

Ein for alle – alle for ein

Tilrettelegging for elevar med Asperger syndrom i vidaregåande skule

Vivian Norstrand



Masteroppgåve i tilpassa opplæring
Det utdanningsvitskapelege fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

Ein for alle – alle for ein

Tilrettelegging for elevar med Asperger syndrom i vidaregåande skule.

Kva kan gjerast for å få ein best mogeleg oppstart til vidaregåande skule for ein elev med Asperger syndrom?

Korleis bør skulen legge til rette, og kva må til for å få eit best mogeleg samspel mellom eleven og skulen?

Kva er viktigast å legge vekt på under planlegging og gjennomføring av eit slikt fagopplegg, og kva er det viktigaste; fagleg eller sosial meistring?



© Forfattar Vivian Norstrand

År 2010

Tittel Ein for alle – alle for ein

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Fjordbok, Sogndal

Samandrag

Føremålet med å skrive denne masteroppgåva har vore å få fram kunnskap og erfaringar som er gjort i oppstarten av vidaregåande skule for ein elev med Asperger syndrom og dysleksi. Det er første gongen ein elev med denne type problematikk har begynt på studiespesialiserande program ved denne vidaregåande skulen. Det er difor viktig å dokumentere fagplanar, oppstartserfaringar, kunnskap og utvikling som er gjort dei første månadane av eit slikt skuleløp. Røynslene blir gjort i høve ein spesiell brukar, og det vil i så måte ikkje vere mogeleg å få noko fasitsvar på kva som er rett eller gale i ein slik situasjon for ein annan elev. Andre elevar, saman med andre faggrupper, vil måtte vurderast for seg, ut frå deira føresetnader. Likevel vil det vere ein del kunnskap som har overføringsverdi til andre. Ved å ha eit metaperspektiv på denne eleven si læring og sosiale samspel med medelevar og lærarar, vil ein kunne dra slutningar som vil kunne nyttast av andre. Så, i tillegg til å vere ein måte å utvikle eit heilskapleg og inkluderande tilbod for ein elev med Asperger syndrom, er det eit overordna mål å byggje opp, utvikle og spreie kompetanse i ulike tenesteytingar rundt slike elevar. Desse tenesteytarane kan vere PPT, grunnskular og vidaregåande skular.

Problemstillinga i masteroppgåva mi har etter kvart blitt til:

Korleis opplevast oppstarten til vidaregåande skule for ein elev med Asperger syndrom, korleis har skulen takla dette, og korleis har eleven fungert?

På kva måte kan opplæringa leggst til rette slik at elevar med Asperger syndrom skal oppleve læring og ein meningsfylt skulekvardag?

Eg vil i første rekkje formidle eleven si oppleving av denne oppstarten, sett gjennom mine auge som sekundær informant. Grunnlaget vil vere dei tolkingane eg gjer av innsamla datamateriale, og uttalar frå eleven sjølv. Skulen og PPT sine inntrykk vil bli formidla for å få eit metaperspektiv som trengs for å forstå situasjonen til eleven fullt ut. Hovudfokuset vil bli lagt på opplæringa i faget engelsk, sidan det er det faget eg som forskar underviser eleven i. Det blir då høve til å legge i det innhaldet som eg finn formålstenleg. Observasjonar og undersøkingar frå andre fag, vil bli tatt med for å få eit heilskapleg bilete av kvardagen til denne eleven.

Eg vil legge denne masteroppgåva opp som eit casestudium. Dette er ei forskingstilnærming som er godt egna til å studere her-og-no-fenomenen i det verkelege livet, og der vi ikkje kan manipulere og kontrollere variablane. Designet passar godt til det eg stiller spørsmål om opp mot denne eleven. Han er så vidt i gong med skuleåret på ny skule, og opplever krav som han ikkje klarer å leve opp til. Spørsmålet er kva skulen som organisasjon har å tilby han, og kva læraren som fagperson har å yte. Eg har valt ei kvalitativ tilnærming, og brukt observasjonar av eleven i ulike fag frå ein avgrensa periode på fire veker, som kjeldemateriale. I tillegg har eg brukt møtereferat og loggar frå eigen undervisning frå første halvår som tilleggsinformasjon. Dette er eit casestudium som berre byggjer på eit tilfelle, og det vil difor ikkje bringe fram talmateriale som kan generaliserast til populasjon, men berre generaliserast analytisk i høve til dei funna som blir gjort. Funna viser at det har vore for lite systematikk i forarbeidet og gjennomføringa av denne skulestarten. Om skulen var førebudd, var faggruppa det ikkje. Eleven har vore for mykje overlata til seg sjølv, og har i for stor grad sjølv måtta navigere seg gjennom kvardagen. Dette har gjort til at han har mangla den støtta som har vore naudsynt for å skape eit godt læringsmiljø for han.

Føreord

No er eg her! Innsatsen har bore frukter, eg er i mål. Ved hjelp av mann og barn, som har sett stabelen av fagbøker vokse mot taket rundt arbeidsplassen min på kjøkkenet. Som har lurt på om eg har tid til noko anna i helgene, og i feriane, enn å lese og skrive oppgåver. Som har trudd at beskjeder er formidla og mottatt, noko som har vist seg ikkje alltid å stemme. Som har hatt tålmod og tatt det heile med godt humør, og aldri gitt meg opp, men kjærlig gitt meg ein sjanse til. Ved hjelp av vener og gode kollegaer, som har forstått at eg i fleire år har måtte redusere på sosiale innspel og samspell. Som har hørt på meg når eg har lært noko nytt, og gitt meg rom til å prøve det ut.

Den største takka går likevel til eleven og foreldra hans, som såg på dette som eit spanande prosjekt, og ga meg samtykke til alt eg sa var naudsynt for å utføre forskinga mi. Det har vore fleire rundar med samtykkeskjema, og velviljen har alltid vore like stor. Eg vonar dei i ettertid får nytte av sjølve rapporten. Eg vonar og at dette halvåret har gjort at enkelte rutinar har vorte endra, og at neste år kan gli litt lettare på grunn av denne.

Eg må og gje høgskulen litt av æra for å vere motivatorar og formidlarar av den gode budskapen. Interesse for pedagogikk blei vekt under PPU-studiet med Gùdrun Jønsdottir, som underviste oss i pedagogikk. Under masterstudiet har Ingrid Fossøy vore ein utmerka prosjektleiar, og sjef for alt det praktiske. Rettleiar Astrid Øydvin har gitt meg uvurderleg hjelp med sjølve masterskrivinga. Ho har vore der med blyanten sin, og påpeikt alt frå skrivefeil til faglege innspel. Vi har hatt ein god dialog, og eg har følt meg verdsett uansett kor mykje eg har måtte retta, og skrive på nytt. Tusen takk, eg hadde ikkje klart det utan di hjelp.

Så takk til alle saman. De har sett spor, og eg vil alltid kjenne meg privilegert som har fått oppleve å vere ein del av ei slik utdanning. Resultatet må eg sjølv ta ansvar for, det er mitt eige, og ingen av hjelparane kan klandrast for eventuelle feiltolkingar og klumsete formuleringar. Dei har alle gjort sitt beste, og eg må sjølv stå for mine val i prosessen.

Medstudentane mine skal heller ikkje gløymast. Samlingane vart alt for korte, men arbeidsøktene våre på pizza'en i Sogndal og alle gode samtalar og innspel, vil eg gøyme hos meg for alltid. Måtte det gå dykk alle vel!

Masterstudiet i tilpassa opplæring har vore som skreddarsydd til meg på mange måtar. Det har gitt meg høve til å knyte saman dei to utdanningane mine der all fagleg kompetanse eg har skaffa meg i livet, har blitt samla i ein sekk. Som vernehjelppeleiar har eg alltid vore opptatt av enkeltindividet sin rett til få vere ein del av storsamfunnet, sjølv om dei ikkje alltid passar inn. Vi ser at samfunnet i dag er innretta slik at det er fleire enn før som ikkje passar inn. Teknologi og framskritt gjer til at det til dømes ikkje er mange arbeidsplassar til ufaglærte og dei som ikkje finn sin plass i utdanningssystemet. Det er viktig å finne metodar og didaktikkar som gjer at flest mogleg kan finne sin plass i alle desse systema. Søren Kierkegaard (1813-1855) sa at *Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er, og møte ham der. Dette er det første bud i all sann hjelpekunst.* Desse orda kan vere ei rettesnor for alle oss som er fotarbeidarar i det norske skuleverket, slik at vi kan hjelpe flest mogleg vidare, og gje dei eit høve til utvikling i staden for stagnasjon, motivasjon i staden for resignasjon.

Til slutt vil eg seie at arbeidet i skulen er ei dagleg utfordring på mange vis. Det er daglege høgdepunkt, men ein møter og dagleg motgang. Vi må heile tida endre framgangsmåtar, og prøve å sjå kva som kan gjerast betre. Frans av Assisi sa nokre kloke ord vi kan ta med oss i det daglege strevet for å få til framgang og utvikling hos oss sjølve og elevane våre:

*Gud, gi meg sjelefred til å godta de tingene jeg ikke kan forandre,
mot til å forandre de ting jeg kan endre,
og visdom til å se forskjellen.*

Som ei mental førebuing til å starte lesinga av denne masterrapporten, følgjer nokre uttaler frå eleven, og nokre av faglærarane hans, frå observasjonsperioden:

Eleven om seg sjølv i ei samtale om framgangen hans i engelsk og eventuell karakter:

”Vil det seie at eg er den dummaste av alle i klassen i engelsk?”

Eleven om den sosiale situasjonen i klassen:

”Eg liker meg veldig godt i klassen, og har vener der. Det er alltid nokon å arbeide saman med.”

Og om det å drive med lagsport:

”Eg slutta fordi det var kjedeleg og teit å alltid vere den dårlegaste på laget, og eg blei ikkje betre, heller..”

Lærar om eigen fagleg situasjon:

”Eg synes det er svært merkelig og uheldig at eg er sett til støttelærar for eleven når eg ikkje har gjort ferdig ped.delen av utdanninga mi ennå. Eg kjenner meg ikkje kvalifisert til denne type undervisning, og er redd eg ikkje kan gje eleven det han treng for å lære.”

Lærar om innsatsen til eleven i timane:

”I mitt fag er han aktiv og interessert, rekker opp handa og vil svare mykje meir enn dei fleste andre. Det er sjølvstekt noko temaavhengig, men stort sett prøver han å vere med når det er munnleg aktivitet. Så snart vi skal til med skriving og oppgåver, stoppar det opp.”

Ein anna lærar om innsatsen til eleven i timane:

”Eg er svært uroa over den faglege framgangen til eleven. Så langt har han hatt rett på 3 av 87 glosar, og han brukte meir enn to veker på å lære seg tala frå 1-20.”

Desse utsegnene viser at det er eit mangfald av inntrykk, både av faglege og sosiale inntrykk frå eleven sjølv, og frå personar som har med eleven å gjere.

Innhold

1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Tema.....	2
1.3 Oppbygging av oppgåva.....	3
2 Utfylling av tema, problemstilling og teori.....	5
2.1 Frå forskingsspørsmål til problemstilling.....	5
2.2 Avklaring av sentrale omgrep i oppgåva.....	7
2.2.1 Ulike perspektiv på læring.....	8
2.2.2 Pedagogiske tankar og didaktikk i engelskundervisninga.....	9
2.2.3 Asperger syndrom, diagnose og førekomst.....	11
2.2.4 Bygge, vidareutvikle og spreie kompetanse.....	13
2.2.5 Avgrensing av oppgåva.....	15
2.2.6 Kognitive særtrekk, forståingsvanskar.....	16
2.2.7 Tilegning av skuledugleikar.....	17
3 Metode.....	20
3.1 Organisering, bearbeiding og analyse av data.....	21
3.1.1 Analyse av data.....	22
3.2 Forskingsdesign og metode.....	23
3.2.1 Val av casestudie som design og utval av informantar.....	23

3.2.2 Val av metode.....	25
3.2.3 Rolle som forskar på eige prosjekt.....	26
3.2.4 Forskingsetiske vurderingar.....	27
3.2.5 Vurdering av validitet og reliabilitet.....	29
3.2.6 Vurdering av validitet.....	30
3.2.7 Vurdering av reliabilitet.....	31
3.2.8 Generalisering.....	31
4 Gjennomføring av undersøkinga.....	32
4.1 Planlegging og førebuing.....	32
4.1.1 Presentasjon av case.....	32
4.1.2 Utarbeiding av metodar for innsamling av datamateriale.....	34
4.1.3 Datainnsamling.....	34
5 Funn i undersøkinga.....	37
5.1 Presentasjon av empiri.....	38
5.2 Presentasjon av funn.....	39
5.2.1 Skulen si faglege og sosiale vurdering av eleven.....	40
5.2.2 Fokus på engelsk - opplegg og utvikling.....	44
5.2.3 Oppleving av samanheng og heilskap - systemisk tenking.....	47
5.2.4 Utviklingstrekk etter avslutta prosjekt.....	49
5.3 Utfordringar i kvardagen	51
5.3.1 Vilkår for kunnskapsutvikling.....	51

5.3.2 <i>Frå kaos til delte visjonar</i>	52
5.4 Tolking av funn.....	53
5.4.1 <i>Fagleg og praktisk struktur</i>	53
5.4.2 <i>Metodiske og organisatoriske utfordringar</i>	55
5.4.3 <i>Systemutvikling i skulen</i>	57
6 Oppsummering , drøfting og avslutning	58
6.1 Samandrag av empiri.....	60
6.1.1 <i>Hovudtrekk</i>	60
6.1.2 <i>Oppsummering</i>	60
6.2 Avsluttande drøfting.....	61
6.2.1 <i>Drøfting av generelle funn i undersøkinga</i>	61
6.2.2 <i>Drøfting av systemet si utvikling av skulekvardagen til eleven</i> ...	63
6.2 <i>Kommentarar om problemstilling, tema og mål</i>	65
6.1 Avslutning.....	67
Litteraturliste	70
Vedlegg	74

Innleiing

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen min for val av masteroppgåve er finne i arbeidet mitt som assistent, og seinare lærar, for elevar med Asperger syndrom. For om lag ti år sidan gjekk eg frå å jobbe som vernehjelpelar i verna bustad for psykisk utviklingshemma, til å vere assistent for elevar med spesielle behov. Då møtte eg min første elev med Asperger syndrom, og fekk kjennskap til denne diagnosen, og kva problematikk den kan føre med seg for born og unge i skulen. Undervegs har eg utdanna meg til adjunkt i norsk og engelsk, og har fått innsikt i kva utfordringar desse elevane får i møte med skulen, og spesielt i opplegget rundt norsk- og engelskundervisninga.

Frå 1991 var det sett i gong med ei nedbygging og samanslåing av spesialskuletilbodet for elevar med spesielle behov. Då St.meld. nr. 54 (1989-90) og St.meld. nr. 35 (1990-91) *Om opplæring av barn, unge og vaksne med særskilte behov* kom, innebar det omorganisering av statlege spesialskular til kompetansesenter, og utvikling av ulike tiltak for å fremje kompetanseheving og oppbygging av nettverk mellom ulike fagmiljø. Hovudmålet var å sikre at alle barn, unge og vaksne med særskilde behov, får tilpassa og tilrettelagd opplæring i sitt eige oppvekstmiljø, så langt det er praktisk mogleg. For å få dette til, blei det bestemt å styrke PP-tenestene i kommunane og fylkeskommunane, for at dei skulle kunne hjelpe til med tilrettelegging av undervisningstilbodet til elevar som trengte særskilt tilrettelegging.

L 97, generell del, sa at «*Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.*»(Læreplanverk for grunnskulen, 1997)

Det pedagogiske arbeidet med å realisere slike overordna opplæringsmål, må ta utgangspunkt i evnene og føresetnadene til den enkelte eleven. Dette er berebjelken i prinsippet om *tilpassa opplæring*. Alle elevar skal, uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemmingar, møte

utfordringar i skulen, som er i samsvar med føresetnadene deira. Berre da kan vi snakke om likeverdige opplæringstilbod.

Det overordna spørsmålet mitt i denne masteroppgåva vil vere korleis dette gjer seg utslag når det skal tilretteleggast for enkeltelevar med spesielle behov, og desse endringane i lovverket vil dermed innverke som bakgrunn for mitt val av tema.

1.2 Tema

Temaet er såleis henta frå min eigen arbeidssituasjon, med bakgrunn i mine røynsler med elevar med diagnose Asperger syndrom. I tillegg til å sjå på korleis elevar med Asperger syndrom i vidaregåande skule blir ført inn i organisasjonen og systemet der, ser eg på korleis rettane deira til tilrettelegging i opplæring blir varetatt. Dette tar utgangspunkt i endringane i det spesialpedagogiske tilbodet etter forslag frå Midtlyngutvalet i NOU 2009:18,

- a) kva som er formålstenleg eller ikkje for brukarane av slike tilbod, og
- b) kva som er rettene og pliktene deira etter opplæringslova.

I tidsrommet eg samla inn datamaterialet, var eg masterstudent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo. Samtidig var eg lærar i full stilling ved ein vidaregåande skule, der delar av arbeidet mitt var tilrettelegging for, og undervisning av, elevar med ulike typar spesielle behov. Temaet er knytt til læring, og kva praksis som blir nytta når det skal utarbeidast undervisningstilbod for enkeltelevar i vidaregåande skule.

Det er forska mykje på sjølve diagnosen Asperger syndrom, som berre har vore ein sjølvstendig diagnose dei siste 20 åra (Martinsen m. fl., 2006), og grunna den aukande førekomsten av born med diagnosen, har det vore skriva fleire prosjekt- og masteroppgåver om korleis skulen som organisasjon, og lærarar, lettast skal kunne forholde seg til desse elevane. Eg har valt ut to av desse: Helset (2009) og Ervik (2001). Det er i tillegg utgitt fleire bøker som omtalar denne type spesialpedagogikk. I mi oppgåve har eg valt å bruke Martinsen m. fl., (2006), Kaland (2004 og 2008), Gillberg (1997), Betts m. fl., (2007) og Winter (2007).

Born med denne diagnosen er like ulike som alle andre born, og vil trenge ulik tilrettelegging, alt etter korleis deira særskilde vanskar artar seg. Dette er ikkje ei spesialpedagogisk studie, men eit arbeid i feltet tilpassa opplæring. Tilpassa opplæring til desse elevane må skapast i deira eige skulemiljø, der inkludering i klasse miljøet skal vere ein viktig føresetnad. Med desse utgangspunkta har eg valt å byggje opp oppgåva mi etter følgjande struktur.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Først går eg i gong med å avklare sentrale omgrep i oppgåva. Desse omgrepa er ulike perspektiv på læring, opplegg i engelskundervisning, generelt om Asperger syndrom, og korleis bygge, utvikle og spreie kompetanse. Til slutt gjer eg ei avgrensing av oppgåva ut frå den valde problemstillinga.

Elevar Asperger syndrom har spesifikke problem , og eg belyser kva for type tilrettelegging som er naudsynt for å stette deira krav til tilpassa opplæring, og korleis elevar med dette syndromet tilegnar seg skuledugleikar.

I metodekapittelet forklarar eg kvifor eg har valt casestudium, og på kva grunnlag eg har valt ut informantar. I samband med at dette er ei case på ein elev er det ein del forskningsetiske problem som dukkar opp. Desse må belysast, samtidig som eg forskar på eigen arbeidssituasjon, og heile tida må ta avvegingar i høve til dette. Dette er eit krevjande etisk arbeid, og det er svært vanskeleg å skrive denne rapporten, og samtidig ta i vare personvernet til dei som er involvert. Eg har i samråd med rettleiar difor valt å klausulere oppgåva. Validitet og relabilitet i undersøkinga blir og belyst.

I kapittelet om gjennomføring av undersøkinga forklarar eg korleis eg har førebudd og gjennomført denne. Eg presenterar sjølv casen, korleis eg har utarbeidd metodane for innsamling av materialet og kva data som er samla inn.

Så blir funna i undersøkinga presentert med analyse av data, presentasjon av empiri og kva forkinga kan brukast til i høve til å kunne beskrive ein heilskapleg opplærings situasjon for ein elev med Asperger syndrom. Vidare brukar eg teori for tolking og analyser av funna.

Til slutt rundar eg av med ei kort oppsummering av funna, og konklusjonen min ut frå desse.

2 Tema, problemstilling og teori

2.1 Frå forskingsspørsmål til problemstilling

Søking etter ny innsikt vil i praksis bety å etterprøve, fornye og vidareutvikle det som til ei kvar tid framstår som etablert eller anerkjent kunnskap på eit område (Befring, 2006).

Føremålet med forskinga mi er å finne ut på kva måte skulen som organisasjon er med på legge til rette for undervisning for elevar med særskilte behov, og korleis dei samarbeidar med systema rundt seg, for å få eit heilskapleg opplæringstilbod for desse elevane.

Problemstillinga mi vil såleis vere:

Korleis opplevast oppstarten til vidaregåande skule for ein elev med Asperger syndrom, korleis har skulen takla dette, og korleis har eleven fungert?

For å legge til rette for ein meiningsfylt skulekvardag, vil det vere føremålstenleg å sjå på det heilskaplege tilbodet til eleven. Dette fordi det er lite sannsynleg at denne eleven vil ha eit tilfredsstillande tilbod berre med å fokusere på undervisningsdelen. Samtidig vil det vere viktig å sjå kva reiskap skulen brukar med omsyn på å spreie og vidareutvikle kunnskap i fagmiljøet på skulen.

Når du forskar er det som regel med tanke på å medverke til endring, eller endre tilnærming til noko – ikkje primært for å sjå korleis andre utfører idear og tiltak. Utgangspunktet mitt var ikkje i første omgang å føre til endring, men å få ei heilskapleg vurdering av såkalla spesialpedagogiske tiltak laga rundt ein elev med Asperger syndrom. I neste omgang er sjølv sagt mitt ønskje at framgangsmåtar og prosedyrar som ikkje fungerer, kanskje kan endrast til å innehalde betre, og meir formålstenlege, spesialpedagogiske tiltak.

Forskarspørsmålet mitt er i hovudsak bygd opp rundt tittelen på oppgåva mi: *Ein for alle – alle for ein*, som inneheld ulike vinklingar, frå påstand til spørsmål. Det vil seie at eg vil finne ut kva omsyn elevar med særskilde problem får etter særinntaket er gjort, og den individuelle

planen og opplæringsplanen er skriven. Blir det sett i verk vidare tiltak, eller blir dei ein i massen som må tilpasse seg sjølv så godt dei kan?

Er det slik at den norske skulen er lagt til rette slik at alle elevar kan tilpassast inn i eit tilnærma likt pedagogisk opplegg? I følgje opplæringslova har alle elevar i grunnskulen ei rett og ei plikt til å få, og ta i mot undervisning i offentleg grunnskule, eller anna tilsvarende opplæring. Alle har i tillegg rett på tre års vidaregåande opplæring på full tid. Elevar som av ulike grunnar ikkje har fullt utbytte av ordinær undervisning, har etter §5.1 i same lova, rett til spesialundervisning. Vi veit at det er ulik definisjon på kva som er spesialpedagogiske tiltak, eller tilpassa opplæring. Det blir vurdert ulikt frå kommune til kommune, og frå skule til skule. Nokre plassar er det vanleg med undervisning i mindre grupper ute av klassen, andre stadar er det lagt til rette for tilpassa undervisning inne i klassen. Thomas Nordahl (2004) seier at det er grunn til å hevde at det fins eit stort gap mellom realitetar og ideal, både i grunnskule og vidaregåande skule. Måla er både klare og tydelege, men måten måla blir realisert på i klasserommet, er diffus. Han reiser kritikk mot ei form for tilpassa opplæring som marginaliserar og segregerar enkeltelevar gjennom organisatorisk differensiering, der elevar som blir opplevd som utfordrande, blir tatt ut av fellesskapet. Det er ein viktig føresetnad for å lukkast å ha i minne, at for å legge til rette for ei vellukka tilpassa opplæring, må den omfatte både utvikling av fagleg kompetanse, og utvikling av sosial og personleg kompetanse.

Det kan vere lett å vere einig i slike påstandar, sjølv om vi alle veit i praksis er det ikkje alltid så enkelt. Vi er alle fangar av systemiske betingingar som ressursar, eller mangel på ressursar, både økonomiske og faglege. Vi er og fanga av mangel på kompetanse, både forståing av heilskapen og dermed yting av midlar frå sentralt hald, og av for få lærarar med spesialpedagogisk kompetanse. Dette gjer igjen til at vedtak om tiltaka som blir fatta, er mangelfulle sett frå både skule, lærarar og elevane si side.

