

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i spesialpedagogikk**

Mai 2022

**Elever med autismespekterforstyrrelser og deres muligheter til å
utvikle livsmestringskompetanser – En litteraturstudie**

**Students with Autism Spectrum Disorders and Their Opportunities to
Develop Life Skills – A Literature Review**

Silje Victoria Magnussen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Gjennom snart seks år som student hos OsloMet – Storbyuniversitetet, først fire år som lærerstudent og nå to år i et masterstudium, så står jeg nå ved veis ende med denne masteren. Det har vært et innholdsrikt og kunnskapsgivende, men samtidig utfordrende og krevende år. Jeg er likevel takknemlig for alt denne masteren har brakt med seg, og vil ta med meg mye kunnskap inn i mitt arbeid i skolen.

Min interesse for elever med autismspekterforstyrrelser går tilbake til 2015, da jeg som 19-åring fikk mulighet til å jobbe med barn med autismspekterforstyrrelser for første gang som vikar på barneskole. Jeg likte svært godt å jobbe med denne elevgruppen, og opplevde at arbeid med gode relasjoner og riktig støtte for disse barna, bidro til en god skolehverdag og positiv utvikling. Dermed har det aldri vært noen tvil om hvilken elevgruppe jeg ønsket å rette fokus mot i min masterstudie, og samtidig bidra med mer kunnskap til feltet.

Jeg vil først begynne med å takke min veileder gjennom denne masteren, Gøril Moljord, for bidrag med enorm kunnskap, inspirerende innspill og utrolig god hjelp, selv til en til tider veldig sta og stresset student. Tusen takk!

Samtidig vil jeg takke venner og familie, som viser en enorm tro på alt jeg gjør. Dere er gode å ha!

Til slutt vil jeg takke min kjæreste og samboer, Julian, for at du er der som støtte i alle stunder, både gode og vonde. Takk for de gode rådene du har gitt meg, og at du alltid stiller opp for meg!

Silje Victoria Magnussen

15. mai 2022

Sammendrag

Denne studien er en litteraturstudie med formål å undersøke innføringen av begrepet livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, og hvordan lærere kan tilrettelegge dette tema for elever med autismespekterforstyrrelser. Studien drøfter derfor problemstillingen:

Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med autismespekterforstyrrelser på mellomtrinnet kan utvikle kompetanser for å mestre eget liv?

For å begrense studien og bidra til bedre besvarelse av problemstillingen har studien tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål, som bidrar til at studien kritiserer, trekker sammenhenger og presenterer teori og funn hensiktsmessig.

Studien presenterer først teori. For det første ser en på teori og forskning om autismespekterforstyrrelser, for å bli kjent med denne elevgruppen. For det andre ser studien på skolepolitiske styringsdokumenter, for å undersøke bakgrunnen for innføringen av det tverrfaglige tema livsmestring. Her blir Ludvigsen-utvalgets utredning viktig (NOU 2015: 8), sammen med fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til slutt undersøker studien livsmestringsbegrepet, for å bli kjent med hva det innebærer.

Deretter drøfter studien denne teorien i lys av de tre forskningsspørsmålene, for å bidra til å besvare problemstillingen. Hovedfunnene i studien er at sosial, relasjonell og emosjonell kompetanse viser seg å være særdeles viktige kompetanser for å mestre eget liv. Dette er kompetanser som preger barn med autismespekterforstyrrelser sine utfordringer, og dermed viser det seg at mange av de allerede eksisterende tiltakene for denne elevgruppen er verdifulle for å utvikle kompetanser til å mestre eget liv. Samtidig kritiserer blant annet Madsen (2020) innføringen av tema, og viser til risikoer for at dette temaet kan bidra til mer press gjennom mer å mestre i skolen. I tillegg påpeker han at lærere må være bevisste på at barn med autismespekterforstyrrelser ikke mister sin støtte, ettersom at det nå legges vekt på alle elevene i utvikling av disse kompetansene. Studien viser at autistiske barn fortsatt vil ha et større behov for tilrettelegging og støtte.

Abstract

This thesis is aimed at examining the implementation of life skills as an interdisciplinary topic in school, and how teachers can adapt this topic for students with autism spectrum disorder, through a literature review. Hence, the study discusses the issue:

How can teachers adapt their teaching intended for students with autism spectrum disorders in the upper primary level to develop life skills?

In order to limit the study and contribute to a better answer to the issue, the study has based its discussion around three research questions, which contribute to criticizing, drawing connections and presenting theory and findings more appropriately.

To begin with, the study presents its theory. First, it looks at theory and research around autism spectrum disorders, to better gather knowledge to this student group. Secondly, the study focusses on government documents, to examine the background for the introduction of the interdisciplinary life skills topic. Here, the report from the Ludvigsen committee becomes important (NOU 2015: 8), in addition to the new curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2017). Finally, the study examines the concepts of life skills, to gain better knowledge around what it includes.

Further, the study discusses this theory based around the three research questions, in order to provide an answer to the issue. The main findings in this study are that social, relational and emotional competence prove to be extremely important competencies in mastering one's life. Additionally, these competencies often describe children with autism spectrum disorders' challenges, and thus it turns out that many of the already existing adaptation methods for this group of students are valuable for developing life skills. Meanwhile, Madsen (2020) criticizes the introduction of life skills as an interdisciplinary topic, and points to the risks that this topic may contribute to more pressure as an additional topic for the students to master.

Furthermore, he points at teacher's awareness to children with autism spectrum disorders not losing their existing support, as development of the competencies are now focused on all students in school. This thesis shows that autistic children will still have a greater need for adaptation and support during their time in school.

Innhold

Forord	ii
Sammendrag.....	iii
Abstract	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Formål med problemstillingen.....	4
1.2.1 Forskningsspørsmål.....	5
1.2.2 Begrepsavklaring.....	5
1.2.3 Studiens oppbygging	6
1.3 Metode	7
2 Teori	13
2.1 Autismespekterforstyrrelser.....	14
2.1.1 Hva er autismespekterforstyrrelser?.....	14
2.1.2 Årsaker til og teorier om autismespekterforstyrrelser	15
2.1.3 Karakteristika ved elever med autismespekterforstyrrelser	19
2.1.4 Eksisterende tiltak for utvikling for elever med autismespekterforstyrrelser	22
2.2 Skolepolitiske styringsdokumenter.....	26
2.2.1 Ludvigsen-utvalgets utredninger.....	27
2.2.2 Fagfornyelsen fra 2020.....	29
2.2.3 Tilpasset opplæring i fagfornyelsen	31
2.3 Livsmestring	33
2.3.1 Skolens betydning for helse gjennom livet	33
2.3.2 Redegjørelse av livsmestring i skolen	34
2.3.3 Livsmestringskompetanser	39
2.3.4 Eksisterende tiltak og metoder for utvikling av livsmestringskompetanser	44
3 Drøfting og refleksjon	48

3.1	Kritisk refleksjon av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen.....	49
3.1.1	Bidrag til å skape mer stress og press i skolen	49
3.1.2	Større forskjeller med fokus på selvregulering	53
3.1.3	Hva skal lærerne og skoleansatte egentlig gjøre?	56
3.2	Utviklingstiltak og prinsipper for livsmestring og betydning for elever med autismespekterforstyrrelser	58
3.2.1	Betydningen av relasjoner i livsmestrende arbeid	58
3.2.2	Behovet for sosial kompetanse for å mestre eget liv.....	61
3.2.3	Forståelse av tanker og følelser for egen livsmestring.....	63
3.2.4	Eksisterende programmer for økt livsmestring i skolen.....	67
3.3	Tiltak for utvikling av livsmestringskompetanser for elever med autismespekterforstyrrelser	74
3.3.1	Relasjoner i skolen	74
3.3.2	Å skape et tryggere, sosialt liv	82
3.3.3	Utvikling av forståelse for følelsene og tankene	87
4	Konklusjon	93
4.1	Oppsummering av utvalgt teori	94
4.2	Funn og resultater	95
4.3	Besvarelse av problemstillingen.....	98
4.4	Implikasjoner og videre forskning.....	99
5	Kildehenvisninger	100

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

2020 var året hvor en nyere og svært oppdatert læreplan skulle igangsettes og arbeides med i den norske grunnskolen og videregående opplæringen. Det var første gang siden 2006 at en så stor endring har skjedd med det norske læreplanverket. En gruppe lærere, pedagoger og andre fagfolk jobbet i sammen fra året 2017 for å utvikle denne fagfornyelsen, både når det kom til de viktigste kjerneelementene som skulle med, men også spesifikt med de ulike læreplanene og nye kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 1-2). Samtidig som at fagfornyelsen nå endelig var klar til å iverksettes i grunnskolen, så havnet hele landet inn i en verdensomfattende koronapandemi, hvor hele grunnskoleopplæringen ble snudd på hodet. Hjemmeskole ble et hverdagslig uttrykk blant lærere og elever, og trafikklysmodeller styrte hvordan klasser og elevgrupper skulle håndteres. Det var ikke lenger lov til å møte opp på jobb som lærere, eller i klasserommet som elev, hvis en hadde antydninger til luftveissymptomer. Dette førte dermed til et stort fravær både blant elever og ansatte (Utdanningsdirektoratet, 2021d, s. 131-135). Jeg opplevde selv som nyansatt lærer i skolen at tiden til refleksjon, diskusjon og arbeid med fagfornyelsen forsvant, ettersom at tiden heller måtte gå til planlegging og tilrettelegging av hjemmeskole og koronavennlige klasseromsopplegg. Med dette i bakgrunn, kan en tenke seg til en eksisterende usikkerhet rundt hvordan en skal arbeide inn nye kjerneelementer fra fagfornyelsen inn i skolen.

