromaa Hausstätter og Branca Lie. 2010. *Spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Fagbokforlaget AS

Ødegård, Atle. 2006. *Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care*. Int J Integr Care 6 (4): e25-e25

Øzerk, Meral og Kamil Øzerk. 2020. *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok. 2. utg.* Oslo: Cappelen Damm AS

**Figurer:**

Figur 1: Skinners tretermkontingens

Øzerk, Meral og Kamil Øzerk. 2020. *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok. 2. utg.* Oslo: Cappelen Damm AS

Figur 2: Relasjonspyramide

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. 2012. *Bære eller breste, kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. 3.utg.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Figur 3: Pincom-modell

Ødegård, Atle. 2006. *Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care*. Int J Integr Care 6 (4): e25-e25

## 9.0 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1 - Vurdering og godkjenning av NSD

[Meldeskjema](#) / [Tilpasset opplæring / spesialundervisning av elever med dyp autismes...](#) / Vurdering

## Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
973535	Standard	17.03.2022

#### Prosjekttittel

Tilpasset opplæring / spesialundervisning av elever med dyp autismespekterforstyrrelse samt utfordrende atferd i videregående skole

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Molde – Vitenskapelig Høgskole i Logistikk / Avdeling for helse- og sosialfag

#### Prosjektansvarlig

Karl Yngver Dale

#### Student

Anette Kock

#### Prosjektperiode

17.02.2022 - 01.01.2024

#### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

##### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

##### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

##### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

##### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

##### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold,

jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 9.2 Vedlegg 2 – PICO skjema for litteratursøk

Hvem (P) diagnose	Hva (I)	Hvor/Når/Sit. (C)	ERF. /opplev. /resultat (O)
<b>Autism*</b> Autismespekterforstyrrelse ADS, ADF Funksj* Utviklingsh* Utfordrende atferd Tvangstiltak Sårbare grupper	Tilrettelegging Opplære Veiledning Undervisning	Videregående skole	Spesialundervisning Tilpasset opplæring inkludering
<b>Autism*</b> autism spectrum disorder ADS, ADF Disability developmental disabilities Challenging behaviour Coercive measures Vulnerable groups	Facilitating/ Facilitation Training Instruction Guidance Educate Teaching	Highschool college	Special education Custom training Inclusion

### 9.3 Vedlegg 3 – søkematrixe for litteratursøket

Dato	Database	Søkeord og kombinasjonsord	Avgrensninger	Antall treff	Leste	Utvalgt
20/01-2021	Oria	Autism* ELLER ADF ELLER ADS OG Tilretteleging ELLER opplæring ELLER veiledning ELLER undervisning OG skole	Artikler	51	3	2
20/01-2022	Oria	Autism*, autism spectrum disorder, ADS, ADF, OG Facilitating/ Facilitation, Training, Instruction, Guidance Educate, Teaching OG Highschool, College	2010 – 2021 Artikler	33	2	ingen
20/01-2022	AMED	Autism*, autism spectrum disorder, ADS, ADF, OG Facilitating/ Facilitation, Training, Instruction, Guidance Educate, Teaching OG Highschool, College	Siste 12 år	15	2	1
07/01-2022	Medline	Autism* og highschool ELLER college og transition	2010 - current	115	2	1
07/04-2021	Psychinfo	Autism* og coercion coercive measures	2010 - 2021	6	1	0
07/04-2021	Google scholar	Autism* OG utfordrende atferd OG videregående skole	2010 - 2021	117	5	1

## 9.4 Vedlegg 4 - Informasjonsskriv

### **Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet «Tilpasset opplæring for elever med dyp autismespekterforstyrrelse (ASF) og utfordrende atferd»**

#### **Formål**

Undersøkelsen har som formål å belyse og gi kunnskap om hvordan man best kan tilrettelegge skoledagen i videregående skole for elever med autismespekterforstyrrelse (ASF) og utfordrende adferd.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektet er del av en masterstudie i helse- og sosialfag. Høgskolen i Molde er ansvarlig for prosjektet og veilederen er førsteamanuensis Karl Yngvar Dale. Forskeren heter Anette Kock (masterstudent).

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Informasjonsbrev vil bli sendt til tre forskjellige videregående skoler i Møre og Romsdal som har erfaring med undervisning for personer med særskilt behov. På hver skole ønsker jeg å intervju **3 personer**, enten **lærere, pedagoger eller spesialpedagoger**, som har erfaring med spesialundervisning for elever med så mange utfordringer.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg (Anette Kock) gjennomføre et individuelt intervju. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmålene i intervju.

I intervjuet fokuseres det på hvordan lærer/pedagog ivaretar en elev med så mange utfordringer og hvordan hverdagen blir tilrettelagt.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd for videre analyse. Intervjuene vil vare ca. 1 time og gjennomføres der det passer best for informantene. Jeg tilpasser meg det tidspunkt som passer for deg.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Tilgang til opplysninger ha kun jeg som student og Karl Yngvar Dale, veilederen ved Høgskole i Molde. Alle personlige kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt informasjon bli lagret på en datamaskin som er passord beskyttet og ingen tredje person ha tilgang til opplysninger. Lydopptaket blir slettet etter at alt er nedskrevet. Alle personlige opplysninger blir anonymisert.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Da blir all informasjon om deg slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Molde har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du ønsker å delta, vennligst send meg en bekreftelse på e-post:

[anette.kock@himolde.no](mailto:anette.kock@himolde.no)



Har du spørsmål rundt prosjektet kan du ringe meg på 41215289 eller kontakte min veileder Karl Yngvar Dale under tel.nr. 91630393 eller e-post [Karl.Y.Dale@himolde.no](mailto:Karl.Y.Dale@himolde.no).