Utgangspunktet mitt med denne oppgåva var å lage heilskap og oversikt for meg sjølv, fordi eg var i gang med ei studie som gjorde meg nysgjerrig på korleis dette systemet eigentleg fungerer. Eg ville gjerne vere med å skape eit heilskapleg tilbod til ein elev med Asperger syndrom på veg inn i det vidaregåande sitt opplæringssystem. Denne eleven var søkt inn på særskilt inntak, noko som i seg sjølv er uvanleg når ein søker på studiespesialiserande program. Det er hurtig tempo, og høg fagleg kompetanse, som kjenneteiknar dette

studieprogrammet, og vår elev har tidlegare hatt reduserte faglege krav i fleire fag, og har i tillegg vore undervist i mindre grupper. Han har hatt assistent både i klasserommet og i dei mindre gruppene for å halde progresjonen i dei ulike faga. Eleven har i røynda hatt ei differensiert undervisning, ikkje ei tilpassa undervisning. Differensiering vil seie å gjere forskjell, og differensiering er naudsynt for å oppnå tilpassa undervisning, og det må då bety at ein enkelt elev, eller ei gruppe av elevar, får undervisning som er forskjellig frå den undervisninga som andre elevar, eller grupper av elevar, får (Dahle m. fl., 2005) . Nordahl (2004) meiner at ei PP-teneste som berre arbeider ut frå individperspektiv, står i fare for å sortere elevar ut av klasserommet. Det er då vanskeleg å få dei tilbake til klasserommet når måla og visjonane til eleven endrar seg undervegs, eller dei ikkje har vore veldig klart uttala. Det kan vere brutalt å først vere med på å sortere eleven ut av klassen i grunnskulen, for så å vere med på å sette han fullt tilbake i klassen på studieførebuande program, slik tilfellet er med vår elev.

Det kan seiast at han no er ein elev på line med alle dei andre 29 elevane i sin klasse. Omgrepet *Ein for alle – alle for ein* gjeld for han, som for alle andre. Likevel gjer det jo ikkje det. Grunna tidlegare val som er gjort på vegne av eleven, og i nokre høve av eleven sjølv, kan vi ikkje seie at han kan sidestillast med dei andre elevane, som ein av dei. Han har andre føresetnader, og då må det framleis vere spesielle omstende og tilpassingar rundt han for at han skal ha dei same omstenda som dei andre. Først då vil det vere *Ein for alle – alle for ein* i hans tilfelle.

2.2 Avklaring av sentrale omgrep i oppgåva

Det er viktig å avklare nokre viktige omgrep i oppgåva, og utdjupe desse noko. Ulike perspektiv på læring er viktig, fordi ulike elevar har ulikt utbytte av undervisningsmetodar og strategiar. Tilpassa opplæring og differensiering kan sjåast på som like omgrep, men eg vel å nyansere dei noko, for å få fram forskjellane på dei to. Eg har og valt å sjå på eit heilskapleg undervisningsopplegg, som inneber å ha eit metaperspektiv på eleven, ikkje berre den faglege biten, men og den sosiale. Fordi dette er viktig for eleven sin trivsel og faglege utvikling.

2.2.1 Ulike perspektiv på læring

Undersøkingar gjort av ulike særorganisasjonar ,som t.d. Autismeenheten og Norsk Forbund for Hørselshemma, antyder at rundt 25% av elevane i norsk skule har problem med å delta aktivt i opplæringa. Dei lærer ikkje, og treng særskilt tilrettelegging. Som grunnleggande prinsipp har alle elevar rett til ei likeverdig opplæring, og for å sikre likeverdig opplæring for alle, blir det kravd forskjellsbehandling , ikkje lik behandling. Eit anna grunnleggande prinsipp, er inkluderande opplæring , der alle elevar har krav på å ta del i fellesskapet på ein likeverdig måte – fagleg, sosialt og kulturelt. Spesialundervisning blei tidlegare assosiert med undervisning i egne skular, klasser, grupper eller som einetimar utanfor klasse. I dag er det vanlegare å oppfatte spesialundervisning som ei støtte som blir gitt til elevar som har behov for ekstra hjelp, uavhengig av kor, eller i kva form, den er gitt. Den kan bli gitt både i og utanfor den ordinære opplæringa, og kan supplere, overlappe eller vere eit alternativ til denne (NOU 2009:18).

Elevar med Asperger syndrom ser ikkje ut til å lære i ein vanleg sosial og kulturell kontekst (Gillberg, 1997). Det ser ikkje ut til at dei modellærer frå andre barn i særleg grad. Det kan og sjå ut som om dei har vanskar med å generalisere kunnskap når dei møter på den i ulike samanhengar. Dei treng ofte å få kunnskapen gjort eksplisitt, gjerne gjennom verbalisering, og med visuell støtte, for å bli forstått. Sosiokulturelt har vi menneske mykje implisitt og ubevisst kunnskap som er nedfelt i kulturen vår, som barn og unge med Asperger syndrom ikkje får med seg (Martinsen m. fl. 2006).

Det kan vere vanskeleg å byggje opp eit heilskapleg undervisningsopplegg for elevar med Asperger syndrom, og ein må vere medviten kva strategiar som er formålstenleg å bruke, og ein må vite kva ein skal gjere. Det er heilt avgjerande at lærarane som skal jobbe med eleven er orientert om tilstanden, og kva som er formålstenlege tiltak å setje i verk i undervisninga av han (Winter, 2003). Vår elev har lettare for å lære dersom han ikkje får for mange inntrykk eller meldingar om gongen. Han må lære ein ting om gongen, for så å setje det inn i ein samanheng når han er trygg på at han meistrar det han har lært. Tenkjer vi heilskap i opplæringa, skal han fungere i samfunnet og kulturen som omgir han, og det vil difor vere formålstenleg å formidle kunnskap i eit sosiokulturelt perspektiv, men på ein slik måte at han kan forholde seg til det på ein måte som fører til læring og utvikling heller enn stress og kognitivt kaos (ibid).

2.2.2 Pedagogiske tankar og didaktiske utfordringar i engelskopplæringa

Eg har valt å ta for meg engelskundervisninga til denne eleven, og gje ei nærare forklaring på metodikk og fagleg tilnærming i dette faget. Grunnane til dette er at det er naudsynt med ei avgrensing, og at eg kjenner faget. Eg har sett meg ekstra inn i kva det vil seie å undervise ein elev med Asperger syndrom i engelsk. Dette gjer til at eg som lærar har den bakgrunn og det innsyn som Winter (2003) meiner er naudsynt for å kunne undervise ein elev med ein slik diagnose.

Elevar med Asperger syndrom drar ofte nytte av ei behavioristisk tilnærming til faga dei har (Martinsen m. fl., 2006). Når vi tenkjer på engelskundervisning i eit behavioristisk lys, er metodane gløseprøver og grammatikkøvingar. Dette medfører jamleg testing av kor mykje elevane har lært, og det blir gjort lite for å setje kunnskapen inn i naturlege samanhengar ,eller inn i ein heilskap. Det blir berre brukt summativ vurdering.

Det er likevel viktig å bruke ei breiare didaktisk tenking i undervisninga for å halde på motivasjonen til eleven. Kognitive teoriar i engelskundervisning inneber og å løyse grammatikkoppgåver, samt lese og omsetje, læring i teoretiske situasjonar, og bruk av språklaboratorium for å øve på uttale. Det er lagt vekt på ei jamn påbygging av kunnskap etter spiralprinsippet, og vurderinga foregår formativt med støtte og kommentarar undervegs i læringsprosessen. Nyare didaktikk i faget er å lære språket i naturlege samanhengar, saman med andre gjennom samtale og der læra om kulturen og samfunnet er like viktig som sjølve språklæringa (Simensen, 1998).

Dei sosiokulturelle læringsteoretikarane seier at vi lærer best i samspel med andre, i naturlege samanhengar. Den nye didaktikken i språklæring støttar seg til desse teoriane. Språket blir brukt aktivt, dei lærer om språket, samt landet og kulturen slik at det blir ein heilskap over språklæring som omfattar språk, kultur og samfunnsfag. Vurderingsforma er formativ, og prosessen er like viktig som resultatet. Det blir lagt vekt på prosessorientert skiving med fleire tilbakemeldingar. På denne måten er kvar skriveprosess ein gjensidig læresituasjon der lærar og elev har dialog over fleire plan, i same oppgåve.

Vi veit at elevar med Asperger syndrom treng struktur og klare liner. Samtidig fungerer dei ofte dårleg i sosiale situasjonar der det er vanskeleg å tenkje seg på førehand kva som skjer. Dette gjer til at sosiokulturelle læresituasjonar er vanskelege å handtere for dei (Martinsen m. fl., 2006). Engelskundervisninga vil bli som ei vanleg samtale, der det ikkje er faktakunnskap som er teljande, men kor vidt du meistrar småprat, på norsk som på engelsk.

Dette gjer til at vår elev møter ein del utfordringar som blir vanskelege, og desse ligg både på fagleg, men mest på det sosiale planet. Etter å ha prøvd ut ulike didaktiske framgangsmåtar, sit eg igjen med nokre erfaringar som kan brukast ved utforming av seinare faglege opplegg.

Ved opplesing av lengre teksta, kan han av og til følge med heile teksten, men sjansen er stor for at han blir distraherert på eit eller anna punkt, og mister tråden. Etter opplesing skal det som regel jobbast med teksten i ein eller annan samanheng, og då veit han ofte ikkje kva han skal gjere. Han prøve gjerne å lese gjennom teksten på nytt, og går då glipp av beskjedar om kva som skal gjerast vidare. Det er vanskeleg å få han inn igjen på sporet i ein slik situasjon, og han blir stressa. Det beste i slike læresituasjonar er å vere på einerom med støttelærar, lese gjennom teksten, gå gjennom ukjende ord, for så å jobbe med oppgåver.

I arbeid med eleven ser det ut som han er best på visuelle læresituasjonar. Gjennom arbeid med film og bilete, aukar interessa og motivasjonen hans. Vi kan sjå at han følgjer med og har utbytte av det som skjer, det vere seg historiske hendingar, eller oppbygging av isbrear. Han strevar med ord, både på tavle, i bok, og han strevar med å skrive. Spesielt skrivedelen er vanskeleg, og han vegrar seg for alt skrivearbeid, og vil helst gjere alt munnleg. Han har tilgang på retteprogrammet Lingdys og Lingright, men likar ikkje å bruke dei. Han fekk ny pc etter jul, og desse retteprogramma er ikkje tilrettelagt for denne type maskinvare. Han har eit bra ordforråd på engelsk. Sjølv om dårleg uttale av og til gjer det vanskeleg å forstå kva han seier, gjer han det middels bra i munnleg engelsk.

Skriftleg kjem han ikkje i gong med arbeidet, og når han skal skrive fritt, har han problem med sjølv dei mest elementære ord og uttrykk. Han skriv lydrett slik han uttalar orda, og det kan vere vanskeleg å forstå kva han vil fram til. Det har vore prøvd ut ulike framgangsmåtar på korleis få han i gong med skrivning, som diktat, friskrivning av tekst og rein avskrift for treninga si skuld, utan at eg kan seie at nokon av dei har vore formålstenleg. Eg har prøvd å

vere bestemt, og lage punkt for punkt plan for timen og kva han skal gjere. Eleven blir fort frustrert over mangelen på progresjon i skrivearbeidet, og han har ikkje skrive mange linene før han stoppar opp og lurer på kor tid timen er slutt.

Etterarbeid med filmar, lengre tekstar og bøker, har og vore mest formålstenleg og gjennomførlege, dersom dei har vore munnlege. Då kan han fortelje om innhaldet i filmen eller teksten, kva tema den tek opp, og gjerne fordjupe seg i dei delane som opptek han mest. Skriftleg har han lite å tilføye, og halar ut tida så godt han kan, sjølv om han veit at eg må ha skriftleg arbeid å vurdere for i det heile å kunne setje karakter.

I følge heftet *Spesialundervisning – veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* frå Undervisningsdirektoratet, skal standpunkt karakteren setjast på grunnlag av dei samla kompetansemåla i faget. Vurderingsforskrifta og læreplanen seier at eleven skal få vise kompetansen sin på best mogeleg måte, og det opnar for andre måtar å samle dokumentasjon på eleven sine kunnskapar. Det har blitt ein tradisjon i skulen å vekte engelsk karakteren 50% skriftleg og 50% munnleg, utan at det står nokon plass at dette skal gjerast. Ved å sjå på kompetansemåla som er opplista i læreplanen, ser det ut som at denne tradisjonen kan forsvarast. Sjølv om vi i standpunkt karakteren kan vektlegg munnlege aktivitetar meir enn 50%, skal eleven ha ein skriftleg eksamen, og det vil då vere meiningslaust å ikkje førebu han på dette gjennom skuleåret. Inntil denne eksamensforma er justert, vil det vere vanskeleg å legge vekt på munnleg meir enn skriftleg. Dette kan det sjå ut som at nokre elevar tapar på, dyslektikarar og andre, som av ulike årsaker ikkje er så skrivesføre at dei får til å uttrykkje seg skriftleg.

2.2.3 Asperger syndrom, diagnose og forekomst

Eg har brukt den diagnostiske termen Asperger syndrom i problemstillinga mi. Dette er ei diagnosegruppe innafor den medisinske termen gjennomgripande utviklingsforstyrning (ICD-10, International classification of diseases, som er definert av WHO) som er det overordna medisinske omgrepet for alle forstyrningar innanfor autismespekteret, ASD (Autismespekterdiagnosane). Den blir kalla gjennomgripande utviklingsforstyrning fordi alle funksjonsområde som blir utvikla frå spebarnstida og fram til vaksen alder, blir råka. Det vil seie funksjonsområde som påverknad frå omgjevnadane, kommunikasjon og språk, samspelsdugleikar, kunnskap og dugleikar i kulturbestemte aktivitetar. For dei som har dette

syndromet, vil det påvirke tilhøvet deira til familie, og samvere med jamaldringar, skuledugleikar, fritidsaktivitetar og høve til å lukkast i arbeidslivet. Menneske med Asperger syndrom har gode intellektuelle evner, men dei er kjenneteikna av ein ujamn evneprofil. På enkelte område kan dei vere høgt begåva, medan dei på andre område kan ha store forståingsproblem (SINTEF A7249,2008).

Syndromet skil seg frå autisme ved at det ikkje ligg føre generell forseinking (nær normale evner), ikkje forseinking av språket og dei skal vise normal, eller nær normal, interesse for utforsking av omgjevnadane. Tilstanden er ofte sett i samanheng med uttalt klossetheit. Det er ein tydeleg tendens til at tilstanden varer gjennom ungdomsalderen, og inn i vaksenaldere. Ein reknar at mange med Asperger syndrom har risiko for å få psykiske vanskar i vaksen alder (ibid.).

Asperger syndrom er definert ut frå dei same kriteria som autisme, som er følgjande:

1. Språk og kommunikasjon

- a. Desse problema kjem best til syne i samspelet med andre. Dei er dårleg i stand til å "tolke" det som blir sagt ut frå den konteksten det blir sagt i (Martinsen m. fl., 2006)

2. Tilhøvet til andre menneske

- a. Desse problema blir kjenneteikna ved at personar med Asperger syndrom har eit avgrensa sosialt repertoar, og dei har problem med å regulere kontakt og samspel (ibid.).

3. Reaksjonar på omgjevnadane

- a. Det som skjer rundt desse personane er ofte uforståeleg og dermed uinteressant. At andre er opptatt med noko, er ikkje nok til å skape interesse hos dei, og dei blir upåverka av andre sine interesser (ibid.).

Desse tre dimensjonane heng tett saman og er så samanvevde i utvikling, at det er vanskeleg å halde dei frå kvarandre (ibid.). Diagnosesystemet i dag er basert på førekomst eller fråvere av åtferdskriterier. For å stille diagnosen Asperger syndrom, krevst det i følgje diagnosesystemet DSM-IV ,Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, at barnet fungerer unormalt på minst eit av dei følgjande område før treårs alderen:

1. Sosialt samspel
2. Symbolsk eller førestilt leik

2.2.4 Bygge, vidareutvikle og spreie kunnskap om spesialpedagogiske tiltak

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, seier at ein skal strekkje seg etter idealet om å gje alle elevar tilpassa og differensiert opplæring ut frå deira egne føresetnader og behov (Dale m. fl., 2005). I mange høve vil kravet om tilpassing stå over læreplanen sine kompetansemål, i alle høve dersom vi snakkar om grunnskule. Vår elev har valt eit studiespesialiserande program. Dette er ei studieretning som ikkje har alternative utvegar, slik som dei ulike yrkesretta programma. Der kan du velje vekk nokre fag, og redusere krava ,slik at eleven til dømes kan få kompetansebevis i staden for fagbrev. På studieførebuande program er det umogeleg å fire på kompetansemåla utan at det får konsekvensar for vitnemålet. Eleven vil ikkje at dette skal skje, og har med dette, saman med føresette, bestemt at normert løp skal følgjast. Dette vil få konsekvensar for skulekvardagen til eleven, og for faglærarar og dei andre elevane i klassen, som vil måtte ta stilling til dette.

For å få ein best mogeleg start på ein ny skule, er det viktig med gode overføringsprosedyrer mellom skulane. Dei fleste elevar blir overført frå ungdomsskule til vidaregåande skule utan anna enn vitnemål som følgjeskriv. Elevar som har ulike formar for diagnose som har medført spesialpedagogiske tiltak, blir i tillegg følgt av ei mappe som beskriv dei ulike tiltaka eleven treng. Mappeelev har såleis informasjon med seg som den nye skulen kan sette seg inn i og ta omsyn til. Det kan likevel vere formålstenleg at kontaktlærar frå avgjevarskulen har eit tettare samarbeid med kontaktlærar på mottakaraskulen. PPT-rådgevar, som no har denne funksjonen, blir i mange høve ei andrehands informasjonskjelde, som i mange høve ikkje veit kva som kan vere viktig å formidle vidare i ulike høve. På evalueringsmøte til vidaregåande skule for førre skuleår, blei det etterlyst eit slikt samarbeid også for ein del ”gråsoneelevar” utan mappe, men med ulike problematikkar. Lærarane i den vidaregåande skulen etterlyser i det store og heile eit betre samarbeid med ungdomsskulen, både i faglege samanhengar og i overføringsrutiner.

Faggruppa rundt denne eleven har i året som har gått, jobba etter, og reflektert rundt, eleven sine behov, og måloppnåing etter kompetansemåla. Eg vil vidare presentere funna meir reindyrka.

Elevar med Asperger syndrom er like ulike som andre elevar, og det er difor ikkje sjølv sagt at det går an å lage eit didaktisk opplegg i eit fag, som kan direkte overførast til eit anna. Som nemnt ovanfor, har dei ein ujamn evneprofil, og dei kan score høgt i eit fag og svært lågt i eit anna. Vår elev har mengder av faktakunnskap når det gjeld alt som har med historie å gjere. Han er svært interessert i dette emnet, og i alle fag som på nokon måte har element av historie i seg, vil han kunne gjere seg nytte av dette. Difor har han alltid noko å bidra med i debattar og plenumsrunder i klassen, fordi det som regel er små frekvensar der han kan komme inn med sin kunnskap. At han ikkje fungerer like bra i andre delar av faget, er ikkje så uvanleg. Det gjeld jo for så vidt for alle elevar. Det som kan vere problematisk for vår elev, er at han berre gjer ein innsats der han finn det interessant. Dette er i tråd med diagnosebeskriving (Martinsen m. fl., 2006), i tillegg til at det er eit normalt mønster hos alle elevar. Det er berre at mange normalelevar stort sett er lettare å få i gong med det dei ser på som uinteressant.

Han seier at han ikkje likar matematikk, dermed gjer han liten eller ingen innsats i dette faget. Dei fleste andre fag seier han at han kan finne element av interesse i, og då ser lærarane at han er med så lenge han er motivert. På denne måten får han med seg delar av dei fleste fag, og bygger ein allmenn kunnskap som vil kunne komme til nytte. Korleis ein skal vekkje motivasjon i dei delane av fag og dei heile faga han vel vekk, kan det vere vanskeleg å sjå.

Generelt bør personlege og sosiale opplæringsbehov hos desse elevane prioriterast i større grad enn det den allmenne læreplanen legg opp til. Elevar med Asperger syndrom vil i større grad enn andre elevar, la seg influere av utanforståande problematikk. Dei reagerer meir på uro rundt seg, og har dei sosiale vanskar vil dette lettare hindre ein god undervisningssituasjon. Direkte undervisning i kommunikasjon og sosiale dugleikar vil gjerne måtte gå på kostnad av ordinære skulefag (Kaland, 1997). Dette blir i alle høve vanskeleg på det nivået vår elev er i skulegongen sin. Som tidlegare sagt, har han valt å gå for studiekompetanse utan at det skal takast særomsyn til diagnosen hans. For å kunne lukkast i dette, vil det vere viktig å strukturere oppgåvene betre enn hos ikkje-autistiske elevar. Dei pedagogiske føresetnadane bør vere slik at ein på ein fleksibel måte kan veksle mellom

klasse- eller gruppeundervisning, og individuell undervisning, eventuelt med støttende dataprogram (ibid.). Mesteparten av tida vår elev er på skulen, har han ikkje høve til dette. Dei timane han har eigen støttelærer, er ikkje mange nok til å kunne gjennomføre slike pedagogiske framgangsmåtar fullt ut.

Det blir sagt av fleire av forfattarane av faglitteraturen som er brukt i denne oppgåva, at hovudkonklusjon på kor vellukka skulegongen til ein person med Asperger syndrom er, er didaktikken. Undervisninga må vere tilpassa dei, noko som betyr å legge kommunikasjonen i undervisningstimane til rette, velje riktig undervisningsstoff, og formidle det på ein egna måte, og utarbeide oppgåver som elevar med Asperger syndrom har høve til å forstå og løyse (Martinsen m. fl., 2006). Som ein elev i ein klasse på tretti, vil det vere vanskeleg å tilretteleggje undervisninga på ein slik måte at den fungerer for desse elevane, utan at det blir så spesielt at det ikkje høver for dei andre elevane i klassen. På dette nivået er det viktig for elevane å få gode karakterar for å komme vidare, dei vil måtte vise evne til refleksjon, dra slutningar, sjå samanhengar, og så vidare. Dette vil passe dårleg opp mot ein elev med Asperger syndrom sine evner til å ta i mot, og formidle, faktakunnskap (ibid.). Slik sett må lærarane legge opp undervisninga si slik at alle grupper får sitt. Dersom læraren er medviten på å gje delar av undervisninga si element av faktakunnskap og formidling av desse, i til dømes innleiinga til timane, ville dette støtta desse elevane sitt behov for å formidle det dei kan. Samtidig som det ville auke motivasjonen deira for resten av økta. I følge opplæringslova og LK06 har alle elevar krav på tilpassa opplæring, så dette vil vere noko alle lærarar vil ha som utfordring om dei har elevar med Asperger syndrom, eller om dei har elevar med andre vanskar.

2.2.5 Avgrensing av oppgåva

I innleiinga til masteroppgåva mi har eg presentert ulike teoretiske vinklingar for val av tema og problemstilling. Når eg no kjem til sjølve studia, vil eg snevre inn til å undersøkje sjølve problemstillinga mi, ut frå dei konkrete fakta eg har samla inn gjennom observasjonar og informantar. Det er vår oppleving av bygging, utvikling og spreining av kunnskap, sett gjennom mine og andre fagpersonar sine auge, som er grunnlaget for å kunne svare på første del av problemstillinga, om korleis opplæringa kan leggjast til rette for at eleven skal oppleve ein meningsfylt skulekvardag. Det er og vår oppleving av om dette verkeleg har ført til eit

heilskapleg opplæringstilbod til vår elev, som er grunnlaget for å svare på andre del av problemstillinga.

2.2.6 Kognitive særtrekk, forståingsvanskar

Elevar med Asperger syndrom har ein del kognitive særtrekk som lærarane deira må vere klar over for å kunne sette saman ei formålstenleg undervisning. Dersom lærarane unnlèt å sette seg inn i desse problemstillingane, vil det vere umogeleg for dei å legge til rette for eit heilskapleg og tilpassa undervisningsopplegg for dei (Winter, 2003).

Diagnosen Asperger syndrom blir sett ut frå reine åtferdsmessige kriterium. Det som elles kjenneteiknar denne gruppa, og som ofte medfører dei største problema dei slit med, er dei kognitive særtrekka. Det er og desse som gjer dei største utfordringane i høve opplæringa for denne gruppa.

Minst fire kognitive funksjonar ser ut til å vere ramma ved Asperger syndrom (Gillberg, 1997). Det er viktig å understreke at ingen av dei funksjonsnedsettingane som vil bli nemnt her, utelukkar førekomsten av dei andre. Dei fire som nesten gjennomgåande ser ut til å vere ramma, er mentalisering (empati/theory of mind/tankeblindheit), utførande funksjonar (pannelappevner), sentral koherens, og automatisering. Som regel finn ein problem innafor alle fire områda, i all høve tidleg i livet. Seinare finn ein gjerne belegg berre for ein eller to av dei ved hjelp av nevrologisk testing, men det er likevel eit klinisk inntrykk at evna er nedsett på all fire område.