Videre ser vi at nettopp et av de nye kjerneelementene i fagfornyelsen fra 2020, er det som ble kalt tverrfaglige temaer. Her finner en tre tverrfaglige temaer som har blitt kalt *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. Disse tverrfaglige temaene skal gjennomsyre alle undervisningsfagene, og de «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Noen av disse begrepene kjenner mange kanskje til fra før, men et mer ukjent begrep i norsk skolesammenheng er blant annet livsmestring. Ifølge prinsippene i den nye læreplanen så handler livsmestring «om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette høres selvfølgelig veldig relevant og viktig ut for alle barn og unge i dag, men samtidig sier den ingenting spesifikt om akkurat hva som skal jobbes med eller hvordan det

skal inn i klasserommet. Livsmestring har ikke hatt plass i tidligere læreplaner, så det at lærerne skal legge opp undervisningen med dette som et tverrfaglig tema, er noe helt nytt. Det finnes dermed en viss usikkerhet til hvordan livsmestringstema egentlig skal innarbeides i skolen og undervisningen rundt om i Norge (Madsen, 2020, s. 17).

Videre, sier læreplanen svært lite om hvordan temaet livsmestring kan tilpasses elevene i skolen som har behov for spesialundervisning av ulike årsaker. Hvilke behov disse elevene i forhold til temaet livsmestring? Under skoleåret 2020/ 2021 var det hele 49000 barn i den norske skolen som hadde vedtak om spesialundervisning, som tilsvarer 7,7 % av alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Andelen elever med behov for spesialundervisning øker gradvis gjennom hele barneskolen, men holder seg forholdsvis jevnt fra 7.trinn og ut ungdomsskolen, og i videregående skole synker den igjen. På 5.trinn ligger andelen på 8%, 9,1% på 6. trinn, mens på 7.trinn ligger andelen på 10% (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det at prosentandelen jevner seg ut etter 7.trinn kan indikere at en på dette tidspunktet har utredet de fleste av de elevene som har behov for enkeltvedtak i skolen og spesialundervisning. Likevel, så vet vi i dag at det er store utfordringer i spesialundervisningen i skolen. Noen av de mest kjente utfordringene er at hjelpen kommer for sent, veldig mange med krav på spesialundervisning møter ansatte i skolen uten pedagogisk utdanning, store deler av organiseringen av spesialundervisningen fører til manglende tilhørighet i felleskap med andre barn og unge, og PP-tjenesten og Statped har for stor avstand til selve undervisningen i skolen og har for lite tid til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (NOU 2019: 23, s. 352). NOU rapporten viser også til Egelund og Tetler (2009) som viser at kvalifikasjonene til lærerne er helt avgjørende for resultatene av spesialundervisningen (gjengitt i NOU 2019: 23, s. 352). Dette viser at kompetanseheving hos de som har spesialundervisning i skolen er svært viktig, ettersom at vi så tidligere at det er mange. Jeg har selv erfart å være ung og uerfaren assistent i skolen i Norge. Som 19-åring ble jeg plassert omkring i ulike klasserom på ulike trinn i barneskolen, og en stor andel av min undervisningstid gikk til å være sammen med elever med spesielle behov. Jeg møtte elever med ulike funksjonsnedsettelse, generelle lærevansker og også elever med psykososiale vansker og mer utfordrende diagnoser. Det var her jeg for første gang møtte elever med autismespekterforstyrrelser, og i stor grad ble fasinert av deres spesielle interesser og kunnskaper. Jeg observerte elevene og lærerne til elevene, og fikk et inntrykk av at dette var en elevgruppe med stort potensiale, med forbehold om at de fikk de rette tilretteleggingene og tilpasningene.

Denne elevgruppen med autismspekterforstyrrelser, senere i studien forkortet med ASF, vil kunne være en av de gruppene som har eller kan få krav på spesialundervisning i skolen. Om lag 1% av alle elever i norsk skole i 2019 hadde ASF (Noer, 2019, s. 50), og selv om dette kan se lavt ut så viser det seg at andelen barn med ASF øker (Folkehelseinstituttet, 2019). I tillegg viser forskning fra nabolandet vårt i Sverige, at av 4000 nyutdannede lærere så følte 5,8 % av alle lærerne etter endt lærerutdanning seg utrygge og uforberedte på å arbeide med elever med nevropsykologiske funksjonsnedsettelse (Bartonek, Borg, Hammar, Berggren & Bölte, 2018, s. 10). Selv om dette av disse studiene var i Sverige, kan de indikere at vi har en stor andel lærere som ikke føler seg godt forberedt på å jobbe med elever med ASF, i tillegg til at vi mest sannsynlig i årene fremover i skolen vil kunne se en økning i antall barn med ASF. Samtidig har vi også sett at det er stor sannsynlighet for at det også kan være helt uerfarne vikarer eller assistenter som får mye av ansvaret for disse elevene. Dette legitimerer et behov for kompetanseutvikling på nettopp dette feltet.

Med dette nye og svært interessante temaet livsmestring inn i læreplanen, vil det dermed dukke opp nye utfordringer med tanke på hvordan en skal tilpasse dette i undervisningen. Er det slik at alle føler på livsmestring på samme måte? Og er det muligheter for at vi utvikler det vi kan kalle for livsmestringskompetanser helt likt? Fordi vi vet allerede at det er lovpålagt gjennom opplæringslova at all undervisning skal tilpasses elevene, og noen elever kan ha et større eller annerledes behov enn andre. Opplæringslova beskriver blant annet at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det å tilpasse undervisningen handler ifølge Utdanningsdirektoratet om «å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2021c, s. 1). Dette er altså avgjørende for at det ikke bare er en bestemt gruppe elever som får noe ut av undervisningen, men at alle føler inkludert og kjenner på mestring. Samtidig påpeker Opplæringslova også dette:

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

elevlar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevlar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevlar (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Dette legitimerer noen elevers behov for spesialundervisning utenom den ordinære opplæringen og undervisningen, og at det skal legges til rette for utvikling og innhold som gir eleven et forsvarlig utbytte. I tillegg kan det bety at læreren må utvikle andre og mer spesifiserte tilpasningsmetoder enn det Utdanningsdirektoratet (2021c) pekte på.

1.2 Formål med problemstillingen

Ut ifra den bakgrunnen vi nå har sett på, så har jeg selv et ønske om å bli bedre kjent med livsmestring som begrep i skolepolitisk- og undervisningsmessig sammenheng. Samtidig har jeg et ønske om å finne ut av hvilken betydning dette begrepet har for elevgruppen med ASF. Gjennom min erfaring i skolen som både ufaglært og nå faglært, har jeg dannet meg et inntrykk gjennom møter med ulike autistiske elever, samtaler med lærere og i kommunikasjon med foreldre. Dette inntrykket innebærer at elever med ASF ofte har andre behov med tanke på å mestre sitt eget liv, enn det store deler av andre elever i skolen har. Samtidig i mine undersøkelser i forkant av denne masterstudien, fant jeg i liten grad norsk, publisert forskning som hadde undersøkt dette livsmestringsbegrepet og diskutert det opp mot elever med ASF. Dermed så jeg et behov for mer forskning på feltet i Norge, og vel vitende om at det finnes et kompetanseutviklingsbehov både blant assistenter og pedagoger i skolen (NOU 2019: 23, s. 352), konkluderte jeg med at dette var feltet jeg ønsket å undersøke.

Mitt formål med denne studien vil derfor være å finne ut hvilke muligheter eller eventuelle utfordringer lærere står ovenfor i tilpasningen av undervisningen for at livsmestring som et tverrfaglig tema også skal gjennomsyre undervisningen hos elever med ASF.

Problemstillingen jeg ønsker å undersøke og drøfte er derfor *Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med autismespekterforstyrrelser på mellomtrinnet kan utvikle kompetanser for å mestre eget liv?* Med den forståelsen av det foreløpig ikke finnes mye norsk forskning på emnet, vil denne problemstillingen undersøkes og på best mulig måte besvares gjennom en litteraturstudiet. Denne litteraturstudien vil dermed ta utgangspunkt i kilder som består av utvalgte relevante kilder, relevant litteratur, forskning og teori. I tillegg vil denne studien ta utgangspunkt i mellomtrinnet, altså elevene som går på 5.-7.trinn. Dette med bakgrunn i min egen lærerutdannelse som var rettet mot 5. – 10. trinn, samtidig som vi tidligere så at andelen

elever med spesialundervisning økte litt gjennom mellomtrinnet, men holdt seg forholdsvis jevnt etter 7.trinn. Det betyr at det vil være et stort behov for lærere med kunnskap om elever med behov for spesialundervisning i denne aldersgruppen. I tillegg vil det også vil komme godt med å ha kunnskaper om elevgrupper med behov for spesialundervisning som lærer på mellomtrinnet, ettersom vi ser at det enda er elever som ikke er utredet eller har fått vedtak enda i denne alderen. Dette kan kanskje derfor være med på å øke tidligere utredninger av elever, som dermed tidligere vil få den støtten og tilretteleggingen de trenger.