Med vennlig hilsen

Anette Kock

Masterstudent ved høgskolen i Molde

Vedlegg: samtykkeskjema

## 9.5 Vedlegg 5 - Samtykkeerklæring

### SAMTYKKEERKLÆRING FRA SKOLEPERSONAL VED INNSAMLING OG BRUK AV PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSFORMÅL

Prosjektleder: Karl Yngvar Dale  
Student: Anette Kock  
Prosjekttittel: Tilpasset opplæring for elever med autismspekterforstyrrelse, utviklingshemming og utfordrende atferd  
Formål: Formålet med prosjektet er å se hvordan man kan legge til rette skoledagen i videregående skole for personer med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd

Jeg har fått skriftlig og muntlig informasjon om studie og samtykker i at Anette Kock får intervju meg om «Hvordan erfares et vellykket skoleopplegg i videregående skole for elever med ASF, utviklingshemming og utfordrende atferd, og hvordan er dette oppnåelig?»

Jeg har mulighet å trekke meg når som helst fra prosjektet og få opplysningene om meg selv slettet.

Sted og Dato:

Skolens navn:

Navn assistent/lærer:

Signatur: ..... tel.nr. ....

## 9.6 Vedlegg 6 - Intervjuguide

### Intervjuguide

Tusen takk for at du ville være med på intervju!

Jeg heter Anette Kock og er masterstudent ved høyskolen i Molde som skal gjennomføre et prosjekt som omhandler «Tilpasset opplæring / spesialundervisning for elever med dyp autismespekterforstyrrelse og utfordrende atferd i videregående skole».

Jeg vil minne om at deltakelse er frivillig og alle har mulighet å trekke seg når som helst.

Jeg vil minne på at både jeg og dere har taushetsplikt. Samtale vil bli lydopptaket.

Lydopptaket bli låst i en skap og bli utilgjengelig for tredje personer. Alt opptaket blitt slettet etter prosjektet er fullført. Alt personlige opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven.

#### 1. Informantens bakgrunn og arbeidserfaring

- 1.1. Hvilken utdanning og eventuell videreutdanning har du?
- 1.2. Hvor lang arbeidserfaring har du? Og spesielt på skolen?
- 1.3. Hvilken erfaring har du generell å jobbe med mennesker med autisme?
- 1.4. Hvilken erfaring har du med mennesker med dyp autisme og utfordrende atferd?
- 1.5. Hvordan har du tilegnet deg kunnskap og kompetanse om autisme og/eller utfordrende atferd?
- 1.6. Hvor mange elever med dyp ASF har dere hatt i fortiden og nå?

#### 2. Kommunikasjon

Har eleven din verbalt språk?

Hvis ja: Hvor mye tror du forstå eleven din?

Hvis nei: Hvordan bli de

#### 3. Tilrettelegging / tilpasset opplæring / spesialundervisning

- 3.1. Hva legger du i de begrepene tilrettelegging, tilpasset opplæring og spesialundervisning?  
Er det noen forskjell?
- 3.2. Hvordan kan man gjøre dette for din elev i praksis?
- 3.3. Kan du gi noen eksempler?
- 3.4. Hvor ofte er din elev på skolen? (dager)
- 3.5. Hva tror du er for deg et godt tilrettelagt opplæringstilbud for dine elever?
- 3.6. Hvordan bli hverdagen i skolen tilrettelagt for elever med dyp autisme og utfordrende atferd?

- 3.7. Bruker du et spesielt opplæringsprogram?
- 3.8. Hvilket tilnæringsmåter bruker du for din elev?
- 3.9. Hva er målet for undervisning til barn med dyp autisme og utfordrende atferd i videregående skole?
- 3.10. Forskning sier at det er en fordel å inkludere særinteresse i undervisning for elever med autisme. Er det rom for opplæring til individuelle særinteresser? Hvis ja, hva og hvordan kan man dette tilrettelegges eller gjennomføres?

#### **4. Handtering av utfordrende atferd og tvangstiltak**

- 4.1. Kan du si noe om utfordrende atferd og hva legger du i begrepet?
- 4.2. Hvordan kan dere ivareta en elev med eventuelt tvangstiltak i videregående skole?
- 4.3. Hadde du opplæring i handtering av tvang og makt?
- 4.4. Hadde du noen opplevelser eller erfaring i bruk av tvang og makt overfor eleven din?
- 4.5. Hvis ja, hvordan opplever du denne situasjon /situasjoner?

#### **5. Samarbeid**

- 5.1. Har dere samarbeid med annen helsepersonell?
- 5.2. Hvis ja: hvordan opplever du samarbeid?
- 5.3. Har dere samarbeid med pårørende?
- 5.4. Hvis ja: hvordan opplever du samarbeid?

#### **6. Inkludering**

- 6.1. Inkludering er et sentralt begrep i læreplan. Hva mener du er en god inkludering for din elev?
- 6.2. Er det mulig å inkludere elever med så mange utfordringer i skolen og hva gjør du for å inkludere din elev i gruppen eller på skolen?

#### **7. Avslutning**

- 7.1. Er det noen du vil tilføre som jeg ikke har spurt om og kunne være relevant for oppgavens problemstilling?
- 7.2. Vil du høre ditt lydopptak?

Tusen hjertelig takk at du stilte opp for å hjelpe meg i forskningen.