Mentalisering har vore hevda å vere synonymt med empatiavvik, som er manglande evne til å sette seg inn i andre sine tankar og kjensler. Dette problemet ser ut til å vere størst i ung alder, for å betre seg etter kvart som personen blir eldre og tilegnar seg kunnskap på dette området. Det er likevel slik at utviklana til personar med Asperger syndrom er sterkt forsinka, og kanskje utviklar personen aldri fullgode funksjonar på dette området.

Når det gjeld utførande funksjonar, er evna til å planlegge mot eit mål, oppretthalde strategiar for å nå dette målet, og dermed utsette behovet for raskbehovstilfredsstilling, sentrale komponentar. Den kan og forklarast som ei tilsikta, framtidsretta åtferd. Andre viktige ting som kjem under denne funksjonen, er evna til å sjå kva rekkefølge ting skal skje i , samband

mellom årsak og verknad, og oppfatning av tid. Dette fører til ein del kvardagsproblem , og ein treng idear til korleis løyse desse.

Evna til å sjå forbi detaljar og førestille seg ein heilskap der detaljane er ein del, er kjerna i sentral koherens. Ved Asperger syndrom er denne evna ofte mangelfull, personane greier ikkje å føye detaljar saman til ein heilskap. Dette kan til dømes føre til at sjølv om ein person med Asperger syndrom har festa seg til mange detaljar i ein person dei har møtt ein gong, vil dei ha problem med å kjenne han igjen på gata.

Evna til automatisering er sterkt nedsett hos personar med Asperger syndrom. Innlært kunnskap eller innlærte evner vil i stor grad ikkje bli automatisk, eller gå av seg sjølv. Dette gjelder både motorisk og kognitiv kunnskap. Det kan i tillegg sjå ut som om arbeidsminnet er kort, og konsentrasjonen dårleg. Det må likevel nemnast at dersom interessa er stor nok, vil personar med Asperger syndrom konsentrere seg svært godt om ei avgrensa oppgåve. Desse svingingane gjer det svært vanskeleg å måle denne funksjonen.

Det er svært varierende prognoser for menneske med Asperger syndrom (ibid). Mange som har problem i barne- og ungdomsåra, er velfungerande i vaksen alder, sjølv om personlegdomstrekka frå barndommen framleis er utprega. Andre fungerer ikkje, og kan ikkje klare eit sjølvstendig liv. Det er ikkje mogeleg å seie kor stor del som hamnar i eine eller andre kategorien. Dei fleste som har tatt føre seg denne problematikken, ser ut til å einast om at dei grunnleggjande sosiale, kommunikasjonsmessige og åtferdsmessige særtrekka hos menneske med Asperger syndrom ,varer ved heile livet. Fastlåsinga, rutinebindinga og mangel på sunn fornuft, blir upåverka av erfaring, livsopplevingar og behandling (Martinsen m. fl., 2006).

2.2.7 Tilegning av skuledugleikar

Vaksne med Asperger syndrom minnst sjeldan skuletida si med glede. Dei fleste tenkjer tilbake på ei tid med mistriivsel og stress. Svært mange ber nag til enkelte lærarar, medelevar og heile skulesystemet (Martinsen m. fl., 2006).

Lærarar gir ofte oppgåver og retningsliner på ein slik måte at det er uklart og uforståeleg for ein elev med Asperger syndrom. Dette fører igjen til at skulekvardagen deira er prega av nederlag. Deira språk og kommunikasjonsvanskar er omfattande, og gjer seg utslag i at når

ord og vendingar blir brukt på ein upresis måte eller i overført tyding, vil dei fleste med Asperger syndrom ikkje forstå kva som meinast. Dei forstår det som blir sagt utan å legge fortolkingar i det. Dette gjer samspelet med andre menneske vanskeleg. Dei misforstår ofte det som andre seier, fordi dei har ei annleis forståing av dei kontekstuelle forholda (ibid.)

Ein føresetnad for eit godt skuletilbod til elevar med Asperger syndrom, er at alle som er involvert i tilbodet forstår deira forståingsproblem. Dei må ha kjennskap til kva konsekvensar dei kognitive særtrekka har for den enkelte eleven, og korleis forståingsproblema omformar seg til utfordringar, belastningar, og mistydingar i skuledagen. Å få ein elev med Asperger syndrom i klassen, vil alltid innebere å måtte bryte med oppsette rammer for undervisning, lage spesielt opplegg for kvar elev, forholda seg breiare enn vanleg til livet til eleven, og bruke den personlege kreativiteten sin til å finne fram til opplegg som fungerer (Winter, 2003).

Elevar lærer seg å gå på skule ved å sjå kva andre gjer og ved å få retningslinjer frå vaksne. Det er mange uskrivne reglar og prosedyrar som kvar elev må følgje. For å bli ein god elev, må ein lære seg å forstå desse reglane som inneber å følgje ei utal mengd med interaksjonar dei fleste skjønar automatisk. Elevar med Asperger syndrom vil måtte ha ekstra oppfølging for å lære seg alle desse tinga (Betts m. fl., 2007).

Det er mange prosedyrar som kan gjerast lettare med enkle grep i kvardagen. Skifte av klasserom kan vere problematisk for elevar med Asperger syndrom. For å innarbeide eit system, kan det vere føremålstenleg for læraren som avsluttar ein time, å forsikre seg om at eleven veit kor han skal. På same måte må læraren som skal ta over i neste klasserom, sikre at eleven er på plass før timen startar (ibid.).

Kaos i gongar og fellesareal kan vere totalt forvirrande for ein elev med Asperger syndrom, og det kan vere føremålstenleg å bruke medelevar til støtte for vår elev i dess situasjonane. Dersom nokre medelevar har fått ansvar for å lose vår elev når det er naudsynt, unngår vi situasjonar utanfor vår kontroll. I tillegg kan vår elev ha problem med å forholde seg til friminutt og ventetid mellom ulike aktivitetar. Det kan då vere ein måte å unngå stress og uvisse hos vår elev dersom nokre av medelevane har ansvar for å sikre at han har nokon å vere saman med i ventetida. Dette krev sjølvstøtte at medelevane er orientert om vanskanane til vår elev, og sagt seg villige til å hjelpe til (ibid.).

Skrijving kan vere eit stort problem for elevar med Asperger syndrom, fordi syndromet ofte har innverknad på muskelsystemet slik at både grov- og finmotorikk er råka (ibid.). Vår elev har som tidlegare nemnt dysleksi som tilleggdiagnose, noko som vil forverre denne problematikken ytterlegare. Sidan lekser ofte inneber mykje skrijving, kan det vere føremålstenleg å redusere på leksene for desse elevane. Skuledagen i seg sjølv er svært krevjande for dei, og dersom leksemengda er stor i tillegg, vil dette kunne føre til unødig stress for desse elevane, som dei ikkje har føresetnad for å handtere. For å gjere både skuletimar og heimearbeid meir overkommeleg, kan det vere ein ide å skrive det som skal gjerst på eit ark. Det gir oversikt, eleven ser med eit blick kva han skal gjere, og slepp leite på fronter eller i boka på fortsettinga på oppgåver, eller liknande.

Elevar med Asperger syndrom skal vere sjølvstendige i dei fleste situasjonar, dei skal vere saman med dei andre elevane gjennom skuledagen, og vere aktive deltakarar i dei vanlege aktivitetane som foregår de. Dette set klare krav til dei lærarane som skal ha med desse elevane å gjere.

Skulen skal vere ein plass som fremmar utvikling og personleg vekst. Dei store belastningane som elevar med Asperger syndrom opplever i skulen, gjer at skuletida representerar ein risiko for skeivutvikling og tilpassingsproblem. Dette set eit sterkt fokus på skulen si rolle ein habiltieringssamanheng. For å hindre at elevar med Asperger syndrom blir støtt ut frå ungdomsmiljøet, må skulen bruke ressursar til å legge til rette for eleven sitt sosiale samvere. Dette set store krav til læraren si evne til å sjå ein heilskap mellom eleven sitt skuletilbod og sosiale situasjon, samt ha eit godt samarbeid med elev, foreldre og anna støtteapparat (Martinsen m. fl., 2006).

3 Metode

Grunnkravet til ein metode er at den skal gi informasjon til forskaren slik at han skal kunne svare på gjeldande problemstilling. På same tid skal den vere grunnlaget for å gjennomføre ei kritisk vurdering av tilgjengeleg forskning. Eit av krava til metoden skal vere at den er tydeleg og tilgjengeleg. Det er og viktig at resultatane skal kunne kontrollerast og reproduserast (Befring, 2002). I samfunnsvitskapane blir det brukt hermeneutisk tilnærming . Dette er tilnærmingar som har eit uunngåeleg element av forståing i seg, av til dømes menneskelege handlingar, språk, symbol og teikn. Max Weber seier at det er vitskapar som vil gje ei fortolkande forståing av sosial handling, og dermed også ei kausal fortolking av handlingane si utvikling og verknader (Grimen, 2009). I mitt masterarbeid har det vore formålstenleg å nytte ei hermeneutisk forskingstilnærming fordi eg har observert gjeldande elev i normale skulesamanhengar med mi førforståing og tolking av dei ulike situasjonane han var i. Eg har i tillegg tolka utvikling og samanhangar i skulekvardagen hans, og i drøftinga har eg prøvd å komme med mine løysingar på utfordringane rundt han og skulekvardagen hans.

I samheng med at eg er tilsett som lærar i fagmiljøet til eleven denne case studia handlar om, var det lett å få eit godt samarbeid med alle partar rundt eleven. Eg var naturleg til stades i alle situasjonar, og det skapte ei utvungen stemning når eg sat med blokka mi og noterte. Dei andre elevane vendte seg til meg og spurde om hjelp til oppgåver og andre faglege ting. Det var inga kjensle av overvaking, og dermed ikkje nokon som følte seg utilpass eller oppførte seg annleis enn vanleg. Det kunne komme spørsmål om eg var der for å studere dei, og eg forklarte at eg var ute etter å sjå på samhandling og arbeidsrutinar i klassen. Målet mitt med observasjonane er å få eit oversyn over eleven sin skulekvardag, spesielt med tanke på å tolke sentrale tema i denne kvardagen. Edvard Befring seier at case- undersøkinga spelar ei viktig rolle som empirisk forskingsmetode på fagområde som skal stå til teneste med kunnskapar og dømmekraft for å støtte enkeltmenneske. Formålet vil då vere av utdjupande karakter, og formålet vil vere at informasjonar og observasjonar blir sett inn i eit heilskapleg format (Befring, 2002). Dette er det eg synes har vore det mest verdifulle med dette prosjektet. Verdien av å kunne bruke resultatet av det innsamla datamaterialet til å vere med på å evaluere systemet, og å setje søkelys på kva som kan gjerast betre, har vore det mest tilfredsstillande med forskinga på denne eleven sin skulestart.

I den empiriske delen av studiet, har eg gjennom observasjonar og samtalar, henta inn data om ein einskild elev i konkrete skulesituasjonar, og min og ulike faglærarar sine opplevingar av undervisningstilbodet til denne eleven. Ut frå desse data, vil eg kunne seie noko om korleis denne eleven sin skulekvardag har vore i denne prosjektperioden. Skal mine funn ha generell interesse, og føre fram til generell kunnskap, må det vere ei teoretisk referanseramme å sjå funna opp mot. Det vil seie at ulike instansar som skular og PPT kan bruke denne rapporten til sjå på kva som kan gjerast for å få til ein best mogeleg skulestart for andre elevar. Eg vil ikkje gjennomføre noko omfattande replikasjonsstudium i høve andre elevar i tilsvarende situasjon, men eg treng etablerte teoriar som ein bakgrunn for betre å kunne analysere, tolke og drøfte funna mine. Resultatet vil avhenge av så mangt, og sidan vi har med berre ein elev og eit avgrensa antal lærarar å gjere, vil vi på ingen måte få noko fasitsvar.

Fordelen med å forske i eige arbeidsmiljø er jo at det går raskare å samle inn data fordi du veit kor det er aktuelt å finne dei. Eg var nyttilsett på skulen denne hausten, så noko av denne fordelen forsvann fordi eg sjølv måtte bruke tid på å gjere meg kjent med systemet. Det ga meg ein annan fordel, nemleg at eg forsto betre kor vanskeleg det kunne vere for eleven å orientere seg. Var det noko som var vanskeleg for meg å finne ut av, visste eg at eleven sannsynlegvis hadde same problemet. Bakdelane kan og vere mange. Spesielt vansken med å skilje mellom forskar og lærar var utfordrande. I følge NSD sin jurist er det ikkje lov å bruke informasjon eg får som lærar i forskinga mi, så det er viktig å halde orden på korleis og kor tid informasjonen er komen.

3.1 Organisering, bearbeiding og analyser av data

Vilkåret for at ei empirisk forskning skal ha verdi, er at den har eit relevant og truverdig informasjonsgrunnlag. Grovt skissert blir det operert med tre ulike framgangsmåtar for innhenting av data, informasjon eller empiri; observasjon, intervju og enquete. Desse gjeld då innsamling av primærdata eller primærempiri. Sekundærdata omfattar alt som alt eksisterar i ei eller anna form (Befring, 2006). Som primærdata vil eg i hovudsak bruke observasjon av eleven i ulike klassesituasjonar, samt uformelle intervju av dei andre i faggruppa rundt eleven.

Som sekundærdata brukar eg data frå skulemappe, som inneheld opplysningar og vurderingar frå tidlegare skule, PPT og dei møta som noverande skule har hatt i samband med eleven.

I tillegg til observasjonane fekk eg faglærarane til å komme med forklaringar og utdjupande kommentarar til hendingar og situasjonar i klasserommet. Etter kvar observasjonsøkt gjekk vi gjennom timen, dei kom med kommentarar ,og eg fortalde kva som var observert. Dette blei notert ned som dagboksnotat, og brukt etter kvart som tema og situasjonane dei passa saman med, blei skrivne ned i rapporten. Eg var og tilstades på faggruppemøter der lærarane kom med utsegner og kommentarar til PPT og kontaktlærarar. Siste kommentarar frå faglærarane blei gitt til halvårsrapporten 20. januar, samt til fagmøte med PPT og foreldre 15. januar. Eventuell informasjon og utvikling som kjem fram etter desse datoane, vil ikkje få plass i rapporten.

Etter at data var samla inn fram til jul, skreiv eg ein kronologisk rapport der observasjonar, møter, samtalar og rapportar blei sett inn i eit dokument etter dato. Dette ga det første heilskaplege inntrykket av kvardagen til eleven frå skulestart og fram til jul. ved gjennomlesing vart dette oversiktleg og relevant informasjon sjølv om det kunne vere hol i opp til ei veke mellom enkelte nedteikningar. I observasjonane var kroppsspråk tatt med for å supplere inntrykka av eleven sine kjensler. Dette er sjølv sagt av fortolkande karakter, men eg synes likevel det er viktig for å få heile biletet av eleven. Hadde eg brukt video, ville dette og vore med som fortolkande tilleggsinformasjon, så difor meiner eg det er relevant.

3.1.1 Analyse av data

Analyse av data skjer gjennom fortolking, og målet er å få fram djupne og heilskap i materialet gjennom skildringar og forsøk på å forklare materialet (Befring, 2002). Ved å gå gjennom innsamla datamateriale i min case, først med å reinskrive notata, sidan med å lese gjennom og fortolke dei ulike situasjonane, skaffa eg meg eit heilskapleg bilete av skulesituasjonen til eleven. Eg har ikkje måtta redusere datamaterialet mitt, men eg har i enkelte høve funne det naudsynt å redusere viktigheita av nokre av dei. Grunnar til dette er at eg ettertid ser at eg skulle ha utvida nokre av observasjonane mine i andre lærarar sine timar for å få eit breiare datagrunnlag for enkelte påstandar, men tida ,og ulike alternative skuleopplegg rett før jul, gjorde til at dette ikkje blei tid til. Det er likevel observasjonane som er hovuddata i denne undersøkinga. Saman med referat frå egne undervisningstimar utgjer

desse hovudtyngda av det eg har brukt til å konkludere. Eg reinskreiv alle notat frå observasjonar og møter som hadde vore helde gjennom innsamlingsperioden. Desse skreiv eg ned kronologisk. Ved gjennomlesing av dette materialet, kunne eg sjå kva utvikling som hadde vore, og kva fagleg og sosial utvikling eleven hadde hatt. Tilleggsinformasjonen eg fekk frå skulemappa hans, brukte eg til å sjå kva bakgrunn eg skulle tolke funna ut frå, og korleis samanhengen og heilskapen i skuletilbodet hans var. PPT-rådjevaren har lese gjennom rapporten og godkjent det som står der frå sin ståstad. Faggruppa og spesialpedagogisk rettleiar på skulen har vore tilgjengeleg for innspel og spørsmål undervegs, dersom noko har vore uklart.

3.2 Forskingsdesign og metode

Valet av forskingsmetode vart gjort i samband med at eg valde tema og problemstilling for oppgåva. Studiar av ein elev kan ikkje gjerast gjennom å lese tidlegare dokument eller å sjå på resultat gjennom eit mikroskop. Det blir og sært å berre sjå han gjennom andre sine auge. Case-designet passar, som tidlegare nemnt, godt på samfunnsvitskapelege forskingsområde, og spesielt når det blir forska på enkeltindivid. Det er viktig med førstehandsinformasjon, samtidig som det å supplere med informasjon frå andre fagpersonar gjer det mogeleg å danne seg eit heilskapleg inntrykk av denne eleven. Når valet av forskingsdesign er gjort, har dette konsekvensar for kva vidare tilnærmingar som blir gjort til innsamla materiale. Metodane observasjon og intervju gav seg sjølv ettersom dette er gode måtar å skaffe seg den førstehandsinformasjonen som trengs, for å undersøkje og tolke tilhøva rundt ein elev.

3.2.1 Val av casestudie som design og utval av informantar

I arbeidet mitt med å forme ei problemstilling, fann eg det formålstenleg å undersøkje tilhøva rundt ein enkelt elev, i staden for å hente materiale frå fleire hald. Dette var for å avgrense oppgåva noko med tanke på kva tid ein har til rådvelde for å forske på eit område og skrive ei masteroppgåve. Ein annan grunn til dette, var at eg gjennom eigen arbeidssituasjon hadde høve til å vere med på å bygge opp eit fagleg tilbod til ein elev med spesielle behov, noko som gav meg enkel tilgang på opplysningar frå foreldre, PPT, og fagpersonale frå skulen.

Når valet av problemstilling er gjort opp mot ein konkret elev, blir det å sjå på som eit tilfelle. Dette blir i vitenskapleg samanheng karakterisert som ei case. Som pedagogar kan vi sjå det noko problematisk at casemetode både blir brukt som nemning på ei forskingstilnærming og ei pedagogisk tilnærming. Som pedagogar brukar vi ofte nemninga som illustrasjonar som blir lagt til grunn for diskusjonar eller læringsdialogar. Eg vil i fortsettinga bruke nemninga casemetode som forskingstradisjon (Skogen & Fuglseth, 2002).

Case-studier har blitt meir vanleg innanfor dei utdanningsvitenskaplege faga (Yin, 1998). I Skandinavia har det i det seinare vorte gjennomført som kvalitative studium med ein eller svært få informantar. Dette har gjort til et nokon omtalar case-studier som kvalitativ forskning eller som kasuistikk med fokus på enkeltpersonar. Dette er og ei forskingstilnærming som er godt egna til å studere her-og-no-fenomen i det verkelege livet, og der vi ikkje kan manipulere og kontrollere variablane (Fuglseth og Skogen, 2006).

Eg tenkjer å ta føre meg ein holistisk singelcasestudie, der den definerte analyseeininga er den nemnde eleven, meg som engelsklærer, og vidare eit samarbeid med lærarane som elles er i gruppa rundt denne klassen, og dermed denne eleven. I tillegg vil foreldra til eleven, pedagogisk rettleiar frå skulen og sakshandsamar på PPT, vere viktige informantar. Case er nemning for eit tilfelle, og at vi ved å studere eit enkelt tilfelle kan lære meir om det fenomenet ein er interessert i. Når vi vel å studere eit tilfelle heller enn fleire, blir det eit enkeltcasestudie. Holisme er å sjå på heile situasjonen til personen omtala i casen, så når det er snakk om ein holistisk singelcasestudie, vil det sei å studere heilskapen i skulesituasjonen til gjeldande enkeltelev (Fuglseth og Skogen, 2006). Eg ville ikkje på nokon måte samanlikne informasjon frå informantane, men setje dei saman til ein heilskap sett ut frå dei ulike ståstadane deira (Kvale, 2006), noko som vonleg har gitt oss eit metaperspektiv på skulekvardagen og føresetnadane til eleven. Dette har ikkje vore et stort problem i denne studia fordi informantane har hatt same tilnærming til eleven, og det har ikkje vore store differansar verken fagleg eller sosialt.

Dette meiner eg er eit naturleg utval av informantar fordi dei samla sett kan gje eit rett inntrykk av kva skuledagen til denne eleven med Asperger syndrom går ut på. Dei vil gje eit bilete som til saman vil gje ein peikepinn på korleis det faglege og sosiale opplegget til guten på skulen innverkar på han før, under og etter skuletid.

3.2.2 Val av metode

Som nemnt har eg valt meg ei kvalitativ tilnærming til dette forskingsopplegget, og eg valde å innhente data ved å bruke observasjon, for å danne meg eit inntrykk av korleis opplæringstilbodet blir lagt til rette for denne eleven med Asperger syndrom og dysleksi, og om han opplever ein meningsfylt skulekvardag. Eg vil sjå både på det faglege og det organisatoriske opplegget hans. Observasjon er ei innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verda slik den viser seg via sansane våre, i staden for gjennom at andre fortel oss det. Observasjonen må tolkast og reflekterast for at vi skal finne mening i den. Det må tenkast gjennom på førehand kva observasjonen skal fokusere på, kva vi fokus den skal ha (Vedeler, 2000). Observasjonane gjekk føre seg over ein periode på fire veker, om lag ein time kvar skuledag i snitt.

I tillegg har eg hatt samtaler med sju andre lærarar og spesialpedagogisk rettleiar på skulen, om deira framgangsmåtar og erfaringar, og eg har snakka med mor for å danne meg eit inntrykk av eleven i heimen etter ein lang skuledag. Eg har og snakka med eleven undervegs, for å få fram meininga hans om kva som er bra, og mindre bra, i måten han blir undervist på. Eg har brukt forma ustrukturert intervju, der eg ikkje har brukt ein utvikla intervjuguide, men gradvis leia informanten til å gje den ønska informasjonen (Fuglseth og Skogen, 2006). Tema for samtalane har vore didaktikk, sosial tilpassing av eleven, og framgang eller tilbakegang i faga. Eg har notert under og etter desse samtalane, men ikkje brukt opptakar eller transkribert. Dette har som tidlegare nemnt vore som ein type dagboksnotat, der eg har brukt informasjonen i dei sekvensane av skrivinga dei har vore aktuelle.

Eg har så langt i skuleåret skrive personlege loggar frå undervisningsøktene eg har hatt med eleven. Loggane har gått over fire månader, frå skulestart og fram til juleferien. Eg underviser eleven i engelsk fem timar i veka, så dei fyldigaste og mest regelmessige observasjonane kjem frå eige inntrykk av eigne timar. Dei har variert frå å vere om lag halvparten frå eineundervisning av eleven, og resterande halvpart frå å vere støttelærar til eleven inne i klassen, med ein annan lærar som hovudlærar.

Det er ikkje lett å observere seg sjølv, fordi fokuset er på undervisninga. Ved å skrive ned for sidan å lese gjennom eigne inntrykk og opplevingar over tid, ser eg at det gir verdfull

informasjon om utviklinga til eleven. Det set og undervisningsopplegg og samarbeid med eleven i perspektiv på ein slik måte, at eg fekk eit overblikk over eigen arbeidssituasjon.

Ved å observere andre lærarar i arbeid i klassen med eleven, gjorde det meg i stand til å få eit overblikk på korleis eleven jobba over tid, korleis han fungerte i gruppa, samspelet hans med andre elevar, og korleis samspelet mellom han og dei ulike lærarane var.

Mitt mål med denne forskinga er ikkje å komme fram til nye teoriar innan pedagogisk forskning, men knytte funna mine opp mot allereie eksisterande teoriar og modellar i høve læring, og då spesielt om tilpassa opplæring til elevar med spesielle tilleggsvanskar, som Asperger syndrom. Sidan denne eleven viser seg å vere den første nokon gong med denne type diagnose å velje eit studiespesialiserande program på vår vidaregåande skule, vil det uansett vere verdfullt å observere framgangsmåtar som blir brukt frå faggruppa rundt han i ein såpass krevjande prosess. Fordi eg sjølv er ein av fagpersonane tettast opp mot denne eleven, vil det krevje sær sarsemd og merksemd på eiga rolle som faglærer på ei side, og forskar på ei anna.