1.2.1 Forskningsspørsmål

Problemstillingen *Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med autismespekterforstyrrelser på mellomtrinnet kan utvikle kompetanser for å mestre eget liv?* inneholder flere ulike elementer, og åpner opp for ulike områder å utforske. For å begrense studien til det jeg ønsker å fordype meg i, har jeg stilt meg selv tre forskningsspørsmål:

1. Finnes det kritiske perspektiver til skolepolitiske styringsdokumenters hensikt med innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema?
2. I hvilken grad samsvarer eksisterende teori og forskning om livsmestring med eksisterende teori og forskning om barn og unge med autismespekterforstyrrelser?
3. Hvilke tiltak vil være viktige i arbeidet med utvikling av livsmestringskompetanser for elever med autismespekterforstyrrelser?

Jeg har valgt ut disse på bakgrunn av at livsmestringstema er helt nytt, og jeg ønsker å belyse kritiske vinklinger av denne innføringen, for å se hvordan det kan påvirke elever med ASF. Samtidig vil jeg se hvordan litteraturen og forskningen samsvarer, for å ut ifra dette kunne vise til gode tilretteleggingsmetoder. Disse forskningsspørsmålene vil bidra til å bedre besvare studiens problemstilling, og vil i stor grad prege oppsettet i drøftingen og refleksjonen.

1.2.2 Begrepsavklaring

Autismespekterforstyrrelser og livsmestring er to begreper som konkret kan trekkes ut av denne problemstillingen, og som dermed vil bli undersøkt nøye i senere i denne studien.

Autismespekterforstyrrelser kan innebære en rekke karakteristikk og utfordringer for det mennesket med diagnosen. En ser også at det handler om et stort spekter, som betyr at det finnes ulike alvorlighetsgrader av hvor store vansker en har. Høyt fungerende autister blir

gjærne brukt på lik linje med Asperger-syndrom, og beskrives slik av NHI «Personer med Asperger syndrom har vanligvis gode læringsevner, gjærne normal eller over gjennomsnittlig god intelligens og ingen uttalt språkforsinkelse» (NHI, 2021). Grunnen til at jeg tar opp dette allerede her i denne studien, er fordi denne studien i stor grad vil ta utgangspunkt i disse høyt fungerende autistene, som det er større sannsynlighet for at en m ter på i ordinær grunnskole. Barn og unge med ASF vil kunne ha større og mer utfordrende vansker (Statped, 2022a), og disse vil forståelig trenge mer spesifikk og intervenserende opplæring enn det en kan få i ordinære grunnskoler. Jeg vil likevel bruke forkortelsen ASF gjennom store deler av studien som en forkortelse, men forskningen er rettet mot høyt fungerende autister og jeg vil kort introdusere spesifikke karakteristika for Asperger-syndrom i løpet av kapittel 2.1.

Livsmestring vil også bli et viktig begrep som studien vil se nærmere på. Med utgangspunkt i at denne studien retter seg mot den norske skolen og norske skolepolitiske prinsipper, vil jeg derfor også ta utgangspunkt i norsk forskning og teori, i mitt utvalg av kilder. Dette vil kunne prege resultatene jeg kommer fram til, og dette vil jeg komme tilbake til i metodedelen.

Deretter, vil en oppdage i løpet av studien at begrepet lærer blir brukt ekstremt mange ganger i løpet av studien. Her har jeg tatt utgangspunkt i definisjonen om at «Lærer er et samlebegrep om alle som jobber med undervisning, og gjelder både de som jobber i barnehage, grunnskole, videregående skoler, folkehøgskoler og voksenopplæring» (Utdanningsforbundet, 2018). Dette betyr at lærere gjennom denne studien også vil kunne bety spesialpedagoger som gjennomfører spesialundervisning. Samtidig vil det også kunne gjelde ufaglærte ansatte i skolen, ettersom at vi tidligere i innledningen kunne se at det ofte er denne gruppen som f r mye av ansvaret for spesialundervisning i norske skoler.

Studien vil rette fokus mot sosial-, emosjonell- og relasjonell kompetanse, ettersom at en vil se at dette er tre viktige kompetanser som er svært viktige både i arbeid med barn med ASF og i arbeid med livsmestringsbegrepet.

1.2.3 Studiens oppbygging

Studien vil i all hovedsak bygges opp av en teoretisk del og en drøftingsdel, i tillegg til en introduksjon i som innledning, og en større konklusjon som avslutning. I den teoretiske delen vil jeg redegjøre for autismspekterforstyrrelser, både bakgrunnen til ASF, ulike karakteristika som kjennetegner mennesker med ASF i tillegg til tiltak vi allerede kjenner til som brukes for å tilpasse opplæringen for denne elevgruppen. Deretter vil jeg se på skolepolitiske

styringsdokumenter som diskuterer begrepet livsmestring, før jeg til slutt ser på livsmestringsbegrepet i teoretiske kilder og hva ulike professorer og forskere vektlegger.

I drøftingselden vi jeg dermed bruke teoridelen for å diskutere hvordan lærere kan tilrettelegge undervisningen for at elever med ASF kan utvikle livsmestringskompetanser på best mulig måte. Samtidig vil de tre forskningsspørsmålene som tidligere nevnt i stor grad prege hvordan drøftingen er gjort.

1.3 Metode

I denne studien skal jeg som nevnt undersøke problemstillingen «*Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med autismespekterforstyrrelser på mellomtrinnet kan utvikle kompetanser for å mestre eget liv?*». For å drøfte og diskutere dette vil jeg gjøre en litteraturstudie, kanskje bedre kjent under det engelske begrepet *Literature Review*. Først blir det derfor viktig å se på hva en god litteraturstudie er, og hvordan en jobber i en slik studie. Her har Amanda Bolderston skrevet en kort, men svært innholdsrik artikkel om hvordan en kan skrive en god litteraturstudie (Bolderston, 2008). Hun beskriver tidlig dette:

However, a good review can extract new ideas from others' work by synthesizing and summarizing previous sources. New theories can be built from the evidence discussed, and new directions for future research can be suggested. A literature review can also facilitate the use of best available evidence in daily practice, by supplying answers to clinical questions (Bolderston, 2008, s. 86).

Vi ser dermed at en litteraturstudie handler om å kunne bruke å diskutere allerede eksisterende forskning og teori, som kan åpne opp for muligheter til videre forskning. Videre presenterer Bolderston (2008) flere ulike steg i en litteraturstudie, og jeg vil nå bruke noen av disse for å se på hvordan jeg har jobbet gjennom studien.

Hun trekker fram viktigheten av å finne ut hva man har lyst til å undersøke og hvorfor, som jeg allerede har pekt på i innledningen til denne studien. Videre trekker hun frem det å bli kjent med databasen en bruker til å søke etter litteratur som en viktig del av et litteraturstudie (Bolderston, 2008, s. 88). I min studie har jeg i stor grad bruk Oria hovedsakelig som database. Det er fordi jeg som student på OsloMet – Storbyuniversitetet og har tilgjengelighet på mye akademisk verktøy. I Oria har man mulighet til å søke i hele Norges nasjonalbibliotek,

og jeg fikk dermed tilgang til både artikler, bøker, tidsskrifter, tidligere avhandlinger og lignende, som kom godt med i studien. I tillegg var jeg i noen samtaler med bibliotekarer på OsloMet da jeg skulle søke i databasen for god veiledning, noe Bolderston (2008) også trekker frem som en viktig del av prosessen i et slikt studie (s. 88). I tillegg trekker Bolderston (2008) frem å plukke ut gode nøkkelord for å på best mulig måte finne frem til artikler og forfattere som dekker interessefeltet (s. 88). I mitt tilfelle var mine søk i stor grad preget av disse norske ordene, som jeg i videre søk også ofte direkte oversatte til engelsk for å undersøke mulighetene for bedre resultater der:

Autisme, autism spectrum disorder, livsmestring, autisme livsmestring, sosial kompetanse, relasjonskompetanse, emosjonell kompetanse, autisme selvregulering, mestring, resiliens, utvikling, asperger syndrom, tilpasset opplæring, læreplaner, tiltak autisme, mestring autisme, relasjoner i skolen.