3.2.3 Rolle som forskar på eige prosjekt

Eg har valt å drive forskning på ein elev eg sjølv er faglærer til, og dette har sine klare bakdelar og føremoner. Eg har på kort tid blitt godt kjent med eleven, og treng ikkje bruke lang tid på å opparbeide den kontakten som trengs for å kunne ha dei rette relasjonane til han. Han er trygg saman med meg, og vi samarbeider i kjende situasjonar. Det vil ikkje opplevast som særleg stress utanom det normale i ein læresituasjon.

Fordi hovudinformant og forskar er så tett på kvarandre, er det sjølv sagt viktig å vere kritisk til eigne observasjonar. Det kan vere naudsynt å søkje råd frå utanforstående undervegs for å få eit uhilda syn på ulike situasjonar og hendingar. I ei slik studie er det viktig å vere autentisk, ærbødig og ærleg. Det vil i klartekst vere å skrive ned det som blir observert utan omsyn til korleis eg framstår i situasjonen, og at eg tar omsyn til eleven sin situasjon ved å beskrive han ærleg utan å stigmatisere han på nokon måte, eller eksponere han unødig. Det er mange omsyn å ta i høve identifisering i ei slik forskning, og eg må heile tida unngå å beskrive eleven slik at fleire enn naudsynt vil kunne identifisere han. Sjølv om oppgåva skal klausulerast, er det viktig å ta slike forholdsreglar. Eg har diskutert resultatata mine med andre i

faggruppa, og eg har late PPT-rådgjevar gå gjennom rapporten. I tillegg blir oppgåva klausulert i fem år for å unngå gjenkjenning av eleven i ein sårbar fase.

Konsekvensane av dei forskingsresultata ein får kan vere både tilsikta og utilsikta (Befring, 2002). Det er viktig å vere klar over at slutninga som blir dratt ut av ein slik forskingsrapport kan føre til dramatiske endringar i eleven sitt daglege virke, noko som kan opplevast både positivt og negativt for han som enkeltperson.

Eg brukar i stor grad meg sjølv som informant. Skilnaden på meg og dei andre informantane, er antal einetimar eg har med eleven i veka, samt det at eg etter kvart har skaffa meg eit metaperspektiv til eleven sin skulekvardag fordi eg sit med den samla informasjon, og får difor eit overordna syn på eleven, og det faglege og sosiale opplegget rundt han. Dei vala eg sjølv har tatt i høve til eleven, vil påverke dei vala eg gjer i forskinga mi, uansett kor medviten eg er på dette. Dette vil gjerne bli spesielt tydeleg når det kjem til tolking av innsamla datamateriale. Det vil vere svært lett for meg å legge i mi eige førforståing når eg skal tolke utsegn frå dei andre informantane. Dette kan igjen føre til at det ikkje blir kva dei meiner som kjem i hovudfokus, men det som eg trur dei meiner, ut frå mi eiga erfaring.

3.2.4 Forskingsetiske vurderingar

Det er lett å identifisere kvar eg har arbeidd, og det er difor lett for dei som er aktørar på skulen å identifisere eleven. Foreldra har ikkje ønska at det skal gjerast kjent blant dei andre elevane eller foreldra deira kva diagnose eleven har. Eg har i samråd med rettleiar og UiO avgjort at det er naudsynt å klausulere denne oppgåva i fem år. Dette for å unngå dei belastningane ei slik identifisering kan bli for eleven og foreldra hans.

Det har vore vanskeleg å vere medviten om å ikkje bruke kunnskap om eleven eg har gjennom rolla mi som lærar, utan å søkje løyve om dette frå aktuelt hald. Eg kan ikkje bruke opplysningar eg har plukka opp gjennom samtalar eller møter dersom ikkje dei andre involverte der har gitt løyve til det. Dette har ført til mange gjennomgangar av innsamla datamateriale for å sikre at dette var informasjon eg faktisk kunne bruke. Eg valde vekk data frå eit fag der eleven er på gruppe med ein annan elev, fordi dette ville føre til ny runde med løyve frå denne eleven, samt foreldre, noko som vil føre til fleire som ville få fullt innsyn i

prosjektet. Eg vurderte det då slik at desse datainnsamlingane ikkje var viktige nok til å sette i gong dette apparatet, som igjen ville kunne føre til lettare identifikasjon av vår elev. Når eg har bearbeidd datamaterialet, har det og vore viktig å ta omsyn til arbeidstakarlojaliteten min som tilsett på skulen. Det kan vere vanskeleg å vere kritisk til eigen arbeidsplass, på same måte kan det vere lett å bli for kritisk til eigen arbeidsplass. Informantane har fått lovnad om å lese den ferdige rapporten, og skuleadministrasjonen må få tilgong til den for at den skal ha nokon mening. Det blir då særskild viktig å vere forskar, ikkje lærar i denne samanhengen.

Edvard Befring (2002) seier at det er eit grunnleggande og sjølvstendig krav å vere vitenskapleg redeleg. Det vil seie at resultatane er til å stole på, og at forskaren har følgd dei etiske retningslinene som fins for å unngå utilsikta og tilsikta feil (Befring, 2007). Steinar Kvale (2006) presiserer i boka si *Det kvalitative forskningsintervjuet* at forskaren må ta etiske avgjerder gjennom heile forskinga si. Det er ikkje noko ein tar i ein viss periode for så å seie seg ferdig med det. Det er noko som skal følgje forskaren gjennom heile prosessen.

Dei etiske vurderingane i denne oppgåva starta allereie ved val av emne. Var det riktig å skrive om ein enkelt elev? Kunne det gje nok overføringsverdi, eller ville det berre tilfredsstillende personleg nysgjerrigheit, utan å gje eleven noko tilbake i høve til auka kunnskap rundt problema hans, og dermed endra haldningar og faglege opplegg? Eg har tidlegare jobba med elevar med Asperger syndrom og ulike tilleggsdiagnosar, og kunne dermed kjenne igjen problematikken rundt denne eleven. Eg vil hevde at det har vore minimal endring i haldningar, kunnskap og fagleg tilrettelegging rundt denne type elevar sidan eg møtte min første elev med Asperger syndrom for ti år sidan. Når denne eleven i tillegg skulle vere med på ei utprøving som første elev med Asperger syndrom på studieførebuande program, kjente eg at dette var noko det ville vere svært nyttig å kunne dokumentere for ettertida. Det kan likevel vere ekstra sårbart som forskar å vere i ein situasjon der alle samtykke kan trekkast på kva tidspunkt som helst, noko som vil gjere heile forskinga di verdiløst. Dette er omsyn som bør tenkast gjennom før oppstarten av eit slikt prosjekt.

Etter å ha fått løyve frå eleven sjølv, og foreldra, kontakta eg Norsk Samfunnsvitenskapleg Datateneste, NSD, for å få hjelp til å lage eit prosjekt som stetta Lov om personregister av 1978. Dette vil bli omtala nærare i kapittel 4. Alle informantane sa seg villig til å vere med, og skreiv under på samtykkeskjema.

Empirisk forskning som krev at born eller unge deltek som informantar eller forsøkspersonar, har som krav at alle skal samtykke på eit fritt og informert grunnlag. Alle skal vere orienterte om det som angår deira deltaking i forskingsarbeidet. Det er ikkje berre å informere, men informasjonen skal vere forståeleg, og det er det forskaren og prosjektansvarleg som har ansvaret for. Behovet for forståeleg informasjon er særleg stort når forskinga inneber ein viss belastingsrisiko (Befring, 2006). I så måte vil denne masteroppgåva vere særst utsett for belastingsrisiko. Eg som forskar er namngitt, og det vil difor vere mogeleg å finne ut kven informantane er ved å kople dei til meg. Dei seinare åra har eg skifta arbeidsplass ved fleire høve og hatt utdanningspermisjon, så slikt sett kan det vere noko komplisert å følgje tråden tilbake til riktig skule. Eg har og vore så medviten som mogeleg på å ikkje bruke data som for lett kan føre tilbake til eleven.

Det må heile tida takast omsyn til om krava til konfidensialitet blir overhaldt. Innsamla materiale som omhandlar personlege forhold skal behandlast konfidensielt.

Forskingsmaterialet skal til vanleg anonymiserast, og det blir stilt strenge krav til oppbevaring av namnelister, lagring av data og krav til makulering (Befring, 2006). Som forskar på eigen arbeidsplass har eg til tider oppbevart datamateriale på mitt kontor på skulen, men i låst skuff. Etter kvart som innsamling av data har vorte ferdig, har det same datamaterialet blitt tatt heim til meg og oppbevart der på same vilkår. Skrivning av oppgåva har foregått på min private pc som ikkje har vore tatt ut av heimen. Eg har planar om å levere oppgåva 1. juni 2010, seinast i november same år, og alt datamateriale skal vere makulert etter sensur i desember 2010.

Det er og viktig å tenkje over om innhaldet i ein slik rapport kan verke negativt for ein eller fleire av informantane, eller for institusjonen som heilskap.

3.2.5 Vurdering av validitet og reliabilitet

Validitet handlar om kor gyldige måleresultata er, har vi funne eit måleresultat for den variabelen eller det fenomenet vi ønskjer å måle, og i kva grad inneheld resultatet irrelevante faktorar? Når vi vurderar validitet og reliabilitet kan vi ta utgangspunkt i den indre logiske konsistensen, men vi kan og basere oss på reaksjonar frå forsøkspersonar, frå alternative personar, og frå forventa relasjonar til andre målingar og variablar (Befring, 2002). Det er og formelle krav til i kva grad funna ein har gjort kan generaliserast.

Det er like strenge krav innafor den kvalitative forskinga til validitet og reliabilitet, men krava til å vise dette, er ikkje like faste og eintydige som i kvantitativ forskning. Dette tyder likevel ikkje at slike kvalitetskriterier er mindre viktige enn i kvalitativ forskning.

Det er på same måte som i forskingsetiske vurderingar, like viktig å vurdere validitet og reliabilitet gjennom heile oppgåva, ikkje berre i eit kapittel. Dette er spørsmål ein må ta stilling til i dei fleste vala ein gjer i heile forskingsprosessen.

Det kan i visse høve oppstå ein motsetnad mellom ønsket om å vere nyansert og ha innhaldsvalide informasjonar, og det å ha objektive, reliable data. Det kan då vere formålsteneleg å ha ein kombinasjon av ulike tilnærmingar, med både frie og standardiserte svarkategoriar. Ei fleirmetodisk tilnærming gjer vanlegvis det beste grunnlaget på dei fleste stega i forskingsprosessen (Befring, 2002).

3.2.6 Vurdering av validitet

Validitetsomgrepet er mindre presist og meir komplekst enn reliabilitetsomgrepet, difor er validitetsvurderingar som regel meir kompliserte enn reliabilitetsvurderingar. Den viktigaste framgangsmåten for å vurdere validitet er å foreta systematiske og kritiske drøftingar av undersøkingsopplegget, datainnsamlinga og datamaterialet med vekt på dei validitetstypene som er mest relevante for di studie, og med referansar til dei ulike aspekta ved kvar av desse validitetstypene (Grønmo, 2004).

Eg har samla inn rapportar, loggar, observasjonar frå andre lærarar angående eleven sin skulestart, utvikling frå skulestart og fram til jul, samt faglege opplegg. I tillegg har eg vore med på, eller fått rapport frå, ulike møter som har angått eleven, og det faglege og organisatoriske opplegget rundt han. I denne delen brukar eg kompetansevaliditet i og med at eg som lærar med erfaring i arbeid med elevar med Asperger syndrom, utførar observasjonar og belyser problemstillinga (ibid.) Problemstillinga mi går på korleis oppstarten til vidaregåande skule for ein elev med Asperger syndrom opplevast, korleis skulen har takla dette, og korleis eleven har fungert.

Ved å sjå på kva skulen som organisasjon har ytt av tenester, og likeeins kva lærarane som fagpersonar har gjort, meiner eg å sjå at det er validitet i innsamla datamateriale fordi det kan gi svar på dei spørsmåla som problemstillinga reiser.

For å sikre at eg har halde på med relevante ting i høve til kva egne loggar har omhandla, og kva eg har lagt vekt på, har eg hatt jamlege samtalar med andre faglærarar om dei aktuelle problemstillingane. Dette har ført til fleire faglege diskusjonar som har vore løysingsorienterte i den grad at vi saman har prøvd å finne ulike løysingar som sidan har vorte utprøvde. Dette har særskilt vore aktuelt opp mot hovudlærar i engelsk som eg har jobba tettast opp mot. Då brukar eg kommunikativ validitet i samtalar og diskusjonar om eleven og problemstillinga med andre i faggruppa (ibid.). Desse diskusjonane har ved fleire høve avdekka svakheiter og problem med materialet, og det har då vore mogeleg å endre dette undervegs i datainnsamlinga.

3.2.7 Vurdering av reliabilitet

Reliabilitet er spørsmålet om graden av målepresisjon eller målefeil (Befring, 2006). I denne undersøkinga vil det ikkje vere mogeleg å gjere ein test-retest og få det same resultatet fleire gonger. Metodane som har vore brukte med observasjonar, loggar og uformelle intervju, vil ikkje kunne gi oss eit talmateriale som kan målast i mengde eller på annan måte talfestast. Resultatet avheng av situasjonen, samspelet mellom informantar og forskar, dagsforma til eleven og ulike menneskelege aspekt. Datamaterialet er tolka ut frå forskaren sin faglege bakgrunn og førforståing, og ein annan forskar som brukar andre informantar, vil kunne komme fram til andre konklusjonar.

Ein måte å gjere min studie reliable, er å vere open på korleis eg har samla inn datamateriale, kven eg har brukt som informantar, og korleis eg som forskar tenkjer i høve dette materialet. I tillegg er det viktig å vere beskrivande og nøyaktig i korleis eg legg fram opplysningane i casen. Ein viktig ting for å bevare reliabiliteten blir å skilje mellom deskriptive situasjonar og tolkingar. Viktigheita av dokumentasjon og logisk oppbygging av argumentasjon og tolking vil vere essensiell.

3.2.8 Generalisering

Utgangspunktet for generalisering er systematisering og tolking av data (Andersen, 1997). I ei kvalitativ studie som dette, er eg ute etter ei teoretisk generalisering, difor er teori avgjerande for generaliseringa (Grønmo, 2004). Ovanfor har eg lagt fram i kva grad eg meiner mitt

innsamla materiale er valid og reliabelt. Empirisk har eg gjennomgåande prøvd å knytte mine funn opp mot faglitteratur og anna forskning. Dei beskrivingane eg har gjort av observasjonar, loggar og intervju er faktiske, og lagt fram slik dei fann stad. Dette vil kunne stadfestast av informantane som vil godkjenne rapporten før den blir ferdiggjort. Eg har beskrive korleis innsamla materiale er strukturert, noko systematisk, som logg og observasjonar, anna ikkje-systematisk, som intervju og samtalar. Slik eg ser det står desse i rimeleg tilhøve til kvarandre, med om lag to-tredelar systematisk innsamla material, og ein-tredel ikkje-systematisk innsamla materiale. Det er og slik at det er samsvar mellom ulike emne som er observert i og med at ulike informantar fortel om same fenomen uavhengig av kvarandre. Dette vere seg fagleg innsats, samspel med andre eller fagleg kunnskap.

Idealet i ei case-studie vil vere å vise korleis noko skjer, og det er dette som er rekna for å vere den store styrken til denne metoden. Utfordringa vil vere å trekkje ut generaliseringar om prosessar, ikkje om sjølve enkelt-caset (ibid.). I dette høvet vil det vere å sjå på organisering og samspel mellom ulike etatar for om mogeleg generalisere desse prosessane for ettertida. Det vil ikkje vere mogeleg å bruke nokre av dei to hovudmetodane for generalisering i dette prosjektet; estimering eller hypotesetesting, fordi datainnsamlinga ikkje gjekk på å samle inn materiale på ein slik måte at det kan lagast tabellar eller kolonnar på resultatata.

4 Gjennomføring av undersøkinga

4.1 Planlegging og gjennomføring

4.1.1 Presentasjon av case

Utgangspunktet for undersøkinga var å legge til rette skulekvardagen til ein elev med Asperger syndrom med dysleksi som tilleggsvanske. For å få eit overordna syn på kva casen gjekk ut på, må eg presentere den noko grundigare enn det blei gjort i innleiinga. Måla i undersøkinga kan delast i to likeverdige delar:

1. Få eit overordna syn på utviklinga til eleven frå skulestart i august fram til terminslutt i januar.
2. Få eit praktisk overblikk på kva som er tenleg fagleg opplegg i engelsk for eleven, ut frå erfaringar gjort i same tidsperiode.

Ideen til undersøkinga kom frå underteikna etter eit oppstartmøte med faggruppe på skulen, spesialpedagogisk rettleiar ved skulen og PPT-rådgjevar, med det føremål å informere aktuelle aktørar rundt ein elev med diagnose Asperger syndrom og dysleksi, om fagleg og sosial situasjon. Eg var tildelt rolla som støttelærer i engelsk for eleven fem timar i veka, med ansvar for tilrettelegging og karakterar. Undervegs i møtet kom det fram at eleven i tillegg til nemnde diagnosar, har sosiale vanskar, skriveproblem og vanskar med å uttrykkje seg. Han likar ikkje å bruke pc, men det er installert retteprogram på norsk og engelsk (LingDys og LingRight) på privat berbar pc.

På ungdomsskulen hadde han eit tilpassa og redusert tilbod i norsk. Han klarte seg bra munnleg, og hadde med assistent inne i timane. Han har hatt eit sosialt nettverk av klassekameratar, og har for så vidt vore aktiv på fritida med vener, samt at han har spelt innebandy. Han er opptatt av å prestere, og har hatt både munnlege og skriftlege framføringar. Delar av tida på ungdomsskulen har han vore ute av klassen, og jobba på ein rom med assistent eller støttelærer, for å få ro til å konsentrere seg. Det største problemet i

skulekvardagen har vore at han kjem seint i gong med arbeid, og han ikkje oppfattar felles beskjedar gitt i klassen, eller andre plassar. Han er avhengig av klar struktur, og klarleik i rutinar. Alle lærarar må ha gode planar lagt ut på fronter i god tid, og han må ha nøyaktige tilbakemeldingar på ting han har gjort.

Han er svært utrygg, og ligg ein del om natta og grublar over eigen livssituasjon. Dette fører igjen til at han er trøyt og uopplagt på dagtid. For å få orden på dette brukar han innsomningsmedisin. Eleven er motivert for å gå på vidaregåande skule, og programvalet kjem frå at han ikkje har særleg praktisk evner, og etter foreldre og PPT-rådgjevar sine antakingar difor ikkje vil kunne fungere på eit yrkesretta programfag. Både PPT-rådgjevar og spesialpedagogisk rettleiar sa at dei var svært spent på korleis det ville gå med eleven på eit programfag med så høge faglege krav, og så høgt tempo. Enkelte faglærarar ytra dei same tankane.

4.1.2 Utarbeiding av metodar for innsamling av datamateriale

I tillegg til at eg var observatør i andre lærarar sine timar, førte eglogg over egne engelsktimar i perioden. Då fekk eg samla mine egne inntrykk av utviklinga i faget, og kunne gå tilbake og sjå kva som har vore godt eller dårleg fagleg opplegg i faget. På same tid har eg ved ulike høve oppheldt meg i området der klassen held til for å få innsyn i dei sosiale tilhøva til eleven i pausar og fritimar.

Eg her ikkje utarbeidd ein intervjuguide, men brukt ustrukturert intervju eller samtale med fleire faglærarar, kontaktlærer og spesialpedagogisk rettleiar ved skulen. På same måte har eg vore til stades på dei ulike møta som har vore helde rundt eleven og klassen generelt. Dette for å avgrense datamaterialet slik at det høver til eit masterarbeid.

4.1.3 Datainnsamling

I startfasen av observasjonsperioden var det viktig å få ein del praktiske ting på plass, så då tok eg kontakt med Norsk Samfunnsvitskapleg Datateneste AS, NSD, for å få hjelp til godkjenning av prosjektet mitt etter Lov om personregister av 1978. Det var viktig å få ei oversikt over rettane til informantane samt få hjelp til å utarbeide informasjonsskriv og samtykkeskjema, fordi det i eit slikt prosjekt kan vere ei viss fare for gjenkjenning av

informantar. Det er og viktig å vere klar over at det berre er materiale som det er innhenta tillating til, som kan nyttast i rapporten. Alt eg har tilgang på av informasjon gjennom eigen jobb, kan ikkje brukast dersom det ikkje er gitt spesielt løyve til det frå rette vedkommande. For å få alt dette på plass, krev det ekstra omtanke og gjennomgang av innsamlingsmetodar og informantar.

Eg sjølv starta loggføring av møter og egne undervisningstimar første dag etter skulestart, mest av eigen interesse fordi eg hadde fått tildelt ein elev med spesielle behov. Etter kvart bestemte eg meg for å bruke tilhøva rundt denne eine eleven, til å skrive ei masteroppgåve. Dette materialet gav då eit godt grunnlag for seinare innsamlingar av observasjonar, og andre sine inntrykk av eleven.

Informasjonsskrivet og samtykkeskjema blei sendt ut til alle informantane samstundes som innsamling av datamateriale blei sett i gong. Tida går fort, og fordi dette blei gjort parallelt, måtte eg ta høgde for at nokon ikkje ville godkjenne å bli brukt som informantar. Dette skjedde heldigvis ikkje, og eg kan bruke alt innsamla materiale dersom dette viser seg føremålstenleg.

Det blei så sendt ut ein konkret førespurnad til dei enkelte faglærarane som var aktuelle, og som hadde gitt samtykke til å vere med. Alle svarte positivt, og kom med egne forslag til kor tid det var mest eller minst føremålstenleg å følgje deira undervisningstimar. Det var sett av fire veker til denne observasjonsperioden, men eg såg etter kort tid at dette ikkje ville halde. I november er det ofte heil- og halvdagsprøver, eleven var sjuk nokre dagar, eg sjølv var fire dagar i strekk i Sogndal, og hadde eksamen og samling. For å få det talet med observasjonstimar eg hadde planlagt på førehand, måtte eg utvide tida med to veker.

Undervegs i denne prosessen hadde eg jamlege, uformelle samtalar med dei ulike faglærarane og spesialpedagogisk rettleiar. Desse har ytra seg direkte om eleven, om samspelet hans med medelevar og lærarar, dei har og ytra uro over faglege ting som ikkje har fungert så bra, og sjølvstakt glede når ting har gått bra eller betre enn venta. Desse utsegnene og førespurnadane har vore relevante opp mot den eleven og dei spesielle behova han har. Dette har gått både på faglege og didaktiske metodar, samtidig som det har vore diskutert korleis undervisninga kan leggest betre til rette på organisasjonsnivå.

På same måte har eleven vore ei konstant kjelde til informasjon om utviklinga rundt han, både fagleg og sosialt. Dette vil halde fram til oppgåva er levert etter som eg framleis er hans faglærer i engelsk, sjølv om eg ikkje lenger driv med systematisk nedskriving av utviklinga hans, følgjer eg utviklinga hans nøye, og brukar ein del tid på å utvikle eit fagleg opplegg i engelsk han kan fungere godt med. Difor kan delar av utviklinga ha skjedd etter offisiell avslutta observasjonsperiode. Det vil i så høve bli kommentert i oppgåva.

5 Funn i undersøkinga

Observasjonane av eleven har foregått på ein slik måte at skuledagen til eleven har vore minst mogeleg råka. Det har vore tilnærma like tilhøve som i ein ”vanleg” undervisningssituasjon. Om noko, har det gitt meg tettare kjennskap til eleven, både personleg og fagleg, enn i ein ordinær lærar-elev relasjon. Eg har som forskar og lærar hatt så mykje omgang med han, at eg har blitt den vaksenpersonen han vender seg til dersom det er noko han ikkje skjønner. Eg har ved fleire høve treft han i fellesrom og korridorar, og fått spørsmål om korleis det er forventa at han skal løyse ulike oppgåver, eller korleis det er vanleg å forholde seg til ventetider av ulikt slag. Eg har alltid tatt meg tid til å løyse desse situasjonane, og det ser ut til at eleven sluttar å stresse, og blir rolegare etter å ha hatt denne kontakten. Dette er bra, sjølv om det på nytt viser at det er tilfeldig at desse situasjonane blir løyste på ein god måte, i staden for på ein kontrollert og forutseieleg måte.

Intervjua av lærarane gjekk føre seg heilt uformelt. Spørsmål dukka opp undervegs og i etterkant av undervisningstimar eg hadde vore tilstades i. Eg hadde ikkje planlagt dei på faste møtetidspunkt eller på faste stadar. Enkelte gongar oppsøkte eg lærarane på kontorplassane deira, vi snakka i lunsjen, på veg til eller frå undervisning, og over kopimaskina. Viktige punkt blei notert ned i stikkordsform, og var seinare med å forsterke eller avkrefte inntrykk eg sjølv hadde gjort meg. Eg kunne ved eit høve komme med tilbakemelding til ein faglærar som var uroa over kvaliteten av eige samspel med eleven i timane, at det hadde vore 17 interaksjonar mellom han og eleven i ei undervisningsøkt. Dette kunne roe han på at han i alle høve tok seg tid, og hadde merksemd på eleven.

I tillegg har eg funne fleire aktuelle problemstillingar som skulle vore handsama for om mogeleg kunne skape ein betre start for seinare elevar med spesielle behov, som startar i vidaregåande skule. Eg tenkjer då spesielt på tilhøve mellom dei ulike skuleorganisasjonane ved ein overgang frå grunnskule til vidaregåande. Korleis fungerer samarbeidet mellom desse ved ein slik overgang? Er det nok at PPT fungerer som formidlingsorgan, eller skulle det vore eit breiare samarbeid mellom dei ulike skulane siste semester eleven går i grunnskule? Er den nye organisasjonen klar til å overta eleven utan slikt samarbeid? Dette er område og emne eg kjem inn på i kapittel 2, teoridelen.

Hovudfokuset mitt i presentasjonsdelen av tolking og funn i oppgåva vil vere utviklinga til eleven frå skulestart til avslutta første semester. Spørsmåla vil vere om tilrettelegginga til ein såpass spesiell elev blir gjort godt nok, både førebuingmessig og undervegs. Er det slik at kontaktlærer og faglærarar veit nok om eleven til å ha klart eit høveleg fagleg opplegg klart til skulestart, eller møter dei med blanke ark til skulestart om hausten? Vi veit ut frå teori kor viktig det er med gode og forutseielege planar for eleven og kompetanse på Asperger syndrom hos lærarane (Winter, 2003). Dette er difor viktige spørsmål i høve den førebuinga lærarane og organisasjonen treng gjere i møte med ein elev med ein slik problematikk. Dette vil i høgste grad ha overføringsverdi til andre elevar med lik, eller ulik, trong for tilpassing og tilrettelegging.

5.1 Presentasjon av empiri

Som nemnt ovanfor, hadde eg ikkje noko medvite fokus på organisasjonslæring, samarbeid mellom ulike organisasjonar, eller for den saks skuld; Opplæringslova av 1998, noko eg etter kvart tenkte var naudsynt å sjå nærare på. Eg ville med eit praktisk overblikk sjå på den heilskaplege opplærings situasjonen til ein elev med Asperger syndrom, og korleis legge denne til rette på ein best mogeleg måte ut frå gitte føresetnader og innanfor gitte rammer. Mitt fokus gjekk på individuell læring i ein sosiokulturell kontekst, der læring skjer i samspel og dialog med andre (Dysthe, 2001). Når vi så veit at menneske med Asperger syndrom ikkje fungerer så godt i samspel med andre (Martinsen m. fl., 2006), kva gjer vi for å løyse denne utfordringa?

Fordi sjølve oppstarten av skuleåret er så viktig for ein elev med Asperger, blir det viktig å sjå på rutinane til organisasjonen som skal ta imot han. Eg vil difor sjå på korleis denne vidaregåande skulen fungerer i høve til dei fem disiplinane i ein lærande organisasjon (Senge, 1991). Dette perspektivet er stort sett kome til etter kvart som prosjektet var ferdig, med omsyn til innsamling av datamateriale, og etter kvart som eg fekk eit heilskapleg perspektiv under tolkinga av datamaterialet. Eg vil måtte samle nokre nye opplysningar frå enkelte informantar for å få eit oversyn over dette nye perspektivet.

5.2 Presentasjon av funn

I arbeidet med å tolke og analysere innsamla datamateriale, såg eg etter kvart at det ville vere naturleg å dele presentasjonane inn i tre delar. Eleven sine inntrykk og reaksjonar var viktige. Det er han som er hovudpersonen, og som skal leve med resultata av dei konklusjonane dei ulike instansane rundt han gjer. Det blei viktig for meg å forstå forhistoria til desse konklusjonane, og på kva grunnlag desse blei tatt. Det er viktig å forstå prosedyrane i korleis systemet fungerer, for seinare å kunne bruke desse på seinare elevar. Det er her ting kan endrast når det gjeld å legge eit godt grunnlag for undervisning av elevar med særskilte behov. Difor er det viktig å sjå eleven gjennom auga til skulen som organisasjon, og mottakar av ein ny elev. Deretter såg eg det som føremålstenleg å gå detaljert inn på ein del av undervisninga til eleven, for å kunne trekke nokre konklusjonar på kva som fungerer eller ikkje i eit detaljnivå. Det naturlege valet blei engelsk, sidan det er det faget eg sjølv underviser i, og eit fag der eleven har full dekning av støttelærar. Det gir oss tid og høve til å prøve ut ulike vinklingar utan at det uroar andre elevar, eller at andre elevar uroar dei ulike innfallsvinklane. Til slutt er det viktig å sjå på heilskapen i det samla tilbodet til eleven, og få eit metaperspektiv på oppstarten av skulestarten hans på vidaregåande skule. Det er likevel viktig for meg å få fram nokre av detaljane i læringssituasjonane, og eg har difor valt å ta med ein del detaljerte skildringar av situasjonen til eleven. Presentasjonane kan delast inn i tre delar som eg har kalla:

- Skulen si faglege og sosiale vurdering av eleven.
- Fokus på engelsk – opplegg og utvikling.
- Oppleving av samanheng og heilskap – systemisk tenking.

Til saman er det intensjonen min at desse skal kunne gje eit svar på problemstillinga mi korleis opplevast oppstarten til vidaregåande skule for ein elev med Asperger syndrom, korleis skulen har takla dette, og korleis eleven har fungert.

Dei tre delane vil bli presentert fortløpande i eigne underkapittel. Dei fortel om opplevingane til dei ulike informantane i prosjektperioden, med hovudfokus på bygging og vidareutvikling av kompetanse. Alle faggrupper som er involvert i eit slikt prosjekt med tilrettelegging av opplæring for ein elev med spesielle behov, vil på ulike måtar auke kompetansen sin ved å måtte utfordre seg sjølv og kunnskapane sine med å tenkje didaktisk nytt for oppleve fagleg

progresjon hos eleven. På same måte vil eleven heile tida oppleve nye ting, både fagleg og sosialt, som utfordrar han på ulike område.

5.2.1 Skulen si faglege og sosiale vurdering av eleven

Eleven blei søkt inn på spesielt grunnlag etter §5.1 i Opplæringslova av 1998, på grunnlag av diagnosen Asperger syndrom og dysleksi. Praktisk sett vil det seie at han blir prioritert framfor dei andre søkjarane uavhengig av karaktergrunnlag. Skulle denne eleven søkt seg inn på studiespesialiserande utan denne fortrinnsretten, ville han ikkje hatt grunnlag for å komme inn på dette studieprogrammet. Eleven har ein del manglar i fagkunnskapane sine som tilseier at han i utgangspunktet vil behøve eit tilrettelagt opplegg for å følgje opp det faglege nivået. Når vi så veit at han i tillegg er diagnostisert med Asperger syndrom og dysleksi, var skulen i utgangspunktet klar over at dette var ein elev med store utfordringar i vente. Det følgde med utsegn frå PPT som gjorde det klart at eleven hadde store spesialpedagogiske behov. Mellom anna står der at i følgje PPT-rådgjevar er dysleksi eit større problem for eleven enn diagnosen Asperger syndrom.

Skulen hadde fått beskjed om at eleven var i vente allereie tidleg på våren, etter første søknadsfrist av elevar til vidaregåande skule 1. februar. Den sakkunnige vurderinga frå PPT gjekk ut på at eleven har gode evner, men at han har stor svikt i arbeidsminnet og avkoding i høve til lesing og skriving. Dette gjer han store problem når han skal uttrykkje seg skriftleg. Det vil difor vere ei stor føremon for han om han kan få gjennomføre prøver munnleg i staden for skriftleg.

Mappa til eleven seier at han tidlegare har motteke spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk, aleine på grupperom, eller saman med andre elevar frå klassen som og trengte hjelp i periodar. Vurderinga til dei sakkunnige i PPT er at han har problem å oppfatte informasjonsflyt, og vil difor trengje hjelp til å strukturere dagane sine, noko som er viktig fordi han treng vere godt førebudd for å kunne nyttegjere seg av undervisningssituasjonar. Fagleg må han ha ei grundig innføring i nytt lærestoff sidan han ikkje meistarar overgang frå eit emne til eit anna. Eit av dei store problema hans i kvardagen, er at han ikkje meistarar uformelt samspel og kommunikasjon med jamaldringar, noko som gjev han vanskar med å knyte nye sosiale band, samstundes som det gjer det vanskeleg å behalde eksisterande sosial kontakt.

På ungdomsskolen har eleven vore knytt til ein klasse med assistent. Pensumet har vore tilpassa og redusert. Det har ikkje alltid fungert så godt i klassesamanheng. Eleven har vanskar med å arbeide sjølvstendig. I faga engelsk, norsk og matematikk har han vore på grupperom med assistent, aleine eller saman med nokre få andre. Matematikk har vore særskilt vanskeleg for han. Han har karakter i alle fag med unntak av musikk og framandspråk. Han har pc, men brukar den lite.

Kontaktlærer på vidaregåande blei kontakta av administrasjonen i slutten av mai med informasjon om at ho skulle ha denne eleven. Faglærarane blei informert i planleggingsmøte torsdag 13.8 med skulestart for eleven måndag 17.8. Dette ga ingen tid til praktisk fagleg tilrettelegging. Lærarane fekk vite nokre av dei utfordringar denne eleven hadde, men hovudinntrykket måtte ein gjere seg sjølv, etter kvart som dei første dagane og vekene skreid fram. Nokre av lærarane hadde på ulike tidspunkt hatt erfaringar med elevar med Asperger syndrom tidlegare, men det var første gong nokon av dei skulle undervise ein slik elev på studiespesialiserande program etter ordinære kompetansemål i læreplanen. Det var og første gong ein elev med denne diagnosen var søkt inn på spesielt grunnlag på eit slikt program på denne skulen. PPT-rådjevaren grunna dette med at denne eleven hadde lite praktisk evner, og difor ikkje ville passe inn på nokon av dei yrkesfaglege programma ved skulen. Dette var ei avgjersle som var tatt i semje med eleven og foreldra.

Lærarane mottok informasjon om denne eleven i eit av ei rekkje informasjonsmøte om elevar med spesielle behov eller vanskar. Dei ulike lærarane ville i løpet av denne dagen få slik informasjon om fleire slike elevar. Sjølv skulle eg dette skuleåret vere med i faggruppe rundt 14 ulike slike elevar, og mottok på kort tid informasjon om dette talet elevar. Det tok difor noko tid etter at skulen var starta opp, før informasjonen om denne eleven blei tatt fram og sett nærare på. Dette gjaldt og dei andre lærarane, spesielt dei som skulle undervise han i samla klasse, der han var ein elev blant 29 andre. Eg skulle undervise han i engelsk fem timar i veka, og ha hovudansvaret for han i dette faget, og sjølv lage eit opplegg på kor tid det var høveleg å undervise han i klassen saman med dei andre, og kor tid det var best med eineundervisning. Ein annan lærar skulle ha han på gruppe saman med ein annan elev fem timar i veka. Etter kvart såg ein at det var behov for støtteundervisning i eit fag til, og han fekk undervisning på gruppe ei undervisningsøkt i veka saman med ein annan elev som og streva med dette faget.

Sidan oppstart av skuleåret, har det vore tillyst tre fagmøter rundt denne eleven, og med å sette desse opp på sida av kvarandre i ein tabell, ser ein utvikling, eller mangel på utvikling, i dei ulike faga. Det har og vore konkludert etter kvart møte kva som er føremålstenleg å jobbe vidare med, eller om det er behov for å tenkje annleis.

	Møte 23.9	Møte 6.11	Møte 15.01
Norsk (1 støttetime i veka)	Munnleg aktiv, produserar lite skriftleg.	Lite endring frå førre møte. Treng skrivetrening.	I gong med aktiv skrivetrening, lite endring frå dei to førre møta.
Engelsk (5 støttetimar i veka)	Prøvar å vere aktiv munnleg, produserar lite skriftleg.	Fungerar framleis best munnleg, skriv lite, og er svært usjølvstendig. Har vore i klassen halvparten av tida, og ute med støttelærer resten.	Lite endring sidan førre møte, verkar uinteressert og trøytt.
Matematikk (5 støttetimar i veka saman med ein annan elev)	Jobbar usjølvstendig i faget, gjer lite, gjer heller ikkje lekser.	Ingen endring sidan førre møte.	Ingen endring sidan dei to førre møta.
Naturfag	Munnleg aktiv, produserar lite og ingenting. Deltar ikkje i forsøk.	Svært munnleg aktiv, interessert. Gjer ikkje oppgåver eller er med på eksperiment.	Framleis aktiv munnleg, men meir temaavhengig. Gjer ikkje oppgåver eller er med på eksperiment.
Samfunnsfag	Deltak munnleg er engasjert og interessert. Gjer ikkje oppgåver eller lekser.	Ingen endring frå førre møte.	Ingen endring frå dei to førre møta.

Geografi	Deltek munnleg, er engasjert og interessert. Gjer ikkje oppgåver eller lekser.	Ingen endring sidan sist.	Ingen endring.
Tysk	Har vanskar med nytt fag, fungerer dårleg både munnleg og skriftleg.	Dårleg utvikling sidan sist.	Betring sidan sist. Han har betre språkforståing, og der er framgang.
Kroppsøving	Ikkje kommentar frå gymlærar.	Aktiv og prøver så godt han kan. Spør om ekstra forklaring dersom naudsynt.	Går framover, er blitt meir sjølvstendig.
Konklusjon	Eleven skal få tid til å innarbeide nye rutinar. Lærarane skal vere observant med omsyn til kva han treng ekstra hjelp og støtte til.	Tydeleg problematikk rundt skriftlege ting. Selektiv deltaking. Problem med hypotese, resonnement og refleksjon. Visuell lærestil, likar å diskutere. Får lite ut av utføring/framføring og skriftleg.	Fagleg liten endring sidan førre møte, sosialt ser det ut til å fungere betre.

Det blei på møtet den 6.11 avgjort av faggruppa at eleven skulle slutte med tysk for å lette noko på det faglege trykket i kvardagen. Dette blei endra etter eit kort møte mellom eleven, mor og spesialpedagogisk rettleiar og PPT-rådgjevar den 13.11, der oppsummeringa av møtet viste at målet til eleven var studiekompetanse. Han sjølv ønskjer ikkje å slutte med tysk, og han vil gjere seg ferdig innan normert tid. Foreldra ønskjer at han skal får meir skrivetrening,

og det vil vere formålstenleg med diktatar og gjenforteljingar. Det er betre å bruke karakteren 1 enn ikkje vurdering, fordi det då er mogeleg å forbetre karakteren ved eit seinare høve.

5.2.2 Fokus på engelsk – opplegg og utvikling

Det var ikkje laga noko opplegg i engelsk for denne eleven då skulen starta 17.8. Som nemnt tidlegare, blei faglærarane informert om eleven få dagar før skulestart, så det var i røynda berre å sette i gong og prøve seg fram. Informasjon frå PPT og mappe frå ungdomsskulen, viste at engelsk var eit fag eleven meistra dårleg, og ville ha behov for mykje hjelp og støtte for å klare. Det var uklart korleis engelskundervisninga på ungdomsskulen hadde gått føre seg, så eg som støttelærer saman med hovudlærer i engelsk for klassen, avgjorde at det var føremålstenleg å starte saman med klassen, og etter kvart sjå kva som fungerte. Karakterane hans frå ungdomsskulen var 2. Han hadde hatt assistent med seg i alle timar, og alle desse hadde vore undervisning i mindre grupper, eller aleine, ute av klassen, saman med assistent.

Eleven ønska sjølv i fagsamtale med meg å vere mest mogeleg inne i klassen saman med dei andre elevane. Han såg svært positivt på eigen innsats i faget, og meinte sjølv at han kunne yte ein slik innsats i faget at han hadde sjanse til å halde tritt med dei andre elevane. Dei to første vekene gjekk til å bli kjent, og innarbeide seg eit heilt nytt fagleg system. Alle meldingar mellom skule og elev skulle foregå på ClassFronter (heretter kalla fronter), eit system dei fleste hadde vore bort i på ungdomsskule, men ikkje i ei slik grad som her. Ingen lekseplanar på papir, ingen som forsikra seg om at dei hadde fått med seg alle meldingar, det blei forventa at dei sjølve sjekka ut kva dei skulle gjere, kvar dei skulle vere og kva som skulle skje.

Dette gjekk dårleg for dei fleste dei første vekene, og mine observasjonar viser at vår elev ikkje fekk med seg mykje av dette. Det tok to veker før han byrja ta med seg pc på skulen, og utan den kunne han ikkje orientere seg i kvardagen. Lærarane var stort sett klar over problemet, og dei av elevane som kjende vår elev frå før, hjelpte han med å passe tida, og å møte der han skulle. Det var uansett ein svært stressande og uoversiktleg situasjon for ein elev med Asperger syndrom, som er avhengig av struktur og klare meldingar.

Dei to første vekene (35-36) i engelsk i klasserommet saman med full klasse, viste meg at dette ikkje kom til å kunne fungere godt på permanent basis. Han var motivert og engasjert, men det var ikkje nok til å kunne halde det faglege trykker resten av klassen holdt. Det var vanskeleg å hjelpe han i klassen utan at det blei for synleg for dei andre. Det var og tydeleg at han datt av lasset i gruppearbeid der han måtte bidra med sin del for at gruppa skulle kunne levere eit heilt arbeid. Han kom seint i gong, og han blei ikkje ferdig til fristen med det han skulle gjere. Eleven er svært interessert i historie, og alle emne som var bunde opp mot historiske hendingar, hadde han eit godt grep på. Han kunne fortelje dei andre om hendingar som ikkje sto i boka, og dermed vere eit godt supplement for gruppa si. Han blei likevel ikkje ferdig med den skriftlege delen av arbeidet, slik at hans del ikkje blei med på den munnlege framføringa. Tempoet i fagprogresjonen viste seg tidleg å bli eit problem. Han brukte lenger tid enn dei andre til å fordøye stoffet, så når han fekk jobba med ein eller to tekstar, var dei andre ferdige med kapittelet.

I veke 36 valde eg å ha han utanfor klasse om lag halvparten av timane. Vi brukte ein del av tida på fagsamtalar, og å bli betre kjende. Han var imøtekommande, og vi snakka om mykje, men han var ikkje interessert i å snakke om faget. Han sa han ikkje likte å bruke pc, men lovde å begynne å ta den med seg på skulen og å bruke den som skrivereiskap og hjelpemiddel.

Veke 37 og 38 var han ute av klassen alle timane, vi returnerte til klassen dei siste 15 minuttane av timen, slik at han fekk avslutte saman med dei andre. Vi har valt oss ut enkelte av tekstane klassen jobbar med, og les og diskuterar desse. I tillegg har vi jobba med skriftleg og grammatikk. Det siste viser seg litt vanskeleg, sidan eleven ikkje vil gjenta oppgåva i ei anna form når han allereie har svart på den. Difor får han heller ikkje den mengdetreninga som kan vere naudsynt i slike oppgåver. Skrivning likar han ikkje, og vil helst gjere alt munnleg. Han er svært engasjert, snakkar og diskuterar på engelsk, men det gjer berre utslag på den munnlege delen av karakteren i faget, altså berre 50%. Det som har fungert best desse vekene, er høgtlesing av tekstar, omsetjing og å diskutere tema og innhald på engelsk. Han har då kunne gå tilbake til klassen å vere svært aktiv i plenumsdiskusjonar der. Det er ikkje alltid den engelsk uttalen er like god, men han prøver så godt han kan, og lar ikkje det stoppe seg.

No er vi inne i ein periode med hektisk innsats i klassen, det går fort framover og generelt sett kan eg seie at arbeidstempoet i klassen er for høgt for han. Diktatar fungerer ikkje. Når han har skrive første ordet i setninga, er læraren i gong med neste setning. Eleven gir då opp, og blir sitjande å sjå ut i lufta. Ute av klassen har vi byrja eit kurs i Kartleggjaren for å betre skriving, auke lesehastigheit og ordforråd. Det var ei aha- oppleving då eg fann ut at han hadde problem med å skrive dagane på engelsk, og at han faktisk ikkje kunne rekkefølga på månadane, verken på norsk eller engelsk. Så samstundes som han kan fortelje fritt om Winston Churchill sin innsats i Boerkrigen, veit han ikkje kva månad som kjem etter april.

Etter haustferien starta vi opp med ein god arbeidstime ute av klassen, fekk gjort mykje med lesing og løysing av oppgåver i Kartleggjaren. Utover i oktober månad ser det ut som motivasjonen manglar. Han kan framstå som trøyt og irritabel, snur seg vekk frå meg når eg prøver å hjelpe han i gong, blir lett distraherert av omgjevnadane på ulikt sett, alt frå andre elevar til lydar. Hadde ei munnleg framføring om Arm Control, fekk karakteren 3 på denne, sjølv om det mangla litt på uttale har han eit bra ordforråd. Får ikkje med seg lange tekstar frå cd i klasserommet. Når vi går på einerom og går gjennom dei der, les og snakkar, forstår han innhaldet og kan komme med innspel om teksten. Kjem framleis ikkje i gong med skriftleg arbeid. Ved eit høve laga eg konkrete spørsmål frå ein tekst, slik at han teknisk kunne gå inn i teksten og finne svaret på desse for å få ei formeining om innhaldet. Han kom så vidt i gong med desse før timen var over. Han hadde ikkje gjort noko meir med dei til neste time.

Når eg er vekke på studie, eller av andre grunnar, blir det ikkje sett inn vikar for meg i desse timane. Eleven blir sett i full klasse, og undervist saman med dei andre 29 elevane. Det blir ikkje gjort mykje arbeid av han i desse timane, med unntak av at han er svært aktiv i innleiinga til nye stykke dersom det er emne han kan noko om. Då er han ivrig å rekke opp handa, og kjem med fleire innspel i plenum enn nokon av dei andre elevane. I gruppearbeid dett han fort av, blir sitjande i utkanten av gruppa, ser rundt seg, fomlar med pc, føl med sosiale, ikkje på faglege. Det kan sjå ut som dei andre er usikre på korleis få han med, og dei vel ofte å oversjå han, og gå i gong med det dei skal gjere.

I november har han eit skriftleg/munnleg arbeid om Winston Churchill. Han veit mykje om denne personen, og har funne mykje stoff om han på internett og i eit historieblad han har heime. Sette saman ein god tekst, men med litt for lite eigenprodusert materiale. Han framførte det for meg aleine, og fekk karakter 3-. Seinare har han laga ein presentasjon om

Thurgood Marshall som han framfører for halve klassen. Han les rett frå pc, lausrive seg ikkje frå teksten, og får karakter 3. Denne skal ikkje leverast inn og vurderast skriftleg.

Resten av semesteret er det visning av to filmar med tema frå borgarrettskampen i USA. Han er svært interessert i filmene, og har fått mykje ut av dette. Vi har lange samtalar om ulike tema som han har fokusert på under og etter å ha sett filmene. Er aktiv i klassegjennomgåing av filmene, både før og etter visning. Er blant dei mest aktive elevane munnleg i denne perioden. Når det kjem fram til samtalar om kjensler og utdjuping av karakterane i desse filmene, har han mindre å bidra med. Han er best på reine handlingsreferat.

Siste veka før jul er eleven trøytt og uopplagt. Han blir ved eit høve svært irritert i ei skriveøkt fordi LingRight kjem med feil forslag til ord i skrivearbeidet hans. Han slenger boka kontant på golvet, vil ikkje skrive meir. Han er lett raudmosa i ansiktet, trøytt i auga, og verkar sliten.

Eg treff han to dagar ut i juleferien i byen, då er han smilande og opplagt, helse og pratar. Gler seg til jul, og syns det er herlig med ferie.