Dermed kommer også dokumentanalyse inn som en viktig forskningsmetode for min studie, som derfor også bør redegjøres for kort. Bowen (2009) har skrevet en artikkel om dokumentanalyse som en kvalitativ forskningsmetode, og han beskriver at dokumentanalyse er en systematisk framgangsmåte for gjennomgang og evaluering av ulike dokumenter, som for eksempel bøker, men også elektroniske dokumenter (s. 27). Dokumenter kan være med på å bidra med informasjon og forskning relevant for min studie og dokumentene kan også være med på å bygge opp og støtte hverandre for å gjøre påstander enda sikrere (s. 29-30). I min studie vil dermed dokumentene være med på å begrunne bakgrunnen for studiet, som det allerede har gjort i innledningen, samtidig som de utvalgte kildene vil være med på å bidra til å utvikle og endre den kunnskapen som allerede finnes dere ute til noe nytt. I en litteraturstudie som denne vil gode dokumentanalyser bli svært avgjørende for oppgavens resultat. Fordeler med slik dokumentanalyse er blant annet at det er en effektiv metode, det er ekstremt mye litteratur og forskning tilgjengelig som vil være med på å dekke temaet godt og gode dokumenter og kilder er svært nøyaktige (Bowen, 2009, s. 31). Som tidligere nevnt har jeg god tilgjengelighet på mye forskning, litteratur og teori som student på OsloMet, som gir meg muligheten til å kunne bidra med mange gode dokumenter inn i min litteraturstudie. Deretter påpeker også Bowen (2009) at det finnes flere ulike måter å analysere et dokument på, gjennom å skimlese dokumentene, å lese gjennom alt eller å tolke dokumentene. Ut ifra disse metodene kan man gjøre en tematisk analyse ved å kjenne igjen ulike mønstre og temaer

gjennom tekstene som man senere analyserer (s. 32). Jeg har gjennom mine dokumentanalyser gjerne starte med å tolke og gjøre søk i dokumentene etter de temaene jeg pekte på i begrepsboksen over, for å vurdere relevans til min studie. Etter å ha funnet relevante kilde, gjorde jeg også analyser av kildehenvisningslister for å undersøke kildene det var hentet fra. Derfra var det noen kilder som pekte seg ut ekstra, gjerne gjennom mye relevant innhold for min studie, i tillegg til at mange av de var hyppig referert til i flere studier.

Når det kom til begrepet livsmestring så var det viktig for meg å holde meg innenfor utdanningsfeltet, og derfor startet jeg med å undersøke *fagfornyelsen fra 2020*. Deretter ble det også viktig å se på forarbeidet til den nye læreplanen, og her kom *Ludvigsen-utvalget* sitt arbeid med utredningen for det nye kunnskapsløftet frem som svært viktig. Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon i 2013 et utvalg, hvor Sten Ludvigsen ble leder, for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Det var nettopp disse som la frem forslag om at folkehelse og livsmestring skulle inn som et tverrfaglig tema (NOU 2015: 8), som senere ble tatt med inn i fagfornyelsen. Dermed så jeg et stort potensiale for bruk av delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* fra 2014 (NOU 2014: 7) og hovedutredningen *Fremtidens skole* fra 2015 (NOU 2015: 8). Jeg konkluderte med at disse to utredningene, i sammen med fagfornyelsen og dens innhold i spesielt overordnet del og læreplaner ville bli svært gode skolepolitiske styringsdokumenter å bli kjent med og drøfte i denne studien.

Deretter viste det seg også at det gjerne var ett navn som gikk igjen når man søker etter bøker og artikler som tar for seg livsmestring, og det er Ole Jacob Madsen. Ole Jacob Madsen er utdannet psykolog og filosof, og er professor i kultur- og samfunnspsykologi ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo og Madsen har skrevet og deltatt i mer enn 50 vitenskapelige artikler i internasjonale og nasjonale vitenskapelige tidsskrift (Madsen, 2019). I tillegg har han i et tiår skrevet både kronikker og essays for allmennheten og har også deltatt i offentlige debatter om relevante spørsmål i samtiden som for eksempel livsmestring (Madsen, 2019). Han er en av de som tar opp og diskuterer Ludvigsen-utvalgets utredninger og videre hvordan politikerne har arbeidet temaet inn i fagfornyelsen i boken sin *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene* (Madsen, 2020). Med tanke på hans aktive interesser for, og kjennskap til det veldig aktuelle temaet livsmestring, ble han derfor en svært viktig kilde for akkurat denne studien.

Deretter pekte Anne Sælebakke seg ut som forfatter med boka *Livsmestring i skolen – Et relasjonelt perspektiv*. Hun dukket stadig opp i flere litteratursøk med bruk av ordene jeg tidligere viste til, og ble også henvist til av Madsen (Madsen, 2020, s. 26). Anne Sælebakke er utdannet lærer, fysioterapeut og kropporientert psykoterapeut, og har mye erfaring med grunnskolen som skolefysioterapeut og spesiallærer. Hun gjør en rekke undervisningsoppdrag den dag i dag, med fokus rettet mot yrkesliv, stressmestring og oppmerksomt nærvær (Sælebakke, 2022). Med hennes erfaring med arbeid i skolen og hennes fokus på den relasjonelle, men samtidig den sosiale og emosjonelle vinkelen på livsmestring, ble hun en svært viktig rolle i min studie. Ut ifra min forståelse og undersøkelser av boka så drøfter hun temaene grundig, samtidig som at hun kommer med ulike arbeidsmetoder og tilpasninger om relasjonell, emosjonell og sosial kompetanse. Dette blir svært viktig å ha med seg når en skal drøfte disse temaene for å besvare problemstillingen til denne studien.

Til slutt, når det kommer til autismespekteret gjorde jeg flere litteratursøk for å finne gode kilder, og jeg så også en del på tidligere avhandlinger og studier angående hvilke teoretikere og forfattere som stadig ble gjengitt. I tillegg når studien også skal se på de ulike kjennetegnene til ASF og hvilke tiltak som er tilrettelagt elever med ASF, brukte jeg lærebøkene som brukes i lærerutdanningen for fordypning i spesialpedagogikk. Disse lærebøkene er ment å brukes for fremtidige lærere og pedagoger, når de skal tilrettelegge for elever med ASF. Det vil derfor blant annet tas utgangspunkt i boken *Spesialpedagogikk* med kapittelet til Bjåstad, Sagstad og Iversen (2020), i tillegg til boken *Psykisk helse i skolen* og kapittelet til Bru, Idsøe og Øverland (2020). I tillegg til at jeg i stor grad har brukt disse bøkene både direkte eller som veiledere, så har Bryna Siegel sin bok *Helping Children with Autism Learn: Treatment Approaches for Parents and Professionals* (Siegel, 2003) blitt en svært relevant teoretisk kilde. Bryna Siegel har en doktorgrad fra Stanford University i barns utvikling, og har brukt store deler av sin karriere på å undersøke og diskutere autismespekterforstyrrelser (Siegel, 2022). Med tanke på at det ble henvist til denne kilden ofte, at boken tar for seg hvordan profesjonelle kan jobbe med barn med ASF, i tillegg til at Siegel har brukt stor deler av sin karriere på feltet, så landet jeg på at dette ville være en god og relevant kilde for min studie. Til slutt har også Harald Martinsen og Stephen von Tetzchner sin bok *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* blitt viktig for å få et spesifikt bilde på hva Asperger-syndrom er i forhold til autismespekteret. Forfatterne er begge professorer, Martinsen for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, og Tetzchner ved Psykologisk

institutt ved Universitetet i Oslo (Martinsen, 2007). Disse har tatt med seg et utvalg av forfattere i de ulike kapitlene, og rett fokuset kun mot denne elevgruppen. Med de ulike bøkene jeg nå har vist til som mine hovedkilder, så kan en fort se at det ofte er bøker som er vektlagt. Noen forskningsartikler vil også få plass i denne studien, men jeg har valgt meg ut disse bøkene med den begrunnelsen av at de etter mine vurderinger er trygge og etablerte kilder, som baseres på god tidligere forskning. Bøkene samler sammen flere kunnskapsrike teoretikere som selv har vurdert forskning og litteratur, og på denne måten bidrar de dermed som sikre og valide kilder inn i min studie.

Oppsummerende, med disse kildene i bakgrunn, i tillegg til andre relevante artikler og bøker til å bygge opp, har jeg et spekter av kilder som inneholder både noen få primære kilder, men også nyere forskning og teori. Dette er viktig ettersom at autisme har eksistert lenge, samtidig som at livsmestring i skolen er noe helt nytt. Jeg har derfor gode muligheter til å diskutere teori og forskning opp mot hverandre, og finne nye svar i disse. Som Bolderston (2008) trekker frem til slutt: «Originality rarely means starting from scratch, but looking to expand that which is already known» (gjengitt av Bolderston, 2008, s. 91).

Til slutt så gjøres det altså forskning i denne studien, gjennom undersøkelser og tolkning av litteratur. Gjennom metodekapittelet til nå, så har studien allerede vært innom momenter som viser til reliabilitet og validitet. Likevel er det behov for å diskutere dette videre. Reliabilitet handler i stor grad om at hvis andre gjør studien om igjen på samme måte, så skal de kunne få det samme resultatet (Maxwell, 1992, s. 8). Gjennom arbeidet med denne masterstudien, har jeg først sørget for å bruke tid på å undersøke litteratur og forskning, se på hvor ofte de var henvist til og med hvilken hensikt de var skrevet med. Ofte refererte kilder kan gi en indikasjon på at jeg kan stole på kilden, og jeg fokuserte derfor i stor grad på å lese litteratur og forskning rettet mot pedagogikk og lærere. Jeg har brukt fagfellevurderte kilder, som også skaper en større sikkerhet for min studie. Studien ble begrenset ned til å fokusere på norsk forskning om livsmestringsbegrepet, og eksempelvis ville studien kunne fått andre resultater hvis en hadde gjennomført på samme måte, men med internasjonal forskning. For at det skal være tydelig og synlig for leseren å finne frem til kilder jeg har brukt, og sikre god kildehenvisningspraksis for eventuelle utprøvelser av andre, er EndNote brukt som kildehenvisningsverktøy. Dette tar en videre til å diskutere validitet, som handler om hvorvidt studien er gyldig og til å stole på (Maxwell, 1992, s. 1-2). Jeg har som nevnt valgt meg ut kilder som er rettet mot utdanningsfeltet, som bidrar til å sørge for at jeg hele tiden beholder en sammenheng i studien. Mitt kildeutvalg fokuserer på livsmestring og livsmestring som et

tverrfaglig tema i skolen, i kombinasjon med etablert og kjent litteratur om autismspekterforstyrrelser. På denne måte vil denne studien trygt kunne bidra til gode og sikre resultater. Dette vil kunne bidra til videre forskning eller muligheter for utprøvelse av resultatene i skolen og klasserommet, som jeg vil komme tilbake til i slutten av denne studien.