5.2.3 Oppleving av samanheng og heilskap – systemisk tenking

Det som slår meg etter å ha følgd det første semesteret på vidaregåande skule for denne eleven med dei spesielle behova han har, etter samtale med han og mor, er at dei no for kanskje fjerde gong skal starte på nytt. Dei skal møte eit nytt system med nye reglar og forventingar. Nye, viktige personar rundt eleven skal informerast, og det skal byggast opp nye relasjonar. Barnehage, barneskule, ungdomsskule og vidaregåande skule er alle eigne, avgrensa system. Det er sjølvsagt ting som er likt inn forbi dei ulike, men personane som driv dei, er ulike, og for ein person med Asperger kan det ta tid å innarbeide tillit til nye lærarar, følgje dei reglane som gjeld der, og ikkje minst møte dei ulike faglege krav som blir stilt. Elevar som ikkje har særskilt problematikk, blir ikkje rettleia oppover i systemet. Elevar som er innanfor systemet til PPT, har rett på eigne overføringsmøte når dei går frå eit system til eit anna. Når vår elev skulle frå ungdomsskule til vidaregåande skule, blei han søkt inn på særskilt grunnlag med søknadsfrist ein månad før dei fleste andre elevane, altså 1. februar. Det var lagt føringar for kva skule han skulle gå på, at han framleis skulle bu heime osb. Administrasjonen fekk melding om at eleven hadde kome inn på deira skule i mars/april, og sette i gong med å

planlegge korleis det praktiske opplegget rundt han skulle vere. Han fekk tildelt klasse og kontaktlærer, og i slutten av mai fekk vedkommande lærar melding om at ho skulle vere kontaktlærer for denne eleven, og fekk informasjon om diagnose og tilleggsvanskar. I byrjinga av juni fekk eleven møte kontaktlærer, og han fekk omvisning på skulen, og fekk sjå klasserommet han skulle ha etter sommarferien. Dette var i store trekk dei førebuingane som blei gjort før ferien som var retta direkte mot eleven. Faglærarane blei som nemnt tidlegare, informert i fagmøte to dagar før elevstart på hausten.

Grunna diverse oppstartrutinar, kan det gå over ei veke etter skulestart før lærarane har møtt alle elevane dei skal ha komande skuleår. Når det gjeld elevar som vår elev, med Asperger syndrom, har han nok følt det som ekstra forvirrande å måtte orientere seg rundt i systemet denne tida, utan faste rutinar, mykje nytt å forholde seg til, og utan ein klar plan for dagane. Det er utruleg mange praktiske ting å skaffe seg greie på, og vår elev hadde ei rekkje spørsmål dei første vekene, som mellom anna:

- Kva inneber det med tverrklassegrupper i framandspråk eller matematikk?
- Kvar gruppe høyrer dei ulike elevane til?
- Kor skal dei vere?
- Kva betyr dei ulike fagkodane som står på timeplanen?
- Kvar finn eg informasjon?
- Skulen er fordelt over to bygg med ulike romkodar. Kor finn eg alt?

Han var ikkje tildelt assistent til å lose seg rundt, og måtte basere seg på å prøve å henge seg på medelevane sine og flytte på seg når dei gjorde det. Fordelen var at alle i klassen var nye og usikre, og at dei var fleire som var usikre, og som trengte støtte frå kvarandre.

Det positive med alt dette er at eleven sjølv har lært seg å orientere seg i eit heilt nytt system, heilt i tråd med Dewey sin uttale om *Learning-by-doing* ("learn to know by doing and to do by knowing") (Dewey, 1938) at han ved hjelp av egne erfaringar har skaffa seg oversyn og arbeid ut frå dette. Det som kanskje burde vore større fokus på, er Bruner sin *Scaffolding*, stillasbygging, der eleven får støtte og hjelp til han er i stand til å gjere ting på eiga hand (Bruner, 1996).

Vår elev treng i utgangspunktet struktur og klare meldingar, og ville nok kjenne seg ekstra stressa og forvirra av ein slik start. Alle fekk tid til å gå seg til i systemet, men det må likevel ha vore ein spent kvardag for eleven denne perioden. I tillegg fekk han ikkje med seg felles meldingar, og kunne bli sitjande igjen i klasserommet når dei skulle ha omvisning på biblioteket, eller ha felles økt med ein annan klasse i eit anna klasserom. Sidan det ikkje var opna for å informere medelevane om eleven sin spesielle situasjon, følte det naudsynt å skjermje eleven, slik at han ikkje framstår som meir hjelpelaus enn dei andre klassekameratane.

Faggruppa blei informert om eleven sine spesielle behov på oppstartsmøte fredagen før skulestart måndag. Det blei dermed ikkje tid til førebuing av fag eller anna praktisk planlegging. Hadde alle i faggruppa vore førebudd på eit tidlegare tidspunkt, kunne planar og fagleg tilrettelegging vore gjort på førehand, og kunne dermed vore presentert eleven første dag. Med tanke på den spenninga heile systemet kjente på i høve det å ta inn ein elev med Asperger syndrom på studiespesialiserande program, ville det vere naturleg å legge alle tilhøve til rette for at dette skulle gå best mogeleg. Dette blei i staden i beste høve eit forvirrande og kaotisk møte med skulen. Og når ein veit korleis ting heng saman, og er avhengig av kvarandre, burde det vere eit system som tar heile eleven i vare. Skulen tar vare på han om lag 190 dagar av året, og berre i delar av dagen. Det er viktig å sjå ein samanheng mellom skule – heim – fritid, for å gje eleven eit heilskapleg tilbod gjennom døgnet og året (NOU 2009:18). Eleven sine primære pedagogiske behov er sjølvstøtt tatt i vare av individuell opplæringsplan (IOP), men den stettar berre fagleg tilrettelegging, og det er openbert at vår elev treng meir oppfølging enn det.

5.2.4 Utviklingstrekk etter avslutta prosjekt

Dette har ikkje vore eit prosjekt der ein kan gå inn og måle framgang og utviklingstrekk hos eleven eller skulen etter avslutta prosjekt. Rapporten er meint å dokumentere korleis oppstarten til vidaregåande skule har fungert, korleis skulen har takla dette, og korleis eleven har fungert. Det er ikkje eit materiale som kan målast på nokon måte, men vise tendensar og samanhengar mellom pedagogiske, faglege og sosiale tilhøve rundt eleven.

Dette har ikkje vore eit prosjekt der ein kan gå inn og måle framgang og utviklingstrekk hos eleven eller skulen etter avslutta prosjekt. Rapporten er meint å dokumentere korleis

oppstarten til vidaregåande skule har fungert, korleis skulen har takla dette, og korleis eleven har fungert. Dette er ikkje materiale som kan målast på nokon måte, men heller vise tendensar og samanhengar mellom pedagogiske, faglege og sosiale tilhøve rundt eleven.

Det har vore lærarar som har ytra uro over den faglege framgangen til eleven undervegs, medan andre har ytra seg positivt over fagleg framgang. Denne eleven har større svingingar enn dei fleste andre elevar i skulen. Han fungerer greitt i fag han likar, samstundes som han yter lite i fag han ikkje likar. Det viser seg likevel at han faktisk ikkje er interessert i å sleppe unna fag. Han har fått tilbod om å slutte i tysk, eit fag som er nytt for han, og som han har vist lite progresjon i. Dette avviste han, med den grunngevinga at han ønska seg studiekompetanse. Han er heller ikkje mykje vekke frå skulen. Så langt har han vore vekke frå skulen fire dagar grunna sjukdom. Eleven møter presis til alle timar, den einaste måten vi kan sjå at han prøver å gøyme seg unna ting han syns er kjedelig eller vanskelig, eller at timane er for lange, er at han går på toalettet, eller må hente noko i skapet på gongen. I perioden rett før jul var han i følge PPT-rådgjevar deprimert og sov lite, men han møtte likevel på skulen til alle timar, sjølv om det var lett å sjå at han var sliten og ikkje i form.

Tilbakemelding frå andre i gruppa rundt eleven på mitt fokus i denne masteroppgåva, er at dei syns det er spennande, og at det hadde vore utruleg kjekt om det kom noko konkret ut av det som eleven kunne nytte godt av. Eg personleg trur nok at bevisstgjerjing av eit problem eller ein vanske, gjer at ein er eit skritt nærare ei løysing, men at dette er eit så innarbeidd og tungrodd system at det gjer det vanskelig å komme med endringar. Som ei av dei tilsette ved administrasjonen forklarte det for meg: *”Alle syns dette systemet er upraktisk og vanskeleg første gongen ein er med å overføre ein spésialelev til vidaregåande. Men det går seg til, og neste gong, og neste gong igjen, er det berre slik det er, og så godtar vi det utan å tenkje så mykje over det. Det må nok nye auge på denne problemstillinga for å få noko endring.”*

Denne utsegna kan stå som ei markering av skulen si mangel på deuterolæring (Argyris & Schön, 1978), der evaluering og endring av ikkje-fungerande tiltak ikkje har blitt gjort godt nok.

5.3 utfordringar i kvardagen

Under denne deloverskrifta vil eg ta føre meg dei konkrete utfordringane faggruppa opplevde under denne oppstarten. Det var mykje som skulle på plass denne første tida, og ikkje alle var budde på det som kom. Eleven på si side møtte sine utfordringar, og kva utslag gjorde dette seg?

5.3.1 Vilkår for kunnskapsutvikling

I det konkrete arbeidet med mi case, var det ei oppleving frå mi side av behov for ei avklaring og utvikling av eit noko uklart fagleg opplegg rundt ein elev som trengte ekstra tilrettelegging. Det var eit nytt metodisk opplegg, både for elev og lærarar i denne samanhengen, og viljen til å finne gode løysingar var stor.

Det som viser seg ut frå mine observasjonar frå skulestart og fram mot slutten av første semester, er at der eleven er tilført ekstraressurs i form av støttelærar, blir det forsøkt å utvikle didaktiske framgangsmåtar etter kva som fungerer eller ikkje. Dei lærarane som har eleven saman med full klasse, har ikkje ressursar til å gjere dette, og det blir opp til eleven å henge på så godt han kan. Lærarane gjer så godt dei kan ut frå føresetnadane, men tida strekk ikkje til, utover å vere aktiv opp mot eleven i timane. Ut over det må han følgje fellesopplegget til klassen. Når vi veit at elevar med Asperger syndrom kan sitte ein heil time utan å få med seg noko av det som skjer av felles aktivitetar i eit klasserom, fordi dei koplar ut alt rundt seg for ikkje å komme inn i eit kognitivt kaos (Martinsen et al., 2006), kan det verke meningslaust at hovuddelen av timane i veka er slik for denne eleven. Han deltar dårleg eller halvvegs i alle dei sosiale samspele som går føre seg i klassen, og på skulen elles, fordi han ofte ikkje er ein del av den tause kunnskapen som ligg implisitt i mange av desse situasjonane. Han treng ei mykje grundigare losing gjennom dei ulike typar arbeidsoppgåver enn dei fleste andre elevar, og det er tilfeldig om det blir tid til at læraren kan gjere dette i tillegg til at dei andre i klassen treng støtte. Det er mykje gruppearbeid og prosjektarbeid i skulen i dag. Elevane skal lære seg å jobbe problembasert og utvikla kunnskap saman i tråd med sosiokulturelle lærestilar. Dette er oppløyste, og noko kaotiske, arbeidstilhøve, der elevane skal organisere seg sjølv og tidsbruken sin. Dette vil verke dårleg for ein elev med Asperger syndrom, all den tid det er kjent at han treng ein oversiktleg plan.

5.3.2 Frå kaos til delte visjonar?

Alle i faggruppa var skeptiske til at denne eleven skulle kunne klare seg med dei ekstraressursane som var gitt han. Med oppfølging av eigne støttelærarar i elleve av trettifem undervisningstimar, ville eleven vere på eiga hand 2/3 delar av tida han var på skulen. Ikkje minst ville det ikkje vere nokon organisert oppfølging av han i studietimar og friminutt. Eleven klarer seg godt aleine, men han tar ikkje kontakt med andre elevar. Han sit ved pulten sin og et, drikk, brukar pc, eller ventar på neste time. Han snakkar med dei andre dersom dei vender seg til han, men tar lite initiativ sjølv.

Eleven har timeplan som han etter kvart føl nøye, han veit alltid kva som skal skje i neste time, og kvar han skal vere. Det er når han plutselig skal vere i filmsalen i engelsktimen i staden for på klasserommet, han får problem. Sjølv om dette står på fronter på planen for den aktuelle timen, er det den ordinære timeplanen som er i fokus hos han, og læraren må passe på at han har fått med seg meldinga om endring. Han kjem og seint i gong med å pakke ned for flytting, så når han er klar, er dei andre vekk for lenge sidan. Er han ikkje sikker på kor han skal, blir han stressa og uroleg. Dette er blitt lettare etter kvart fordi han no kjenner mange av lærarane, og når han treff dei i gongane, spør han om dei veit kor han skal vere. Fordi han treng lenger tid til å flytte seg praktisk, kjem han alltid sist, og må sitje i ein utkant, eller som i kroppsøvingstimane, komme sist inn og stille seg bakarst, litt i utkanten av gruppa. Det er lett å sjå at han ikkje er eit fullverdig medlem av gruppa, sjølv om dei andre elevane prøver å inkludere han når dei hugsar på det.

Elevane i klassen er ikkje informert om eleven sin diagnose og kva utfordringar dette gjer han i skulekvardagen. Observasjonane mine viser at dei likevel tar omsyn til at han treng noko ekstra rettleiing på faglege og praktiske utfordringar, og tar ansvar dersom dette trengs. Det at dei ikkje veit diagnosen, har ført til i alle høve ein vanskeleg situasjon, der ein elev uttala at *i Silicon Valley, California, brukar dei berre Aspergarar til arbeidarar fordi dei berre er ekspertar på ein ting, noko som er svært nyttig i datatilverking*. Vår elev responderte raskt at Bill Gates har Asperger syndrom, og det var underforstått at når ein slik person har dette syndromet, må det vere ein fordel heller enn ein bakdel. Dette blei nikkande akseptert av elevane rundt dei.

Det blei ikkje arbeidd aktivt med nettverket rundt eleven i perioden rundt forskingsarbeidet. Alle visste kva som føregjekk, men det var ingen debatt rundt det faglege arbeidet, kva som

kunne vore gjort annleis eller betre. Eg observerte kva som blei gjort utan å legge føringar eller forventingar på nokon i gruppa. Det som eventuelt vil bli til av konstruktive tiltak, vil måtte komme i etterkant av at dei har lese rapporten og eventuelt drege slutningar ut frå denne. Så dei delte visjonane vil måtte bli ein del av ein slik prosess (Senge, 2004), samtidig som jamlege fagmøter vil vere med på å støtte ein slik prosess. Det vil i alle høve vere vanskeleg å få til ein prosess sidan det ikkje er nokon formell evaluering av tiltaka i samband med desse fagmøta, berre ei slags oppsummering av stoda så langt.

Nonaka og Takeuchi (1995) kritiserer eksisterande organisasjonsteoriar for einsidig å rette merksemda mot tileigning, akkumulering og bruk av eksisterande kunnskap, framfor utvikling av ny kunnskap. Det er viktigaste for utviklinga i ein organisasjon, er å vere i ein kontinuerleg prosess der utviklinga går mellom å reflektere over teoretisk kunnskap, samstundes som det blir utvikla praktisk innsikt i desse (Roald, 2004). Det skal meir til enn at einskilde faglærarar utviklar metodar for læring for å få eit heilskapleg opplæringstilbod til ein elev.

5.4 Tolking av funn

Når eg no skal presentere tolkingane og funna mine, har eg laga meg nokre strukturar i samband med dei funna eg har gjort. Desse er: struktur av skuledagane; fagleg og praktisk, sosiale utfordringar, metodikk og systemisk tenking på ein slik måte at det involverar samarbeid i faggruppa og overgang mellom dei ulike skulane.

5.4.1 Fagleg og praktisk struktur

Undervegs i undersøkinga fekk eg mange gongar ønskje frå dei ulike lærarane om informasjon om kva som er egnelege metodar for ein elev med Asperger syndrom. Eg vel difor å ta med det eg fann som tenleg informasjon om akkurat dette i faglitteraturen.

For å ha gode føresetnadar for eit godt skuletilbod, er det enkle verkemiddel som kan setjast i bruk:

Føresetnader for eit godt skuletilbod:

1. Læraren har ei solid forståing for eleven sine problem.

- for at læraren skal kunne gi den naudsynte hjelpa eleven treng, må han vite at han kan sitte utan å få med seg det som skjer framme ved tavla, vere i forkant av dette med å sikre at eleven forstår og veit kva han skal gjere.

2. Det er utarbeidd ein individuell plan.

- dette er viktig å gjere, og å følgje opp, for å sikre at det blir jobba mot eit samla mål slik at eleven ikkje blir forvirra unødig.

3. Det er utarbeidd ein individuell opplæringsplan.

- alle fag bør ha klare og spesifikke opplæringsmål, slik at det blir sikra muligheiter for fagleg progresjon hos eleven. Elles er det lett for å bli ei usamanhengande opplæring fordi eleven ikkje føl vanleg progresjon, og heile tida blir hengande etter dei andre. Dette vil på sikt føre til store faglege manglar, fordi ein må redusere fagkrav grunna tidsnaud.

4. Timane er planlagt i god tid før undervisninga blir gitt.

- eleven treng ekstra tid til å førebu seg mentalt til nytt fagstoff. Dersom han veit i god tid på førehand kva som skal skje, blir det lettare for han å oppleve ein god læresituasjon.

Kjenneteikn på eit godt skuletilbod:

1. Der er klare opplæringsmål for kvar undervisningstime.

2. Der er formulert kriterium for kor tid dei enkelte opplæringsmåla er nådd.

3. Lærestoffet er valt og lagt til rette ut frå eleven sine kognitive særtrekk og føresetnader.

4. Opplæringsmetodar og eksempel er valt ut frå eleven sine kognitive særtrekk og føresetnader.

5. Skuledagen er strukturert for å gjere den forutseieleg.
 6. Det sosiale miljøet på skulen er lagt til rette for å gjere skuledagen mindre pressande for eleven.
 7. Læraren forholde seg på ein heilskapleg måte til eleven sitt liv og eleven som person og samarbeider med familien.
 8. Det er samsvar mellom innhaldet i undervisninga og måla i eleven sin individuelle plan.
-

(Tabellar frå Martinsen m. fl., 2006)

Målet er å forbetre kvaliteten på det daglege arbeidet, som stort sett består i å undervise elevar. Ein føresetnad for kvalitet på arbeidet over tid, er høg kvalitet på refleksjon, fornying, planlegging, vurdering og samarbeid (Dale m. fl., 2005). Vår elev treng denne type struktur og tett oppfølging i starten av eit skuleløp for å oppleve fagleg og sosial meistring i kvardagen.

Det vil vere føremålstenleg å utarbeide ei handlingskjede der faggruppa saman med spesialpedagogisk rettleiar og PPT sit saman og diskuterer målet med undervisninga. Deretter legg dei saman opp ein strategi som skal føre mot dette målet. Etter det kan det vere praktisk at kvar faglærer utarbeider ein individuell plan for sitt fag.

5.4.2 Metodiske og organisatoriske utfordringar

Det er viktigaste for utviklinga i ein organisasjon, er å vere i ein kontinuerleg prosess der utviklinga går mellom å reflektere over teoretisk kunnskap samstundes som det blir utvikla praktisk innsikt i desse (Roald, 2004). Det skal meir til enn at einskilte faglærarar utviklar metodar for læring for å få eit heilskapleg opplæringstilbod til ein elev. Nonaka sin modell for kreativ kunnskapsutvikling gir oss nokre peikepinnar på korleis organisasjonane kan utvikle kunnskap. I den organisasjonen denne undersøkinga fann stad, opplevde eg stor vilje til læring og utvikling. Under evalueringa av første halvår i februar, kom det fram forslag om eit tettare samarbeid i faggruppa rundt eleven for å styrke han både fagleg og sosialt. Dette var alle enige om, og administrasjonen ville legge til rette for slike møte.

Første steget i modellen til Nonaka (1994) for kreativ kunnskapsutvikling, er å utvide individuell kunnskap. I ei faggruppe som den vi har rundt vår elev, fins det mykje forskjellig kunnskap om mange ting. Nokre har undervist spesialelevar før, og har kunnskap om kva som generelt skal til for at dette fungerer best mogleg. Andre har lang erfaring frå skulen, og kan skilte med ulike metodar dei har prøvd i gjennom tidlegare, kva som har vore bra og kva som ikkje har fungert. Ein er heilt fersk som lærar, og har ikkje pedagogisk kompetanse. Alle desse har sine ting dei veit fungerer i eit klasserom, utan at det er uttalt verbalt. På same måte som ein kokk veit at eggerøra skal rørast i panna med ein slikkepott etter åttetalsmønster, veit ein erfaren pedagog at kroppsspråk og mimikk er viktig for å vise elevane kven som er leiaren i klasserommet. Dette er ikkje noko som blir lært på høgskulen, men som blir plukka opp undervegs fordi ein ser korleis det fungerer for andre. Kvar dag har vi innspel og prosedyrar som ikkje står skrive i lærebøkene, men som vi bør kunne for å få eit godt pedagogisk grep om yrket vårt.

For å utvikle kreativ kunnskapsutvikling i ein organisasjon, er det ein del ting som må ligge til rette. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) si ordliste forklarar ordet autonomi med sjølvstyre, dvs. at ein del av ein organisasjon eller system lagar sine egne lovar og direktiv uavhengig av moderorganisasjonen. Skulen som system har sine egne lover nedfelt i Opplæringslova, og driv sitt eige system uavhengig av samfunnet rundt seg. Det er nedfelt i LK 06 at skulen skal førebu elevane på samfunnet og arbeidslivet, men vegane fram mot dette målet er mange, og kvar lærar står fritt til å gjere dette på sin måte så lenge krava til kompetansemåla er nådde. Senge sitt omgrep personleg meistring går mykje ut på det same, at det er viktig at einskildindividet si oppleving av fridom innanfor ein organisasjon. For å vere ein kunnskapsutviklande organisasjon, som skulen, er det viktig for den einskilde lærar å ikkje føle at organisasjonen hindrar sjølvstende og læring.

For å få eit metaperspektiv på eiga læring, og lære å lære, vil det vere naudsynt at faggruppa rundt eleven, saman med administrasjonen på skulen, å utveksle erfaring med det for auge å vidareutvikle lærestrategiar og didaktikk som kjem eleven til nytte, og nyttar aktivt dei teoriane som er med å byggjer opp ein lærande organisasjon.

5.4.3 Systemutvikling i skulen

Når eg tenkjer systemutvikling i denne samanheng, tenkjer eg først og fremst på korleis ha eit system som tek vare på enkeltindivid i skulen, ikkje berre heile gruppa. Å utvikle handlingskjedar og rutinar som tek vare på alle elevar i alle samanhengar, styrkjer skulen som organisasjon. Med det meiner eg at det skal vere rutinar på kva som skal gjerast når uforutsette ting skal skje. Det skal vere nokon som har ansvar for å sikre at eleven har fått med seg endringar i timeplan, rombytte, og sikre at han har turkameratar på aktivitetdagen. Elevane blir trygge, og lærarane slepp å gå rundt å lure på kva som eigentleg er deira oppgåve i ulike situasjonar.

Ei viktig utfordring i skulesystemet, er å få all kunnskap fram og i bruk på riktig stad. Å ha rett person på rett stad kan vere essensielt for all utvikling. Første steget i modellen til Nonaka (1994) for kreativ kunnskapsutvikling, er å utvide individuell kunnskap. I ei faggruppe som den vi har rundt vår elev, fins det mykje forskjellig kunnskap på mange ulike område. Nokre har undervist spesialelevar før, og har kunnskap om kva som generelt skal til for at dette fungerer best mogleg. Andre har lang erfaring frå skulen, og kan skilte med ulike metodar dei har prøvd i gjennom tidlegare, kva som har vore bra og kva som ikkje har fungert.

Taus kunnskap er erfaringsbasert kunnskap. Det vil seie erfaringar du plukkar opp undervegs med å vere i samspel med andre, og lære kva dei gjer i ulike situasjonar. Det er ikkje alltid lett å sette ord på denne kunnskapen, det er i mange høve handlingar du gjer utan å tenkje over det (Nonaka og Takeuchi, 1995). Det er mykje taus kunnskap på elevsida i skulen. Du skal rekke opp handa når du vil seie noko, du skal følgje læraren sine instruksjonar, når det er lunsj er det oppløysing av klassen; kven går kvar? Når det står kroppsøving på timeplanen, skal du bruke friminutt til å skifte og vere klar til timen. Når det er aktivitetdag, må du finne deg kompisar å gå på fjelltur, eller gjere andre aktivitetar med. Det er eit heilt nett av trådar som skal bindast saman, og for vår elev som strevar med å følgje vanleg timeplan, er det særskilt vanskeleg å takle alt dette uforutsette.

6 Oppsummering, drøfting og avslutning

Det er no klart for å oppsummere dei viktigaste punkta i undersøkinga, og drøfte dei i høve til den teoretiske bakgrunnen som er presentert. På grunnlag av dette vil eg konkludere i høve til forskingsspørsmåla som var reiste, og svare på det som var problemstillinga mi i denne masteroppgåva:

Korleis opplevast oppstarten til vidaregåande skule for ein elev med Asperger syndrom, korleis har skulen takla dette, og korleis har eleven fungert?