2 Teori

For å diskutere problemstillingen *Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med autismespekterforstyrrelser på mellomtrinnet kan utvikle kompetanser for å mestre eget liv?* vil det vært flere begreper som blir viktig å gjøre rede for i forkant av drøftingen. Et av de tydelige begrepene som peker seg ut fra problemstillingen, er nemlig elevgruppen med autismespekterforstyrrelser (ASF). Tidligere har innledningen gitt en pekepinn på hvem denne elevgruppen er. Likevel trenger vi bredere kunnskap om diagnosen, om hva som karakteriserer denne elevgruppen og om hvordan en jobber med disse elevene i skolen per i dag. Dermed vil teorien i første omgang redegjøre for elevgruppen med denne diagnosen, og deretter belyse de andre elementene og begrepene som det finnes behov for å redegjøre. Dette første teorikapittelet vil derfor introdusere en til diagnosen og noe historisk bakgrunn, hvilke årsaker og teorier som beskriver denne diagnosen og hva som karakteriserer autistiske barn og unge. En vil også bli bedre kjent med Asperger-syndrom eller høyt fungerende autister på bakgrunn av at denne studien retter seg mot akkurat disse elevene og deretter hvilke positive lærings- og utviklingstiltak som vi kjenner til i dag.

2.1 Autismespekterforstyrrelser

Autisme er en diagnose en kan tenke seg til at flere pedagoger i den norske skolen i dag har noe kjennskap til eller har hørt om, men det kan være vanskelig å sette ord på hva ASF egentlig dreier seg om. Happé (1995) påpeker at en nesten helt sikkert kan si at autisme alltid har eksistert gjennom historien, ved å se på ulike folkeeventyr fra ulike steder i verden hvor en møter på beskrivelser av mennesker med kjennetegn til denne diagnosen. Likevel er det først på 1940-tallet hvor Leo Kanner og Hans Asperger kommer frem som viktige personer i autisms historie, fordi de er de første til å beskrive diagnosen (s. 19). Leo Kanner brukte flere år på å undersøke barn med unik atferd fra annet som var forsket på tidligere. Han skriver selv at ulike kjennetegn til disse barna var selvforsynte, de var som «i et skall», de trivdes best alene, kunne oppføre seg som at andre mennesker rundt dem ikke var der og uttrykte visdom i stillhet. Videre begynte han å bruke uttrykk som «extreme autistic aloneness om disse barna, hvor herav navnet autisme kommer fra (Kanner, 1944, s. 211). Deretter, bare et år etter at Kanners studier kom i 1943, dukker Hans Asperger opp med forskning på samme område og med lignende barn. Hans studier kunne stride noe imot Kanner sine på spesielt tre områder, nemlig når det kom til språklige evner, motoriske ferdigheter og barnas evne til å lære (Happé, 1995, s. 24). Kanner og Asperger har dermed hatt stor betydning for opphavet til autisme som en diagnose, og var store bidragsytere til å lære og forstå denne gruppen med barn og unge.

2.1.1 Hva er autismespekterforstyrrelser?

Autisme er en svært sjelden som anslås å forekomme hos cirka en til to prosent av menneskene i hele verden, og det diagnostiseres gjerne tre til fire ganger så mange gutter som jenter (Weidle, 2022). Likevel regnes den å være en av de mest alvorlige når det kommer til barnepsykiatriske tilstander på grunn av hvor omfattende diagnosen kan være, og i hvor stor grad den kan påvirke barnets og pårørendes liv. En har sett tilfeller av autisme i alle land og i alle sosiale klasser, og de største kjennetegnene på diagnosen er tydelig atypisk sosial og/ eller kommunikativ utvikling i de tidlige leveårene, og mangel på alminnelig fleksibilitet, forestillingsevne og tilgivelse (Baron-Cohen, 1995, s. 71).

For å se på hva ASF som diagnose handler om, vil det være hensiktsmessig å undersøke diagnoseverktøy. Verdens helseorganisasjon (WHO) brukes diagnoseverktøyet ICD, International Statistical Classification of Diseases, som blir periodisk oppdatert. I Norge brukes i dag ICD-10 som kom ut i 1994, men ICD-11 er blitt godkjent og er i ferd med å

iverksettes i norsk praksis. I ICD-10 blir autisme noe vagt presentert som diagnose. Den beskriver heller mer ulike versjoner av det vi i dag omtaler som autismspektersyndrom, som for eksempel barneautisme, atypisk autisme og asperger-syndrom. Her betegner den nye ICD-11 bedre autismspekterforstyrrelser som diagnose ved å beskrive ulike kjennetegn til diagnosen i kapittel 6A02. Her beskrives karakteristika ved mennesker med autisme ved at de kan ha utfordringer med sosial interaksjon og kommunikasjon, i tillegg til tydelige begrensede og uflexible oppførselsmønstre, snevre interesser og aktiviteter. Videre beskrives det også at disse karakteristikaene oftest kommer tydelig frem i tidlig utviklingsalder, allerede som barn (WHO, 2022). Likevel skjer det også at ulike utfordringer som kan knyttes til diagnosen ikke dukker opp før i senere alder (WHO, 2022). Når det kommer til diagnostisering og utredning av autismspekterforstyrrelser, så gjøres dette oftest i samarbeid mellom flere ulike instanser og parter, i såkalte tverrfaglige grupper. Ofte er det leger og psykologer som står for ansvaret i disse tverrfaglige teamene. Diagnostiseringen gjøres gjennom ulike observasjoner, informasjon fra foresatte eller andre viktige personer i barnets liv og gjennom variert testing. Det betyr at både foreldre og for eksempel lærere på skolen eller andre viktige personer i den enkeltes liv, har påvirkning på diagnostiseringen. Ved hjelp av disse ulike metodene er det klinisk skjønn og helhetsvurderinger som vurderer om barnet får en diagnose eller ikke (Kaale & Nordahl-Hansen, 2020, s. 524-525). Basert på de vide og ulike beskrivelsene, kan en forstå at mennesker med ASF kan være svært ulike. Her blir begrepet spekter viktig, som vi ut ifra det nye diagnoseverktøyet ICD-11 kan forstå at heller beskriver grader av autisme, i motsetning til tidligere hvor en ble låst innenfor en diagnose.c

2.1.2 Årsaker til og teorier om autismspekterforstyrrelser

Det har gjennom årene vært mange diskusjoner og spekulasjoner angående årsakene til at noen får diagnosen autisme og andre ikke, noe som dermed har ført til ulik forskning på temaet. Siegel (2003) viser til at resultatene fra disse studiene har vært varierende og ulike. Likevel har en funnet flere ulike resultater som korrelerer med hyppigheten av autisme. Det at noe korrelerer betyr ikke dermed at det er en sammenheng, men det viser at to målbare enheter eller størrelser henger sammen. Et eksempel på dette som har blitt svært kjent over hele verden er MMR-vaksinen som en del av barnevaksinasjonsprogrammet i USA. Denne vaksinen har fått mye av skylden for autismediagnoser hos barn etter en studie som ble gjort. Her kunne man se noen sammenhenger mellom flere barn med autismediagnose, som også hadde fått MMR-vaksinen. Kort fortalt konkluderte noen forskere ut ifra dette at vaksinen kunne være en årsak til ASF. Dette har vist seg i ettertid å ikke stemme eller kunne bevises,

og vaksiner har ingen betydning for om et barn har eller blir diagnostisert med autisme, etter hva vi vet i dag (Siegel, 2003, s. 18-19). Dette vil ikke i stor grad ha noen betydning for hvordan denne studien senere skal se på tiltak og tilrettelegging for denne elevgruppen i skolen, men det kan være viktig med tanke på at det er muligheter for at en kan møte på pedagoger, foreldre eller andre personer i dag som forholder seg til denne tidligere forskningen og lignende misforståelser. Derfor kan det være nyttig å ha noe kunnskap om tidligere holdninger og forståelser av diagnosen.

2.1.2.1 Årsaker til autismediagnose

Ofte blir årsakene til autisme delt inn i ulike grupper ettersom hvordan det forekommer, og det finnes mye forskjellig forskning på dette temaet. utfordringen er at autisme ikke vises på et røntgenbilde eller MRI, slik som mange andre diagnoser kan, og en må dermed se på andre faktorer for å forklare eller diagnostisere (Happé, 1995, s. 47). Siegel (2003) nevner to årsaker som ofte trekkes fram. Det første som nevnes er prenatale eller perinatale årsaker eller risikofaktorer. Forskning har vist at det kan finnes noen korrelasjoner mellom for eksempel mødre som har inntatt narkotiske stoffer eller alkohol under svangerskapet, mødre som har blitt utsatt for fysiske traumer under svangerskapet, og deres barn som har fått diagnose innenfor autismspekteret. Dette er Siegel likevel spesifikk på at ikke bør ses på som en årsak, nettopp av den grunnen at det kun er tilfeller som korrelerer med hverandre. Derimot bør det likevel nevnes som en risiko, ettersom det er sett en sammenheng mellom disse to faktorene (Siegel, 2003, s. 17-20). Videre, legger både Siegel (2003) og Happé (1995) frem genetikk som den mest sannsynlige årsaken til forekomst av autisme. Dette kan være gener som arves fra enten mor, far eller begge, som gjør at autisme har større sannsynlighet til å forekomme. For eksempel har en sett at ASF forekommer oftere hos søskenpar, eller hos barn av foreldre med autismediagnoser eller med andre utviklingsforstyrrelser eller kognitive funksjonsforstyrrelser (Happé, 1995, s. 43-44). Likevel er det viktig å nevne at det ikke er snakk om et spesifikt gen som «gir» et barn autisme, men heller gener som gir større risiko for utviklingsforstyrrelser, og dermed autisme (Siegel, 2003, s. 17-20). Dette betyr ikke at en skal se på enkeltmennesker som årsak til diagnose, men autismediagnoser i familie kan vise til hyppigere forekomst.

2.1.2.2 Teorier om autismspekterforstyrrelser

Det finnes mange teorier som prøver å forklare hvordan mennesker med ASF fungerer og hvordan diagnosen påvirker deres liv. Det trenger ikke nødvendigvis å være en teori som

forklarer hvordan en med ASF har det eller hvordan en er, men de kan være med på å sammen gi en bedre forståelse av diagnosen. Det er svært viktig å påpeke at alle autister er svært ulike. På samme måte som at alle mennesker er ulike, er også alle med ASF ulike. Derfor brukes også ordet spekter i autismespekterforstyrrelser, nemlig fordi hver enkelt kan befinne seg på helt ulike steder på spekteret og ha helt ulike karakteristika eller utfordringer. For å peke ut hvilke årsaker en skal vektlegge, har denne studien valgt å se nærmere på de tre teoriene som er hyppigst nevnt av flere i litteratur og forskning. Blant annet utdypes de av Kaale og Nordahl-Hansen (2020) og Bjåstad et al. (2020), men vil visere i studien undersøkes nærmere ved hjelp av forskere og teoretikere som har gått med konkret inn på de ulike teoriene. Disse tre teoriene er Theory of Mind (ToM), Executive Dysfunction og Weak Central Coherence.

Først vil studien ta opp Theory of Mind (ToM). Leslie, Friedman og German (2004) beskriver at ToM-mekanismen er en del av den menneskelige hjernen som handler om hvordan vi forstår mentale tilstander, og påvirker i stor grad vår utvikling av sosiale ferdigheter. Evnen ToM har derfor en sentral rolle i våre sosiale liv og til hvordan vi forstår andres følelser, mål og tanker. Denne evnen har i stor grad vist seg å være en utfordring for elever med ASF. En fortelling som blir hyppig brukt og forklart i forskning på dette er historien om Sally. Her samlet forskere flere ulike barn i sammen og fortalte. Historien gikk slik: «Sally la en stein i en kurv. Imens Sally var borte, så flytter en som heter Anne steinen til en annen boks uten at Sally vet det». Barna som hørte på historien, ble deretter spurt hvor Sally kom til å lete etter steinen. Her klarte barn helt ned i fireårsalderen å forklare at Sally ville se etter steinen i kurven, fordi det var der hun sist så den. Derimot slet barn med autisme med å klare og forstå at Sally ikke visste at steinen var flyttet til kurven. De svarte gjerne at hun ville lete nettopp der. Barn med autisme som var mye eldre enn fire år, slet også med å se denne sammenhengen. Denne forskningen gir en indikasjon på hvordan barn med ASF kan ha utfordringer med å forstå andres tankesett, mål og sammenhenger i ulike situasjoner, gjennom å forstå de ulike faktaene som Sally og Anne satt på (Leslie et al., 2004, s. 528). På lik måte kan man skape andre historier mer rettet mot eldre barn med autisme, og undersøke hvordan de ville forklart følelsene eller handlingene til barna, og kanskje fått lignende resultater. Hovedpoenget med denne teorien er fortsatt vanskeligheter med å forklare og forstå andres tanker, følelser og forklare sammenhengen av hendelser som skjer i ulike sosiale situasjoner.

Den andre teorien som ofte brukes til å forklare ASF kalles Executive Disfunctions, eller på norsk, svekkede eksekutive funksjoner. Eksekutive funksjoner beskrives på Store norske leksikon som «en betegnelse innen psykologi og psykiatri for en persons evne til

problemløsning, planlegging, gjennomføring av oppgaver og regulering av atferd (kognitive funksjoner)» (Malt & Aslaksen, 2020). Der er altså flere ulike funksjoner i hjernen som er viktig for mennesker for å kunne kontrollere egen atferd. Dette kan være ferdigheter som arbeidsminne, impuls kontroll, kognitiv fleksibilitet og selvregulering, men også ToM-mekanismen blir nevnt i sammenheng med eksekutive funksjoner (Hunter & Sparrow, 2012, s. 8-12). Uten behov for å gå nærmere inn på alle de ulike funksjonene, så er dette evner som har vært med på å kunne beskrive det mennesker med ASF kan ha utfordringer med, i tillegg til mangel på sosial motivasjon, dårlig kommunikasjonsevner og repeterende atferd som vi allerede kjenner til (Kenworthy, Anthony & Yerys, 2012, s. 101-102). Dette er altså ikke evner som bare mennesker med ASF har vanskeligheter med, men det er kjente karakteristika for dem som lever med denne diagnosen.

Den tredje og siste teorien er Weak Central Coherence, eller svak sentral koherens. Her kan vi se på Olsen og Traavik (2010) og Antonovsky (1987) sin teori om Sense of Coherence, som handlet om forståelse for egen og andres situasjoner, løsningsorientering og det å finne mening og sammenheng i situasjoner (Antonovsky, 1987, s. 16-19; Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Med svak sentral koherens, menes altså det motsatt av det som her nevnes, og en vil ha vanskeligheter med forståelse av seg selv og andre, utfordringer med å være løsningsorientert, og som tidligere nevnt ikke klare å se større sammenhenger i ulike situasjoner. Happé (2005) beskriver også at sentral koherens handler om å klare å helheten av flere ulike fakta. Det betyr at en klarer å sette ulik informasjon i sammen, og se hvordan ulike elementer påvirker hverandre i et større bilde. Mennesker med ASF har ofte store vanskeligheter med dette, og bruker ofte å heller henge seg opp i små detaljer. Dette fører til at de vil slite med å kunne se en rød tråd i historier, eller for eksempel ulike mønstre rundt hvordan situasjoner oppstår (Happé, 2005, s. 640-641). En har tidligere i studien sett at mennesker med autisme ofte har snevre interesser, og knytter seg veldig til disse spesifikt. Dette er jo også et eksempel på nettopp dette. Gjennom dette kan en også tenke seg til at autistiske barn og unge et kan oppleve utfordringer i skolen når det kommer til å fokusere i felles undervisning, eller delta i gruppeoppgaver eller større diskusjoner. Da kan de lett kan henge seg opp i småting de lærer eller opplever, og som deretter kan stoppe utviklingen av videre refleksjon og evne til å tenke kritisk.

Igjen er det viktig å påpeke at ingen av disse teoriene alene eller sammen kan forklare hele autismespekteret, men de er med på å redegjøre for ulike karakteristika som er kjent ved autismespekteret, og som vil hjelpe oss med å forstå hvordan en kan tilrettelegge best mulig

for disse elevene i skolen. Disse teoriene vil vi se igjen i drøftingen, når en skal diskutere hvordan livsmestringskompetanser- og temaer skal utvikles hos elever med ASF. Det blir viktig å huske på at en ikke vil prøve å endre på eller «normalisere» barn og unge med autister, men at en heller skal tilrettelegge etter deres forutsetninger og karakteristika.

2.1.3 Karakteristika ved elever med autismspekterforstyrrelser

Barn med ASF kan ha flere ulike karakteristika og kjennetegn som studien allerede har påpekt i teoriene. Likevel finnes det flere spesifikke og konkrete kjennetegn som gjerne er med på å definere mennesker med ASF. Det er disse kjennetegnene studien nå vil se nærmere på, som kan gi oss en videre pekepinn på ulike relevante tilpasninger og tiltak i skolen.