I tillegg sette eg søkelys på nokre tema for masteroppgåva som skal vere ei rettesnor når eg drøftar og konkluderar problemstillinga:

- a) **Kva er formålstenleg eller ikkje for brukarane av spesialpedagogiske tilbod?**
- b) **Kva er rettane og pliktene deira etter opplæringslova?**

Når eg her snakkar om brukarar, vil eg framleis ha fokus på brukarar med Asperger syndrom, men det vil sjølvsagt vere ein del konklusjonar som vil ha generell verdi, og som difor vil kunne gjelde eit breiare utval av brukarar. Det spesialpedagogiske tilbodet til denne eleven har vore å støtte og tilretteleggje skuletilbodet hans, det vere seg med organisering, innhald og ressursar. Det har og vore å tilpasse opplæringa hans på ein sånn måte at han får vise kva han kan, og samtidig utvikle ny kunnskap. Med denne spesialtilpassinga kan han vere ein elev blant mange, og fungere etter kompetansemåla. Det blir på denne måten *Ein for alle – alle for ein*, som høver til tittelen på denne masteroppgåva.

Elevar som har ulike problemstillingar, og som av ulike grunnar skal søkast inn på vidaregåande opplæring på særskilt inntak, må ha eit vedtak frå PPT etter § 5.1 i opplæringslova. Denne seier at elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av

kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar (Lov 1998-07-17 nr. 6).

Det som skil den verkelege verda frå den ideelle verda, er at det kan vere vanskeleg å få dei gode, pedagogiske verkemidla til å passe inn i dei økonomiske rammene til skulen. Ein av deltakarane i det sokalla Midtlyngutvalet som skreiv NOU 2009:18, Gidske Holck, seier at det må skiljast mellom administrative rammebetingingar og betinging for læring. Denne samanhengen må vere tilstades dersom spesialtiltak skal kunne setjast i verk. Ho seier at der er nokre paradigmemotsetnader i den norske skule, dvs. at der er ulike problemforståingar som gjer seg utslag i at praktisk utføring av pedagogiske verkemiddel er ulik, og at teori- og omgrepsforståing er ulik. Dei to ulike paradigma er det medisinske paradigmat, der ein leitar etter symptom → sykdomsbilete → årsak → diagnose → behandling → prognose, og tilretteleggingsparadigme som ser samheng mellom læring og betinging for læring, med det formål at alle skal lære ut frå sine føresetnader.

Det er nokre systemiske betingingar som må ligge til rette for læring; ressursar → kompetanse → tiltak. Tilrettelegging omfattar det mangfald av tiltak som blir sett i verk i form av personalressursar og materielle ressursar som administrative grep i spesialpedagogiske tiltak. Deretter må det ut frå dette settast i verk tiltak som er tilpassa den enkelte elev.

Holck seier at når det blir gjort forskning på pedagogiske område, må det forskast med tanke på ei endring – ikkje for å sjå korleis andre utfører idear og tiltak. Då kjem ein ikkje vidare på dette viktige området, og i følgje Holck treng vi ei storstilt metodeendring i skulen. Denne masteroppgåva viser klart at der er ein del endringar som må til rette for at alle skal kunne vere ein fullkommen medlem av dette systemet. Det blir tatt for gitt at systemet er godt nok fordi det alltid har vore slik. Oppstarten til vår elev viser at for å få til eit fullgodt miljø for alle, må mellom anna overførings prosedyrane og oppstartsprosedyrane endrast. I tillegg er det viktig med jamlege evaluerings- og samarbeidsmøter, for å sikre gode rutinar, og fagleg utvikling.

6.1 Samandrag av empiri

6.1.1 Hovudtrekk

Noko av målet med å skrive denne masteroppgåva, var å få oversikt over utviklinga til eleven frå skulestart i august til terminslutt i januar, samt for eigen del å få eit praktisk overblikk på kva som er tenleg fagleg opplegg i faget engelsk for eleven, vurdert ut frå undersøkingar gjort i same periode. Alle involverte har vore positive til undersøkinga, og sett på den som eit positivt bidrag både for eleven og faggruppa. Fordi nokon har gått rundt og stilt spørsmål og sett søkelys på ulike problematikkar, har det ført til mange, gode fagsamtalar og diskusjonar. Alle har voreause med å dele både gleder over ting som dei har fått til å fungere, samt frustrasjonar når dei ikkje har fått det til, men på ein konstruktiv måte der dei har vore løysingsorientert heller enn problemorientert.

På same måte har alle vore gode på å sjå positive trekk i staden for å henge seg opp i det negative. Det har vore gode og konstruktive diskusjonar, sjølv om det grunna ulike tilhøve ikkje alltid har vore mogeleg å bruke dei løysingane som har kome fram. Eit eksempel på dette er då faggruppa kom fram til at det var best at eleven slutta med eit ekstra framandspråk, noko som ville gjere skulekvardagen hans meir gjennomførbar. Noko som i ettertid blei avslått av eleven fordi han ville fortsette med faget. Likevel er det eit samla inntrykk hos alle dei involverte i faggruppa at det er nokre delar i denne prosessen som ikkje heng i hop, og at noko må gjerast betre for at denne type elevar blir betre tatt vare på fagleg og sosialt.

6.1.2 Oppsummering

Det ser ut til at det i første omgang er rutinar når det gjeld overføring og igangsetting av nytt tilbud for elevar med Asperger syndrom som sviktar. Ut over overføringsmøter og innføringsmøter, har det ikkje vore faste rutinar på møter eller andre samarbeidsfora. I innkøyringsfasen var det sett opp tre møter der alle involverte var til stades, men så vart denne eleven ein del av klassemøra, med svært avkorta tid til kvar elev.

Det har vore opp til faglærarar sjølve å ta kontakt med leiinga når dei trengte det, og det var og opp til dei å søkje opplysningar og støtte hos kvarandre. Dette kunne skje i lunsjen, over

kopimaskina eller liknande plassar. Rett før påskeferien blei det etterlyst fleire faste møtefora for å knyte tettare opplagg rundt eleven, og dette skulle bli sett på av administrasjonen. I midten av april var faggruppa og spesialpedagogisk rettleiar samla på mitt initiativ, for å sjå på kva som kan gjerast betre til neste skuleår i høve organisering av skulekvardagen. Eleven er tildelt sju timar meir med støtteundervisning enn dette skuleåret, og det er brei semje om at det må bli eit tettare samarbeid i faggruppa for å kunne utarbeide eit betre fagleg opplegg. Det er ingen av dei involverte som syns at samarbeid og opplegg for inneverande skuleår har vore godt nok planlagt eller gjennomført. Alle seier dei har følt seg isolert med sitt eige opplegg, med lite høve til å diskutere eller dra vekslar av andre sine erfaringar.

6.2 Avsluttande drøfting

Når eg no skal sjå innhaldet i denne masterrapporten frå ulike sider, er det viktig å belyse problem, årsaker, konsekvensar og mulige løysingar sett ut frå problemstilling, tema og eleven sitt behov. For å sortere ut og avgrense drøftingane, vel eg å konsentrere meg om kva som har fungert eller ikkje reint praktisk under oppstarten til eleven. Det vil og vere aktuelt å gå inn på skulen sine tankar og strategiar sett opp mot eleven sine ønskje og forventingar.

Det er viktig å seie at det kjem an på kor i systemet dei involverte jobbar kor godt dei syns oppstarten har fungert. Spesialpedagogisk rettleiar som har vore tilstades på alle møter, og som representerar skulen i alle møter som har med eleven å gjere, har eit heilt anna syn enn faglæraren som berre får delar av informasjonen og som difor ikkje har det same metaperspektivet på eleven som ho har.

6.2.1 Drøfting av generelle funn i undersøkinga

Det eg syns er hovudtrekket i denne undersøkinga, er på mange måtar mangelen på samanheng i skuletilbodet for denne eleven med Asperger syndrom. Dette ser vi i det som eg tidlegare har skrivne om tilbodet han hadde på ungdomsskulen, opp mot det han fekk på vidaregåande. Det går og igjen i den manglande møteverksemda i faggruppa rundt eleven.

I følge diagnosetrekk som går igjen hos fleirtalet av desse elevane, har dei stort behov for samanheng og heilskapstenking. Som eg tidlegare har skrive om i kapittel 5.3.1, seier den sakkunnige vurderinga av eleven at han har gode evner, men har stor svikt i arbeidsminnet og avkodingsevna i høve til lesing og skriving. Han meistrar ikkje overgang til nytt lærestoff, og må ha grundig innføring i nye ting. Det står og om store vanskar med å knytte sosiale kontaktar. Dette viser på mange måtar dårleg igjen i organiseringa av skulekvardagen til vår elev dette skuleåret. Mange gode tankar går tapt fordi det ikkje er systematiske møter og treffpunkt for faggruppa rundt eleven. Informasjon og nyttige innfallsvinklar blir ikkje spreidd rundt slik dei burde, grunna manglande kontakt mellom dei ulike involverte. Dette resonnerar eg meir over i kapittel 6.2.3. Ofte er det samantreffa og ikkje dei systematiske opplegga som rår når det kjem til kva som fungerer eller ikkje, når det gjeld metatenking og god planlegging.

Dette har nok vore med på å hindre eleven i god forståing av skuletilbodet, og innarbeiding av gode arbeidsvanar. Noko som igjen har ført til at mesteparten av første skuleåret på vidaregåande har gått, før ting har kome på plass. No når det står igjen ti veker av skuleåret, ser vi at eleven har fått oversyn over praktiske og faglege opplegg. Han kjem i gong med heimearbeid og skulearbeid på ein noko meir systematisk måte enn tidlegare på året. Nokre ting har gått seg til, og eleven har endeleg forstått kva som er forventa av han i dei ulike faga. Det er likevel slik at han framleis ikkje kjem i gong med arbeid i timane, og enkelte lærarar syns han er inne i ei negativ utvikling no mot slutten av året. Han les til prøver, og førebur seg til framføringar, men ut over dette arbeidar han ganske ujamt. Med å ha ein tettare oppfølging, og ein meir detaljert plan frå dag til dag, kunne han lettare ha kome inn i rutinar som på sikt kunne auka arbeidsinnsats og læringstrykk.

Det har vore sagt frå spesialpedagogisk rettleiar at eleven har mykje støtte, meir enn mange av elevane på den spesialpedagogiske avdelinga. Det er då dei 11 timane med støtte i norsk, engelsk og matematikk + ein rettleiingstime med kontaktlærar i veka det er tale om. Det er då viktig å hugse på at eleven kom frå eit opplegg på ungdomsskulen som tok vare på han frå skulestart av dagen, og til han gjekk heim.

Han fekk hjelp og tilrettelegging på alle måtar gjennom heile skuledagen. Han seier sjølv at dette var eit rygt og stabilt system, og han blei sett i gong med lekser, og han fekk hjelp til å

gjere alle praktiske ting dersom det var naudsynt. Det var alltid personale i nærleiken dersom det var noko han lurte på eller ville spørje om, og han hadde alltid ein plass å gå dersom han av ulike årsaker blei gåande aleine i friminutt eller i timar.

Var det endringar på timeplanen, fekk han hjelp til å orientere seg om dette, og blei losa på plass der han skulle vere. Dette kunne vere seg kinodagar, MOT-foredrag, arbeidsdagar eller turdagar. Og dette var det mentale bilete eleven hadde på kva skule var for noko, då han slutta av på ungdomsskulen i juni månad etter avslutta 10. klasse. Det er viktig å understreke at eleven sjølv ikkje har ytra ønske om å halde fram med eit liknande opplegg på vidaregåande skule.

Utanom støttetimane skulle han fungere som ein normalelev. Han skulle sjølv orientere seg i ein ny timeplan med fagkodar og romkodar han ikkje hadde kjennskap til på førehand, han skulle finne fram i nye bygg der han berre hadde vore på ei kort omvisning før sommarferien. Han skulle gjere seg kjent med ei ny klasse, der han berre kjente nokre få personar frå før, og han skulle strukturere seg sjølv i eit framand fagleg landskap, med nye bøker og nye arbeidsrutinar.

Tidlegare i oppgåva har eg skrive om kva føresetnader som bør ligge til grunn for at elevar med Asperger syndrom skal fungere best mogeleg i skulen. Tryggleik og klare liner som er lette å forholde seg til er nokre av dei viktigaste. Ved å sende eleven ut på denne oppdagingsferda første halvåret på ny skule, kunne resultatet like godt ha vore at han gav opp og slutta skulen, som at han sjølv orienterte seg, og fann løysingar.

6.2.2 Drøfting av systemet si utvikling av skulekvardagen til eleven

Denne vidaregåande skulen har ei avdeling for spesialpedagogikk som tek vare på elevar med særskilte behov, det vere seg multihandikap, psykisk utviklingshemming eller andre vanskar som gjer det vanskeleg eller uråd å fungere i vanleg klasse. Deretter har dei elevar som går i vanleg klasse på yrkesfagleg studieprogram, men har opplegg med støttelærer og/eller assistent alt etter kor mykje hjelp dei treng. Alle desse elevane har både eit fagleg og eit

sosialt system som tek vare på dei etter behov. Vår elev har søkt studiespesialiserande program, og elevar på dette programmet har ingen tradisjon på å trenge assistent eller støttelærar. Tidlegare elevar med Asperger syndrom har vore på den spesialpedagogiske avdeling eller på yrkesfagleg studieretning. Desse elevane skal etter planen ut som lærlingar etter to år på skulebenken. Dette har vist seg å vere vanskeleg å få til, det er omlag uråd å skaffe dei lærlingplass. Nokre få får arbeid i tilrettelagte bedrifter, eller dei blir uføretrygda. Slik sett er vår elev betre stilt sidan han kan sjå føre seg fleire år i skulesystemet, og har ein breiare arbeidsmarknad å forholde seg til når han er ferdig.

Vår elev er ikkje aleine på studiespesialiserande dette året å trenge støttelærar, der er fleire elevar som mottok slik støtte i eit eller fleire fag. Men han er den einaste med denne type gjennomgåande problematikk, som reelt sett gjer at han treng hjelp på fleire plan.

Skulen har ikkje rutine på denne type problematikk, og det kan sjå ut som at dei i mangel på eksisterande opplegg, har lagt seg på ei fatalistisk line der dei ser kva som skjer, og prøvar å ordne opp etter kvart som problema oppstår, heller enn å forutseie dei, og dermed unngå at dei kjem. Det er sterke tradisjonar som styrer, og skulen ser på det som vanskeleg å endre innarbeide rutinar. Det har ikkje vore assistentar på studiespesialiserande før, og det er vanskeleg å sjå korleis dette skal kunne fungere reint praktisk. Dei har heller ikkje fått løyve av foreldre til å informere medelevane om kva diagnose eleven har, og kva konsekvensar dette har for han i kvardagen. Dette kan føre til at hjelpetiltaka må vere så usynlege at dei ikkje blir gode nok til å støtte krava til eleven.

Det er ein samansett problematikk; skulen sine tradisjonar, rutinar og rammebetingingar sett opp mot eleven sine ønskjer og dei føresette sine avgrensingar.

Eleven har fått sin IP og sin IOP, og den enkelte lærar føl det opplegget dei har laga for sitt fag. Men det som då manglar, er samkøyring og heilskapleg tenking. På ein eller annan måte er det viktig å ha ei felles fagleg plattform der det sit fagpersonar samla med jamne mellomrom, og evaluerar og redigerer undervisningsopplegg etter behov. Dette ville og gitt ei fagleg styrking, eit fagfora der den enkelte lærar fekk utveksle tankar og idear. Dette ville kunne føre til ei kompetanseheving på alle nivå i systemet, og tilbodet til eleven ville fått ein anna og betre kvalitet.

6.2.3 Kommenterar om problemstilling, tema og mål

Det er ein samansett problematikk; skulen sine tradisjonar, rutinar og rammebetingingar sett opp mot eleven sine ønskjer og dei føresette sine avgrensingar. All faglitteratur som er lagt til grunn for denne oppgåva, samt Autismeenheten, Psykisk Helses ungdomssider og diverse elevsider om elever med Asperger syndrom, seier at det er viktig å informere medelevar om kva utfordringar desse elevane har i skulen. Ved å legge mest vekt på positive trekk ved syndromet, alt desse elevane er gode til, får ein lettare forståing og toleranse for det dei har problem med.

I problemstillinga til oppgåva, går det etter mi meining klart fram at det er rammebetingingar og engasjerte fagpersonar, som er nøkkelen til eit godt resultat. Det må byggast opp ei tett faggruppe rundt denne eleven, der ein person har hovudansvar for å legge til rette for jamlege fagsamtaler og evalueringsmøter. Der kompetanseutvikling er i fokus. Eleven må bli tatt inn i eit system som tek vare på han både fagleg og sosialt. Dette kan berre gjerast dersom systemet legg til rette for det, og det samtidig blir valt ut faglærarar som har, eller er interessert i å skaffe seg kompetanse på dei områda som er viktige for den spesielle eleven. For elevar med Asperger er det heilt essensielt at lærarane set seg inn i problematikken deira for å få resultat av undervisninga (Winter, 2003).

Når det gjeld kva som er formålstenleg eller ikkje, må det vurderast i kvart enkelt tilfelle. I somme høve kan det vere riktig og formålstenleg å bruke mesteparten av tida på å utvikle sosiale dugleikar i staden for faglege (Martinsen m. fl., 2006). For vår elev vil ikkje det vere aktuelt all den tid han ønskjer kompetanseheving, og å gå ut frå vidaregåande skule med studiekompetanse. Det som blir viktig for fagteamet rundt han, er å gi han det han har krav på etter opplæringslova; ei tilrettelagt og tilpassa opplæring etter hans føresetnader. Dersom ein undervegs ser at målet til eleven ikkje stemmer overeins med måten han fyller kompetansemåla i læreplanen, vil det og vere deira oppgåve å formidle dette til eleven slik at han kan justere krava han har til seg sjølv og skulen. No ser det ut til å gå betre fagleg for eleven enn første halvår av skuleåret. Han har forstått kva som krevst av han, og har innarbeidd betre arbeidsrutiner. Framleis krev det ekstra innsats av faglærarane å sette han i gong, og få han til å levere i tide. Det blir og sett litt mellom fingrane med kva sjanger tekst

han leverer, berre han kjem med noko skriftleg, seier lærarane seg nøgde. Dette vil ikkje bli slik til eventuelle eksamenar, og eleven vil kunne oppleve å få stryk i norsk og engelsk fordi han ikkje svarer på det oppgåva ber han gjere. Dette vil måtte justere seg ,og eleven vil måtte ta dette inn over seg, og auke kompetansen sin på desse områda for å kunne klare krava vidare i skulen.

Målsetninga mi med å få eit overordna syn på utviklinga til eleven frå skulestart og ut første semester, er nådd. Det har vore svært nyttig å skaffe seg dette oversynet, og det blir på denne måten lettare å sjå at eleven faktisk har hatt framskritt, spesielt fagleg. Det er små skritt, så det er naudsynt å sjå utviklinga under eitt for å verkeleg forstå at det går framover i dei fleste fag. Utan dette metaperspektivet såg ein gjerne berre at eleven framleis ikkje skriv lengre, sjølvstendige tekstar. Vi ser at han ikkje føl sjanger, og at han slit med å komme i gang med arbeid. Håpet vil vere at denne positive tendensen fortset, og aukar, slik at skulekvardagen blir lettare og meir overkommeleg for eleven, etter kvart.

Sosialt ser eg at han slit meir enn han gjorde i byrjinga. Han er meir aleine, dei andre elevane jobbar saman, han tek meir og meir kontakt med dei vaksne i klasserommet. I friminutta sit han for seg sjølv ved pulten, eller han orienterar seg aleine frå eit klasserom til eit anna. Det vil vere svært viktig å ta tak i denne biten av kvardagen så snart som mogeleg.

Det praktiske overblikket i faget engelsk eg ønskte å skaffe meg, er for så vidt på plass. Han set saman lengre tekstar, men skriv lite sjølvstendig. Han har problem med dei mest elementære orda på engelsk grunna dysleksi og lite skrivetrening. Han les forholdsvis avanserte tekstar på engelsk, men det ser ikkje ut som at lesinga hever skrivekompetansen hans. Grammatikk har han stort sett eit greitt overblikk på. Når eg spør om reglar, kan han desse, men når han skal sette dei ut i praksis, gløymer han dei ofte. Den store fordelten hans er, i engelsk som i alle andre fag, den breie allmennkunnskapen hans. Han kan utruleg mykje om utruleg mange ting. Han les og høyrer stadig nye ting som interesserer og fascinerer han. I klasseromssamtalar er han suveren, det er ingen av dei andre elevane som veit og kan så mykje som han. Problemet hans er at han heng seg fast i ein liten detalj av fagstoffet, fortel mykje om dette, og har vanskar med å sleppe taket å gå vidare på neste detalj. Når han ikkje får fortsette, misser han gjerne interessa for emnet, og sluttar å engasjere seg. I fortsettinga

blir det viktig å øve på å gå vidare frå eit emne til eit anna, utan å henge seg opp i desse små detaljane.

6.3 Avslutning

Dette har vore ei undersøking av eksplorerande karakter, der det har vore undersøkt ein type problematikk denne skule ikkje har vore oppe i tidlegare. Det som har vore viktig å få fram, er den heilskapen i arbeidet med eleven. Eg trur ikkje eg ville valt anna design eller andre metodar dersom eg skulle gjort det igjen, men eg ville nok vore meir systematisk, og brukt meir tid på sjølve observasjonsdelen. Det var heller ikkje tatt nok høgde for alle endringane som skjer i skulen rett før jul, noko som gjorde at eg ikkje fekk jobba fullt ut etter planen min. For å få eit meir valid data materiale, kunne det vore føremålstenleg å utvide antal informantar, og å bruke eit meir strukturert intervju enn det eg valde. Dette ville gitt meg meir datamateriale enn eg kunne brukt, men valfridomen hadde vorte større. Både med omsyn til vinkling og vektlegging. For å auke heilskapen i undervisningsopplegget, hadde det og vore føremålstenleg å bruke foreldra meir enn det eg valde å gjere. Dette var det den avgrensa tida ein har på å skrive ei masteroppgåve som styrte. Det er vanskeleg å finne tid til mange nok møtepunkt når ein som forskar går i full jobb samtidig. Det som hadde vore interessant å utvide kunnskap om, er korleis det hadde vore å bygge opp eit tilbod som omfatta leksehjelp og noko struktur om ettermiddagen. Eit anna område er sosialt nettverk. Høve til å bygge eit nettverk, og kva innverknad det hadde hatt på læretrykket. Det føreset sjølvstøtt at det blir gitt løyve til å informere om diagnosen og den spesifikk problematikken til eleven.

På kva måte kan opplæring leggast til rette slik at elevar med Asperger syndrom skal oppleve ein meningsfylt skulekvardag – i høve fagleg og organisatorisk opplegg?

Fagleg sett er det viktigaste av alt at lærarane har, eller skaffar seg, den naudsynnte kompetansen som skal til for å forstå og innrette seg etter dei særskilte problemområda som elevar med denne diagnosen har. Først når dei har forståing og auge for dei kognitive sviktane, den ujamne evneprofilen ,og dei sosiale vanskane deira, er dei i stand til å utarbeide eit fagleg opplegg for eleven. Dei må sjå heile menneske, ikkje berre eleven, skal dette kunne fungere. Når det er tal på at så mange som 25% av alle elevar treng noko tilrettelegging, er det

slik at heile gruppa/klassen vil dra nytte av tilpassa opplæring. Når læraren skal undervise i ein klasse der det er ein elev med diagnosen Asperger syndrom, får han eit høve til å vere bevisst på å bruke strategiar og didaktikkar som på sikt høver for alle. *Alle for ein – ein for alle* får eit meningsfylt innhald, der alle får høve til å bruke evnene sine slik at dei får vise kva dei kan, uavhengig av kva vanskar eller diagnosar dei har.

Ein annan ting som er viktig, er gode og forutseielege planar. Det må lagast IP og IOP, og dess må brukast aktivt i utarbeiding av dei ulike fagplanane. Eleven må presenterast kortsiktige planar med eit innhald som førebur han på dagane i t.d. ei veke punkt for punkt. Han må og ha hjelp til å gå gjennom desse planane slik at ein er sikker på at han forstår dei fullt ut.

For å få heilskap og samanheng rundt eleven, må ofte heile døgnet passast inn i desse planane, eleven er ikkje berre eit individ i skulesystemet, han skal og fungere i resten av døgnet, og det kan vere vanskeleg for han å skjønne at dette blir halde frå kvarandre. Sosialt sett er desse elevane i liten grad ein del av eit fellesskap. Ein assistent kan vere det som trengs for å hjelpe eleven inn i ulike sosiale hendingar, lære han både det å gå på skule og å opptre på den sosiale arenaen.

Organisatorisk må det leggast til rette med rammevilkår som stettar krava desse elevane har til ei tilpassa opplæring etter deira føremoner. Faggrupper må settast saman, og det må settast opp faste møtepunkt der planar og idear blir diskutert, evaluert og vidareførte.