I innledningen har studien påpekt at sosial-, emosjonell- og relasjonell kompetanse er høyt verdsatte kompetanser i litteratur og skolepolitiske styringsdokumenter, når det kommer til å mestre eget liv både i og utenfor skolen. Samtidig har vi også sett at det er flere ulike teorier med fokus på flere ulike utfordringer, som kan være med på å prege elever med ASF. Derfor vil studien i dette kapitlet begrense redegjørelser av ulike karakteristika ved autismediagnose til det som er relevant for sosial-, relasjonell og emosjonell kompetanse. Det finnes derfor muligens en rekke andre karakteristika som også vil være med på å prege livet til barn og unge med ASF, som denne studien ikke tar hensyn til. Siegel (2003) viser til det amerikanske DSM-IV som klassifiserer psykiske lidelse, lik ICD som vi bruker her i Norge (Malt, 2020). Siegel (2003) beskriver en rekke med informasjon videre ut ifra dette. Det presenteres tre ulike hovedområder til spesifikt sosiale autistiske karakteristika, men flere av disse vil også ha stor betydning for emosjonell og relasjonell utvikling. I det amerikanske DSM-IV nevnes mangel på oppfatning og bevissthet til andre rundt seg, mangel på sosial og emosjonell gjensidighet og mangel på sosial imitasjon eller gjenskapelse som tre tydelige karakteristiske punkter. Disse tre hovedområdene påvirker i stor grad hverandre. Mangel på oppfatning og bevissthet til andre rundt seg vil kunne føre til at barn ikke observerer eller forstår hvordan «normal» interaksjon mellom mennesker foregår, da de ofte lever «i sin egen lille verden». Veldig spesifikke og snevre interesser er også typisk lik det studien har vist tidligere, som for øvrig kan føre til at de trekker seg unna andre barn og deres interesser. Barn med ASF ser ikke selv de positive konsekvensene av å delta i aktiviteter, samtaler eller lignende sammenkomster med ulike mennesker, og er mer opptatte av å tilfredsstille seg selv. Dette vil ha konsekvenser spesielt for å utvikle ferdigheter som samarbeid og samhandling med andre, men også selvhevdelse ved å ikke ta hensyn til hva andre gjør eller uttrykke sine egne følelser og meninger. Videre når det kommer til mangel på sosial og emosjonell

gjensidighet, betyr dette at barnet er svært uinteressert i å tilfredsstille andre eller skape reaksjoner hos andre. Dette kan sette en stopper for læring og utvikling, både personlig og faglig, gjennom at de ikke setter pris på å dele opplevelser eller å bli lagt merke til. I tillegg kan det sette en stopper for å utvikle empati for medmennesker. Til slutt handler mangel på sosial imitasjon om det å observere og lære av hvordan andre barn eller voksne rundt seg, kan bidra til kunnskap om menneskelig samhandling. Konsekvenser av å ikke vise interesse for eller deltakelse med andre, kan det også sette en stopper for å skaffe seg jevnaldrende venner (Siegel, 2003, s. 91-93). Ut ifra det Siegel beskriver her, så ser vi at de ulike karakteristikaene og utfordringene barn og unge med ASF har i forhold til de tre kompetansene er vesentlige for å kunne mestre eget liv. Med dette i bakgrunn, ser man et stort behov for tilpasninger for elever i skolen med ASF, for at de på sin måte skal kunne oppleve mestring og utvikling av sosial, emosjonell og relasjonell kompetanse.

For å utdype forrige avsnitt videre, vil utfordringer med sosiale ferdigheter og utvikling av sosial kompetanse i stor grad være med på å definere barn og voksne med ASF, og er et av de store kjennetegnene til en person med ASF (Siegel, 2003, s. 91). Siegel (2003) beskriver at «The core symptoms relate to social development. Autism is literally defined by the presence of primary social impairments. A child without difficulties in the domain of social understanding is not autistic» (s. 91). Ut ifra dette kan en forstå at elever med ASF har større utfordringer med sosial utvikling og sosial kompetanse, og det er et av de største kjennetegnene.

Videre blir det viktig å se på det emosjonelle aspektet. Bjåstad et al. (2020) viser til ulik forskning når det kommer til sårbarhet angående følelser og emosjoner, og forklarer at barn og unge med ASF ofte har større vanskeligheter for å forstå egne og andres følelser, og med årsaksforklaringer til de ulike følelsene. Å svare på «Hvorfor føler du deg slik?» kan være et vanskelig spørsmål å respondere på for mange barn og unge med ASF. Manglende oppmerksomhet til følelsesaspektet i ulike situasjoner og episoder fører også til liten forståelse, og denne mangelen på forståelse kan videre resultere i dårlig evne til egenomsorg og det å ta vare på seg selv og andre psykisk. Dette setter barnet i en risiko for å bli mobbet og kan også føre til økt risiko for angst og depresjon (gjengitt av Bjåstad et al., 2020, s. 219-220). Samtidig har mange barn og unge med ASF også ofte en tendens til å vise til lært hjelpeløshet, gjennom å attribuere til negative følelser, gjerne både i positive eller negative situasjoner. Dette kan for eksempel være om en ikke fikk til en prøve, så kan de begrunne det med at de er dårlige på skolen. Samtidig, hvis de skulle oppnå gode resultater på en prøve, vil

de gjerne knytte det til at prøven var for lett (Grimsmo & Tetzchner, 2007, s. 265). Ut ifra dette kan en forstå at det vil være et stort behov for fokus på mestring og samtaler rundt hvorfor en mestret noe, i arbeid med disse elevene.

Til slutt blir det å se på det relasjonelle, men som vi allerede har sett at Siegel (2003) beskriver at barn med ASF ofte ikke er veldig interesserte i å samhandle med andre og at de heller ønsker å «tilfredsstille» seg selv og egne behov (s. 91-93). Dette kan tolkes som at de ikke har lyst til å være sammen med jevnaldrende barn overhode. Dette uttrykker (Davis, Houting, Nordahl-Hansen & Fletcher-Watson, 2022) i nyere forskning at ofte er en stor misforståelse om autistiske barn og unge, og at det heller handler om at de ikke vet hvordan de skal forholde seg til andre eller delta i aktiviteter og sosiale situasjoner. Videre påpekes det at de heller har behov for veiledning og støtte (Davis et al., 2022, s. 14). Ut ifra denne litteraturen og forskningen kan vi forstå at disse utfordringene vil sette en stor stopper for barn med ASF i å utvikle livsmestrende kompetanser, om interessen og motivasjonen ikke er til stede. Det eksisterer et sterkt behov for kunnskap om veiledning og tilrettelegging hos pedagoger, for at disse barna og unge skal forstå verdien i og selv se positive ting i vennskap, samspill og samhandling med andre. På bakgrunn av dette vil studien senere se på ulike tiltak som allerede er aktuelle for å tilpasse undervisningen for elever på mellomtrinnet i skolen med ASF. Først skal studien utdype hva som ligger i Asperger-syndrom, eller det mange etter ICD-11 vil kalle høyt fungerende autister, ettersom at studien til nå kun har snakket om autister generelt.

2.1.3.1 Asperger-syndrom

All teori som studien nå har gjort rede for, vil relevant opp mot drøftingen for å besvare studiens problemstilling. Likevel ble det introdusert i innledningen, og vi kan forstå ut ifra teorien til nå, at det vil kunne finnes ekstreme variasjoner på autismspekteret. Studien vil derfor videre ta utgangspunkt i hvordan Martinsen (2007) beskrive den mer høyt fungerende grupper autister som mange synonymt kaller Asperger-syndrom og som denne studien vil rette fokus mot. I stor grad så vil de karakteristikaene som allerede er gjort rede for, også prege denne elevgruppen. Samtidig vil forståelsesvansker være en grunnleggende utfordring. Likevel er det ofte uvanlige reaksjoner og handlinger som er gjenkjennbart for asperger-syndrom, gjerne preget av at de har problemer med å regulere sine egne og andres emosjoner, konsentrasjonsvansker, dårlig begrep om tid, forståelse av når man er ferdig med en ting og også utfordringer med å skjønne tvetydig og figurativt språk. For øvrig er det viktig å trekke

frem at denne elevgruppen kan ha svært gode intellektuelle ferdigheter, men også dette vil variere fra person til person. Oppsummerende vil denne gruppen ha utfordringer med ulike forhold og ferdigheter som folk flest behersker godt, og dette kan bidra til at mennesker med Asperger-syndrom kan virke sære og egne (Martinsen, 2007, s. 5-6). Med andre ord vil mange av disse barna og unge spesielt i skolen kanskje virke annerledes på noen områder, men det finnes også en risiko for at de ikke skiller seg ut i veldig stor grad. Vi har tidligere sett at hos noen barn dukker ikke tydelig kjennetegn opp før i senere alder. Dette kan bety at det gjelder denne elevgruppen, ettersom at mange mennesker, spesielt de med lite kunnskap om diagnosen, i stor grad ikke klarer å identifisere de vanskene og utfordringene med ASF. Tross dette, vil denne elevgruppen har behov for tilrettelegging ut ifra de spesifikke karakteristikaene de viser. Denne elevgruppen kan på noen områder falle innenfor det en kan kalle normalen for jevnaldrende, men på andre områder trenge god veiledning og tilpasning for utvikling.

2.1.4 Eksisterende tiltak for utvikling for elever med autismspekterforstyrrelser

Det finnes i dag en rekke tiltak som lærere kan benytte seg av når det skal tilpasses elever med ASF i opplæringen, allerede fra spedbarnsalder til voksen alder. Studien vil nå se på de ulike tiltakene som er godt kjent å brukes på mellomtrinnet i grunnskolen, som flere ulike forskere og teoretikere vektlegger.