Kompetanseheving og utvikling av denne gruppa er naudsynt for læraren og nyttig for eleven.

Desse elevane har rett til spesialundervisning, og sjølv om denne retten ikkje er ein rett til eit optimalt tilbod, er det ein rett til eit tilbod som skal gje eleven eit forsvarleg utbytte.

Skuleeigar har, i følgje lov om spesialundervisning, ikkje rett til å trekke inn økonomiske omsyn i vurderinga av kva slags opplæringstilbod som vil gje eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa.

I høve denne eleven viser mi undersøking at for mykje er overlata til tilfellet. Etter ein oppstart med samlingar og fri flyt av informasjon, stilna det av, og den enkelte lærar var på eiga hand i utforming og utføring av kvardagen. Med unntak av nokre få samla møtepunkt,

var det korte samtaler i lunsjen og over kopimaskina som var regelen. Under mi innsamling av datamateriale til masteroppgåva, hadde eg ei kjensle av at eg var den einaste som sat med eit heilskapleg inntrykk av undervisningssituasjonen til eleven. Dette inntrykket bar eg med meg gjennom heile semesteret. Det var mange som hadde tankar rundt situasjonen til eleven, kontaktlærer sa på eit tidspunkt nær jul at ho var så uroa over utviklinga hans at ho ikkje fekk sove om natta fordi ho prøvde å finne gode løysingar for han. Dei fleste som var involvert i eleven synest å gje uttrykk for at dei brukte ein del ekstra tid på å prøve å forme eit opplegg som han ville kunne ha utbytte av, både fagleg og sosialt. Hadde alle desse hovuda fått tenke organisert saman over tid, hadde det kunna blitt ein betre kvardag for han langt tidlegare enn når han som tilfellet var, måtte finne ut av ting stykkevis og delt.

Eg opplevde både organisasjonen og lærarar som arbeidde med eleven genuint interesserte i å finne gode løysingar. Det må likevel vere organisasjonen som set føringane for korleis slike samarbeidsgrupper skal fungere, og som må legge til rette for det. Alle slike samarbeidsrutinar som lærarar skal få i gong på eige initiativ, har lett for å drukne i kvardagslege trivialitetar som endringar på timeplan, vikartimar og heildagsprøver.

Det er ikkje viljen til å få det til som manglar, men det må ei kompetanseheving til på alle plan i systemet om korleis gjere dette på ein best mogeleg måte. Det er mykje som skjer i utviklinga av metodar og didaktikk på dette området, og det må ei oppjustering og påfyll av kompetanse til, på alle plan.

Dette er resultatet av mi undersøking, og eg vonar den kan vere eit lite bidrag i utviklinga av gode og meningsfylte skulekvardagar for elevar med særskilte behov, slik at dei kan bli integrert og behandla som **Ein for alle – alle for ein.**

Litteraturliste

Andersen, S. S. (1997) *Case-studier og generalisering*, Oslo: Fagbokforlaget

Argyris, C., og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Autismeenheten (2003) *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Prosjektprofil: Universitet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk, Statlig spesialpedagogisk støttesystem, Sosial og Helsedirektoratet

Bachmann, K. og Haug P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*, Oslo: Forskningsrapport nr.62.

Befring, E (2002): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Gjøvik: Det Norske Samlaget, 2007

Betts, S. W. med fleire (2007) *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom, Advice and Strategies for Teachers*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2007

Bruner, Jerome (1996): *The Culture of Education*. Harvard University. Cambridge. Massachusetts.

Bråten, Stein (2004) *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Dale, E. L., Wærness J.I. og Lindvig Y. (2005) *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*, Læringslaben, 2005

Dewey, J. (1938): *Experience and education*, London: Macmillan.

Dysthe, O. (red) (2001) *Dialog , samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag, 2006

Fuglseth, K., og Skogen K. (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo.: Cappelen Akademiske Forlag, 2006

Glosvik, Ø (2002) *om læring på ulike nivå i organisasjonar*. Norsk samfunnsvitenskapelig tidsskrift, Vol 18 nr. 2, 2002: 17-141 © Universitetsforlaget, 2002

Gillberg, C. (1997) *Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrome. Normale, geniale, nerder?* Oslo: Gyldendal Akademisk, 2008

Grimen, Harald (2004) *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget, 2009

Grønmo, Sigmund (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget, 2004

Helset, H. (2006): *Prosjektarbeid som arbeidsform når målet er å bygge, videreutvikle og spreie kompetanse i høve Asperger syndrom i skulen*, Masteroppgåve, Universitetet i Oslo, Våren 2006

Hem, Karl-Gerhard og Tonje Lossius Husum (2008) SINTEF A 7249, *Prevalens av autisme*, Oslo: Sosial- og helsedirektoratet, 2008

http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/1997-3/a4.html#HD_NM_52 (02.11.09)

http://www.nfunorge.org/view.cgi?&link_id=0.10483.10510&session_id=0 (19.10.09)

<http://www.ntnu.no/gemini/2009-01/30-37.htm> (14.03.10)

<http://udir.no/Tema/Lareplaner/Endringer-i-lareplanene-for-Kunnskapsloftet/> (23.02.10)

Håstein, H. og Werner S. (2007) *Men de er jo så forskjellige*, Oslo: Abstrakt Forlag, 2007

Imsen, G. (2006) *Elevens verden*, Oslo: Universitetsforlaget, 2006

- Kaland, N. (2008) *Asperger syndrom – historier fra hverdagslivet*, Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag, 2008
- Kaland, N. (2004) *Autisme og Asperger syndrom*, Oslo: Universitetsforlaget, 2004
- Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa
- Læreplan for grunnskole, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring, L97, Oslo: Utdanningsdirektoratet, 1997
- Læreplan for kunnskapsløftet, LK 06, Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2006
- Møller, Jorunn: <http://www.skulenettet.no/nyUpload/Moduler/IKT-i-skolen/> (23.02.10)
- Nonaka, I (1994) "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation", *Organization Science*, vol. 5 no. 1, 1994
- Nordahl., Thomas (2004): *Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter*. I: Skolepsykologi nr. 4
- NOU 2009:18: *Rett til læring*. Departementenes servicesenter informasjonsforvaltning, Oslo 2009.
- Martinsen, H. et al (2006) *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2009.
- Martinsen, H. og Tetzner, S von (2007) *Barn og ungdommer med Asperger syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Roald, Knut (2004) *Organisasjonslæring i skolar*. N-NR 15/2004, Avdeling for lærarutdanning og idrett, Høgskulen i Sogn og Fjordane

Senge, P.M. (1991) *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag

Simensen, Aud Marit (1997) *Teaching a foreign language*. Bergen: Fagbokforlaget, 2007

St. meld. 54 (1989-90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.

St.meld. 34 (1990-91) *om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.

Vedeler, L. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogisk fag*, Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag, 2000

Winter, M. (2003) *Asperger Syndrome, What Teachers Need to Know*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia, 2003

Yin, R. (2003) *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Publications, 2003

Vedlegg

Vedlegg 1: Informantar til studia

Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD

Vedlegg 3: Samtykkebrev, foreldre og elev

Vedlegg 4: Samtykkebrev til spesialpedagogisk rettleiar og PPT-rådgjevar

Vedlegg 5: Samtykkebrev, faglærarar

Vedlegg 6: Samtykkebrev, skulen

Vedlegg 7: Førekomst av Asperger syndrom

Informantar og involverte i masteroppgåve, Vivian Norstrand, TPO 4010, Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo

1. Elev med Asperger syndrom
2. Foreldre til eleven
3. Rådgjevar ved PPT
4. Lærar ved skulen, faglærer i engelsk
5. Lærar ved skulen, faglærer i norsk
6. Lærar ved skulen, støttelærer i norsk
7. Lærar ved skulen, faglærer i matematikk
8. Lærar ved skulen, faglærer i geografi
9. Lærar ved skulen, faglærer i samfunnsfag
10. Lærar ved skulen, faglærer i kroppsøving
11. Lærar ved skulen, faglærer i tysk
12. Spesialpedagogisk rettleiar ved skulen

- Eg har sjølv eleven i engelsk som støttelærer med karakteransvar fem timar i veka. Eg skriv logg frå mine timar, både i forkant av observasjonsperioden, og noko i etterkant for å samle trådar, oppsummere.
- Eg vil ha samtalar med foreldre og rådgjevar frå PPT for å skaffe bakgrunnsmateriale for oppgåva.
- Eg er med i klasseteamet rundt eleven, og mesteparten av samtalar med dei andre lærarane vil skje i samband med fastsette møter ein gong pr. 14 dagar.
- Eg vil observere eleven i klassemiljø i ulike fag over ein periode på om lag fire veker. Dette vil avhenge litt av at eg må gjere dette når eg sjølv har fritimar, og for å få nok datamateriale, vil eg kanskje måtte utvide observasjonsperioden noko.

- Observasjonen vil bli samla skriftleg, det vil ikkje bli brukt film eller tape.
- Lærarane vil bli intervjua utan fastsett intervjuguide. Det vil bli snakk om å få deira tankar om det faglege opplegget, kva som er bra/mindre bra, og deira tankar om vidare progresjon.
- Innsamla data vil bli brukt til skriving av ei masteroppgåve som skal leverast våren 2010.
- Alt innsamla materiale vil bli destruert/makulert etter at sensuren på oppgåva er ferdig, om lag i juli 2010.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ingrid Fosøy
Avdeling for lærerutdanning og idrett
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 25.01.2010

Vår ref: 22960 / 2 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.11.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 24.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

22960

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Ein for alle - alle for ein. Tilpassa opplæring for autistiske elevar i vidaregåande skule

Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder

Ingrid Fosøy

Vivian Norstrand

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen

Ragnhild Kise Haugland
Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vivian Norstrand, Vågafjæra, 6915 ROGNALDSVÅG

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarve@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

22960

Utvalget består av en elev med Asperger syndrom (16 år), elevens foreldre, rådgiver ved PPT, åtte av elevens lærere og spesialpedagogisk veileder ved elevens skole. Studenten er elevens støttelærer, og oppretter selv førstegangskontakt med utvalget.

Opplysningene samles inn gjennom observasjon av eleven i klasserommet og intervju med det øvrige utvalget. Ombudet minner om at for at ikke taushetsplikten skal være til hinder for datainnsamlingen må elevens foreldre samtykke til at PPT-rådgiver, elevens lærere og spesialpedagogisk veileder gir opplysninger om eleven i forbindelse med studien.

Utvalget informeres skriftlig om studien og de som ønsker å delta samtykker skriftlig til deltakelse. Både eleven og elevens foreldre samtykker til elevens deltakelse. Personvernombudet mottok revidert informasjonsskriv til eleven og elevens foreldre 29. november 2009 og til de øvrige informantene 24. januar 2010 og finner skrivene tilfredsstillende.

I forbindelse med prosjektet blir det behandlet sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c). Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke).

Innsamlede opplysninger registreres på privat PC, og Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Høgskulen i Sogn og Fjordane sine rutiner for datasikkerhet.

Senest innen prosjektslutt, 31. desember 2010, skal innsamlede opplysninger slettes i tråd med informasjon gitt til utvalget.

Eleven, elevens foreldre og faglærerne vil trolig kunne identifiseres i den endelige publikasjonen på grunn av deres tilknytning til studenten. De informantene som vil kunne identifiseres i oppgaven blir informert om dette og blir bedt om å samtykke til det. De får også muligheten til å lese gjennom oppgaven før den publiseres.

Personvernombudet anbefaler at student og veileder vurderer om oppgaven burde unntas fra offentligheten ettersom det ikke vil være mulig å anonymisere alle informantene.

Vedlegg 3

Vivian Norstrand
Vågafjæra
6915 Rognaldsvåg
Tlf. 908 35 519
viv-nord@online.no

R. våg,

Til gjeldande foreldre og elev

Ang. observasjon og rapportskriving av x sin skulesituasjon.

Viser til hyggeleg samtale på møte på Flora vidaregåande skule der eg skisserte mitt opplegg for ei masteroppgåve i tilpassa opplæring med x som ”forskningsobjekt”. Eg vonar de framleis er like positive til dette opplegget, og vil i samband med dette be om eit skriftleg samtykke.

Det er viktig at dette er noko de er med på frivillig utan at de føler det har vore press av noko slag. De må vere klar over at sidan x har diagnose Asperger syndrom, og han på noverande tidspunkt er einaste eleven eg har med denne diagnosen, vil vere mogeleg for andre som les rapporten min å identifisere han, sjølv om namnet hans ikkje er nemnd.

All innhenta informasjon om x vil bli behandla konfidensielt undervegs i prosessen, og alle data vil bli makulert og sletta så snart oppgåva mi er ferdig behandla og godkjent, seinast i desember 2010.

Sidan dette blir ei caseoppgåve med ein elev som hovudobjekt, vil eg måtte følgje retningslinene til Personvernlova, og vil kontakte Norsk Samfunnsvitskapleg Datateneste for å få hjelp til å følgje retningsgivande lovar for personvern og anonymisering av datamateriale. Eg vil i samband med dette trenge dykkar og x sitt skriftlege samtykke, for igjen få samtykke frå dei ovannemnde instansar, til å drive eit slikt vitskapleg forskingsarbeid.

Mi innsamling av datamateriale vil foregå som ein observasjon av x i ulike fag i ein periode på 4 veker. Talet på observasjonar vil vere 3-4 skuletimar pr. veke. Under desse observasjonane ser eg etter interaksjonar mellom lærar-elev, elev-andre elevar, samt generell aktivitet i timen. Eg har i tillegg skrive logg frå mine engelsktimar med x sidan skulestart i haust, der eg har notert det same som eg no studerar i andre lærarar sine timar. Det vil og vere naudsynt med innsyn i den spesialpedagogiske mappa til eleven på skulen.

Informantar eg vil samtale med/intervjue for å få bakgrunnsinformasjon og informasjon frå ulike faglærarar om eleven, vil vere PPT-rådgevar og spesialpedagogisk rettleiar ved skulen, frå lærarane vil det vere faglærarar i norsk, engelsk, tysk, geografi, samfunnsfag og kroppsøving. Desse er tilfeldig utplukka etter kva som er praktisk mogeleg å observere i høve til min eigen timeplan, men samla vil det gje eit variert observasjonsmateriale til å vurdere skulekvardagen til eleven. Eg vil søke informasjon om fagleg nivå til eleven, framgang/tilbakegang, og lærarane sine tankar om det faglege og sosiale inntrykket dei får av eleven i timar og friminutt.

Eg vil presisere at observasjonane vil foregå med meg tilstades i klasserommet på ein slik måte at x sin situasjon ikkje vil bli framheva. Eg er likevel til stades i klassen så ofte at elevane er vande med å ha meg der, og brukar meg som ein tilleggsressurs utan tanke for at det eigentleg er x eg er der for å hjelpe. Under observasjon sit eg i klasserommet og noterer på ei blokk. Det er/blir ikkje samla inn datamateriale gjennom tekniske hjelpemiddel som tape eller film.

De som foreldre, og x, vil kunne trekkje dette samtykke utan vidare på kva tidspunkt som helst. Eg vonar vi i tilfelle vil kunne ha ein open og grei kommunikasjon undervegs i løpet.

Det er særst viktig at de er klar over at sjølv om eg er lærar til x, og har karakteransvar for han i engelsk, vil dykkar løyve eller mangel på løyve, ikkje ha nokon som helst innverknad på mi tilrettelegging i faget engelsk, eller på fastsetjing av karakter.

Oppgåva mi skal vere ferdig til å levere Universitetet i Oslo i mai 2010, og eg vil gjerne at de les gjennom den, og godkjenner innhaldet, før tidsfristen er ute.

Dersom de ønskjer å kontakte prosjektansvarleg ved Høgskulen i Sogn og Fjordane for eventuelle spørsmål, er dette Ingrid Fossøy, Hisf, Postboks 133, 6851 Sogndal.

Med venleg helsing

Vivian Norstrand

.....

Samtykkeerklæring:

Vi har mottatt informasjon om studien ”Ein for alle, alle for ein; Tilpassa opplæring for autistiske elevar i vidaregåande skule”, og er villige til å delta i studien.

Signatur.....

Signatur.....

Signatur.....

Invitasjon til å delta i masteroppgåve, Vivian Norstrand: "Ein for alle, alle for ein; Tilpassa opplæring for autistiske elevar i vidaregåande skule", Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet Oslo, våren 2010.

Eg skal skrive ei caseoppgåve som tar føre seg ein elev med Asperger syndrom sin skulekvardag. Den skal ta føre seg fagleg tilrettelegging, og eleven sin meistring i skulen. Rettleiaren min for oppgåva er Astrid Øydvin, Høgskulen i Sogn og Fjordane. Studiet er meldt til Personvernombodet for forskning, NSD (Norsk Samfunnsvitskapleg Datateneste A/S).

Den førebelse problemstillinga i oppgåva mi er: På kva måte kan opplæringa leggest til rette slik at elevar med Asperger syndrom skal oppleve læring og ein meiningsfylt skulekvardag? Eg er såleis ute etter fagteamet rundt eleven samt eleven si oppleving av eleven sin skulekvardag og kor meiningsfylt den er eller ikkje.

Datainnsamlinga vil foregå med kvalitative innsamlingsmetodar som observasjonar og uformelle intervju, samt at eg skriv møtereferat frå fagmøter og klassemøter. Det vil vere eleven som vil vere i fokus, sjølv om faglærarar og skulen som organisasjon vil vere i eit medfokus. Di deltaking vil vere som møtedeltakar i diverse fagmøter, og at eg i samband med det, vil kunne nytte dine uttalar i masteroppgåva mi. I tillegg vil eg ta kontakt for utdjupeing av enkelte ting som kjem fram i desse møta, samt dersom eg treng tilleggsinformasjon frå deg angående andre møter rundt eleven eg ikkje har vore tilstades på.

Oppgåva mi skal vere ferdig til å levere Universitetet i Oslo i mai 2010, og eg vil gjerne at de les gjennom den, og godkjenner innhaldet, før tidsfristen er ute. Alt innsamla datamateriale vil bli destruert seinast innan utgangen av 2010, dersom eg vel å utsette innlevering av oppgåva til hausten i staden for våren 2010.

Dersom de ønskjer å kontakte prosjektansvarleg ved Høgskulen i Sogn og Fjordane for eventuelle spørsmål, er dette Ingrid Fossøy, Hisf, Postboks 133, 6851 Sogndal, eller underteikna på viv-nord@online.no, tlf. 908 35 519.

Med venleg helsing

Vivian Norstrand
6915 Rognaldsvåg

.....
Samtykkeerklæring

Eg har motteke informasjon om prosjektet ”Ein for alle – alle for ein”, og ønskjer å delta i prosjektet

Florø,

Signatur.....

Vedlegg 5

Informasjon om deltaking i masteroppgåve, Vivian Norstrand: "Ein for alle, alle for ein; Tilpassa opplæring for autistiske elevar i vidaregåande skule", Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet Oslo, våren 2010.

All innhenta informasjon om x vil bli behandla konfidensielt undervegs i prosessen, og alle data vil bli makulert og sletta så snart oppgåva mi er ferdig behandla og godkjent, seinast i desember 2010.

Det vil kunne bli ei identifisering av faglærarar i den grad at mitt namn vil bli offentleggjort i samband med innlevering av oppgåva, og dei som les den vil kunne sette dykk i samband med klasse/elev dersom dei elles har kjennskap til skulen og klasseinndeling.

Sidan dette blir ei caseoppgåve med ein elev som hovudobjekt, vil eg måtte følgje retningslinene til Personvernlova, og vil kontakte Norsk Samfunnsvitskapleg Datateneste for å få hjelp til å følgje retningsgivande lovar for personvern og anonymisering av datamateriale. Eg vil i samband med dette trenge dykkar og x sitt skriftlege samtykke, for igjen få samtykke frå dei ovannemnde instansar, til å drive eit slikt vitskapleg forskingsarbeid.

Mi innsamling av datamateriale vil foregå som ein observasjon av x i ulike fag i ein periode på 4 veker. Talet på observasjonar vil vere 3-4 skuletimar pr. veke fordelt på ulike fag. Under desse observasjonane ser eg etter interaksjonar mellom lærar-elev, elev-andre elevar, samt generell aktivitet i timen.

Informantar eg vil samtale med/intervjue for å få bakgrunnsinformasjon og informasjon frå ulike faglærarar om eleven, vil vere PPT-rådgjevar og spesialpedagogisk rettleiar ved skulen, frå lærarane vil det vere faglærarar i norsk, engelsk, tysk, geografi, samfunnsfag og kroppsøving. Desse er tilfeldig utplukka etter kva som er praktisk mogeleg å observere i høve til min eigen timeplan, men samla vil det gje eit variert observasjonsmateriale til å vurdere skulekvardagen til eleven. Eg vil søke informasjon om fagleg nivå til eleven, framgang/tilbakegang, og lærarane sine tankar om det faglege og sosiale inntrykket dei får av eleven i timar og friminutt.

Eg vil presisere at observasjonane vil foregå med meg tilstades i klasserommet på ein slik måte at x sin situasjon ikkje vil bli framheva. Eg er likevel til stades i klassen så ofte at elevane er vande med å ha meg der, og brukar meg som ein tilleggsressurs utan tanke for at det eigentleg er x eg er der for å hjelpe. Under observasjon sit eg i klasserommet og noterer på ei blokk. Det er/blir ikkje samla inn datamateriale gjennom tekniske hjelpemiddel som tape eller film.

Med venleg helsing

Vivian Norstrand

.....

Samtykkeerklæring

Eg har motteke informasjon om prosjektet "Ein for alle – alle for ein", og ønskjer å delta i prosjektet

Signatur.....

Vedlegg 6

Vivian Norstrand
Vågafjæra
5915 Rognaldsvåg

R. våg, 16.11.09

XXXX vidaregåande skule
v/rektor XXXX
Postboks 127
XXX XXXXX

Ang. Observasjonsstudie av elev ved Flora vgs.

Eg er masterstudent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo, i studiet Tilpassa opplæring. I samband med dette har eg valt meg ut ein elev ved Flora vidaregåande skule eg ønskjer å bruke i ei case i samband med masteroppgåva mi. Problemstillinga i oppgåva er retta inn mot elevar med Asperger syndrom i vidaregåande skule. Det har ikkje vore før vore elevar med slik diagnose på studieførebuande program ved Flora vgs. Difor er det svært interessant å følgje opp denne eleven i ein startfase, for å sjå korleis han meistrar faglege utfordringar, dei nye sosiale konstellasjonane, og kva tilrettelegging som er/blir naudsynt.

For å kunne skrive denne caseoppgåva må eg observere eleven i klassesamanheng med ulike lærarar i ulike fag. Denne observasjonen vil foregå over ein periode på fire veker, om lag ei undervisningsøkt pr. dag. I tillegg skriv eg logg frå mine eigne timar i engelsk med eleven. Det har og blitt loggført klassemøter, møter med ppt, og hatt samtaler med andre lærarar om eleven.

Eg har fått munnleg løyve av eleven og foreldra hans, dei har til underskriving eit skriftleg løyve som dei ennå ikkje har returnert. Lærarane har vore positive og gitt løyve til observasjon i enkelttimar.

Eg har levert prosjektskisse inn til Norsk Samfunnsvitskapelege Datatenester, NSD, for deira godkjenning av skriving av ei oppgåve vinkla mot ein enkeltelev.

For å kunne gjennomføre dette prosjektet treng eg løyve frå skulen til å observere denne eleven for sidan å bruke innsamla materiale til å skrive ei masteroppgåve. Eg sender ved prosjektskisse som er den same som er levert Hisf/UiO til godkjenning.

Eg vonar skulen finn det interessant å vere med på ei slik studie, og ser fram til ei snarleg tilbakemelding.

Med beste helsing

Vivian Norstrand

Førekomst av Asperger syndrom

Når det gjeld førekomst av personar med Asperger syndrom har Eric Fombonne gjennom fleire år skrive oppsummeringsartiklar om autismelidingar. SINTEF har valt å bruke den siste frå 2005 i sin rapport om prevalens av autisme. Desse tala stammar frå undersøkingar i USA, Canada, Europa og Australia.

Fombonne sin estimerte prevalenstall basert på metastudier

Barne- og atypisk autisme	13 pr. 10 000
Uspesifikk gjennomgripande	
Utviklingsforstyrningar	21,8 pr. 10 000
Asperger Syndrom – Høgtfungerande gruppe	2,6 pr. 10 000 (mykje usikkerheit)
Sum:	36,4 pr. 10 000 (konservativt estimat)
Alle gjennomgripande utviklingsforstyrningar i nyare studium av høg kvalitet	<u>60 personar pr. 10 000 innbyggjar</u>

Foreløpig er dette det beste estimatet over forekomst (SINTEF A7249, 2008).