Først kan det være interessant å se på hva Statlig pedagogisk tjeneste (Statped) foreslår som viktige tiltak i skolen. Statped er direkte underlagt Kunnskapsdepartementet og er en statlig støttetjeneste for kommuner og fylkeskommuner i Norge. De skal være med på å sørge for at de målene som er satt for barnehagene og grunnskoleopplæringen i Norge, faktisk blir nådd (Statped, 2022b). I en artikkel som konkret omhandler autismspekterforstyrrelser, peker Statped (2022a) på direkte tiltak for elever med ASF.

2.1.4.1 Generelle tiltak (fundamentale/ grunnleggende/overordnet)

I første omgang retter de fokuset på relasjonen mellom lærer og eleven med ASF, da disse elevenes kan være vanskelige å lese og kanskje trekke seg unna i sosiale situasjoner, som videre kan skape risiko for å bli misforstått, negativt læringsutbytte eller at problematferd utvikler seg. Statped påpeker spesifikt at «Gode relasjoner mellom lærer og elev har en beskyttende effekt når det gjelder utvikling av problematferd. For å bli bedre kjent og for å øke forståelse for eleven, kan det være nødvendig å jobbe målrettet og spesifikt med

relasjonen til elever med ASF. Det anbefales å jobbe med relasjon og kommunikasjon gjennom elevens interesser og mestringsområder» (Statped, 2022a). Videre, påpeker de det de kaller for trinnvis læring, gjennom observasjon, modellering, øvelse, samtaler og tilbakemeldinger. Elever med ASF vil ofte her ha et behov for introduksjon av sosiale ferdigheter, beskrivelse og forklaring rundt ferdigheten, muligheter for å komme med innspill og øve på ferdigheten før den brukes i virkeligheten. Samtale i ettertid om situasjonen kan også bli viktig. Her pekes det videre på behovet for en sosial tolk for noen elever med ASF, enklere forklart en person som kan være støtte og forklare både hva eleven med ASF kanskje mener, men også forklare hendelser og situasjoner omkring eleven. Andre fokusområder som Statped vektlegger er at det fokuseres på læring gjennom mestring og positive tilbakemeldinger eller som nevnt samtaler om ulike sosiale situasjoner. Det er viktig å verdsette elevens ønsker, og tilrettelegge for sosial og faglig relevans for eleven. Til slutt vil ytre støtte kunne være verdifullt for en elev med ASF. Dette vil være med på å skape struktur, oversikt og forutsigbarhet for eleven, som enklere vil skape mestring og positive opplevelser i sosiale og faglige situasjoner for eleven (Statped, 2022a).

I tillegg trekker Davis et al. (2022) fram at det å utvikle kunnskap om autismediagnosen hos ikke autistiske elever, kan bidra til mindre stigmatisering og fordommer hos andre barn i skolen (s. 14). Også Bjåstad et al. (2020) belyser at å skape forståelse og aksept blant andre elever i skolen, og at informasjon om autistiske elevers vansker kan bidra til dette (s. 227). Et tiltak er derfor også å undervise om hva autisme som diagnose er, for å skape trygghet og mindre usikkerhet for eleven.

2.1.4.2 Konkrete tiltak og intervensjoner

En har nå sett på grunnleggende tiltak som Statped presenterer som utviklingspositive for elever med ASF. Deretter trekker de også frem konkrete metoder og verktøy som kan bli viktig i arbeidet med disse elevene (Statped, 2022a). Eksempler de nevner er videomodellering, gjennom å se på videoer som modellerer sosiale ferdigheter eller ulike situasjoner, og som kan være nyttige og arbeide med sammen med en god medelev og/ eller lærer. På samme måte trekker de frem tegneseriesamtaler og sosiale historier som kan være en god fremstilling av kommunikasjon i en samtale, og bidra til å forstå andres tanker, intensjoner og følelser. Dette er også metoder som Kaale og Nordahl-Hansen (2020) retter fokus mot når det skal tilrettelegges for elever med ASF (s. 539). Det kan også være med på å øke forståelse og mestring i en sosial situasjon. Til slutt nevner de «de 7 H-ene» til støtte til

visuell struktur og forutsigbarhet, KAT-kassen, «+ og – skjema» og Rollespill. De 7 H-ene er syv ulike huskespørsmål som kan være til hjelp når det kommer til planlegging for lærere og til støtte for elevene. KAT – kassen er et visuelt samtaleverktøy for å bli mer bevisst rundt tanker, følelser og handlinger. «+ og – skjema» kan være til støtte når det kommer til å peke på noe positivt, nøytralt eller negativt i en situasjon, som også Bjåstad et al. (2020) vektlegger (s. 228) (Statped, 2022a). Her ser vi nå en rekke korte forklaringer på eksempler angående hva Statped som en tjeneste for opplæringen i Norge vektlegger som tilpasninger og tiltak for elever med ASF i skolen. Disse vil studien gå nærmere inn på i drøftingsdelen, for å se sammenhenger mellom arbeidet med og prinsippene om livsmestring i skolen, og hva autistiske barn og unge vil trenge for å mestre eget vil.

Samtidig har også Kaale og Nordahl-Hansen (2020) og Bjåstad et al. (2020) sine bokkapitler redegjort for ulike tiltak og intervensjoner som vil være relevante i tilretteleggingen for elever med ASF. I tillegg har nyere forskning fra Davis et al. (2022) mange faktorer å bidra med. Både Davis et al. (2022) og Kaale og Nordahl-Hansen (2020) trekker frem to intervensjoner som Statped ikke la stor vekt på, nemlig JASPER og TEACHH (Davis et al., 2022, s. 6-8; Kaale & Nordahl-Hansen, 2020, s. 536-539). JASPER er utviklet av Connie Kasari ved University of California (Kaale & Nordahl-Hansen, 2020, s. 536), og legger vekt på felles oppmerksomhet, imitasjon og ferdigheter i lek og aktiviteter, som blir sett på som det viktige i sosial kommunikasjon. Denne intervensjonen retter fokus på muligheter for lek og aktiviteter mellom en voksen og en elev med ASF, og felles engasjement rundt elevens interesser og aktiviteter. Det foregår vanligvis i rundt 30 minutter daglig, hvor en voksen følger elevens interesser og aktiviteter for å motivere til sosial kommunikasjon og engasjement fra barnet (Davis et al., 2022, s. 6). TEACHH derimot er utviklet av Schopler og Mesibov allerede i 1960-årene, og ser på flere områder for læring som gjerne er spesifikt for autister. Fokuset ligger blant annet på samarbeid mellom de profesjonelle i for eksempel skolen, andre relevante instanser og hjemmet, for å øke utviklingspotensialet til barnet.

Dermed blir det rettes stort fokus på visualisering og struktur (Davis et al., 2022, s. 7-8). Det er fire hovedområder som det gjerne skal fokuseres på og det er fysisk struktur, visuelle planer, organisering og visualisering av oppgaver og operasjonalisering av oppgaver i delaktiviteter (Kaale & Nordahl-Hansen, 2020, s. 539). Her har vi fått gode beskrivelser på hvordan også disse tiltakene kan gjennomføres og hva de retter fokus på. Det som videre blir interessant å se på er hvordan disse kan fungere som tilrettelegging når det kommer til utvikling av sosial-, emosjonell- og relasjonell kompetanse.

2.1.4.3 Tilpassede tiltak etter elevens behov

Til slutt, kan det likevel bli viktig å trekke frem noen av Davis et al. (2022) sine refleksjoner og argumenter når det kommer til ulike metoder og tiltak for elever med ASF. De ønsker blant annet å trekke fram det at det ikke finnes en løsning for alle når det kommer til de ulike intervensjonene og tiltakene, og at det må tas hensyn til at det må gjøres tilpasninger til hver enkelt elev. Det skal heller ikke fokuseres på at en skal gjøre barn «mindre autistiske». Med ulike tiltak og intervensjoner skal en ikke prøve å undertrykke autistiske trekk eller «normalisere» et barn med ASF, som er nevnt tidligere i denne studien, men heller fokusere på at de skal utvikle verdifulle ferdigheter og egenskaper som kan komme dem godt med videre i livet (s. 8-11). Deretter trekker også forfatterne frem å bruke flere teknologiske verktøy for elever med ASF som ikke nødvendigvis trenger å være rettet mot barn med ASF, men at en finner gode måter å bruke allerede eksisterende teknologi for læring hos barn med ASF. Det kan også bli viktig å gjøre medelever og venner av et barn med ASF mer informerte rundt hva det å være autist handler om, for å unngå situasjoner som utestenging, mobbing og lignende. I tillegg vil det fra lærerens perspektiv være lurt å inkludere en elev med ASF sine interesser i «fellesundervisningen», tilpasse den felles timeplanen og overganger i klasserommet bedre for den enkelte eleven for å øke en følelse av samhold og inkludering (Davis et al., 2022, s. 14-15).

Her ser en altså en rekke enkle grep som en større klasse muligens ikke ville merket stort, som kan ha en veldig god og positiv virkning på en elev med ASF. Alle tilpasningen og tiltak trenger dermed ikke pekes direkte inn mot eleven, men kan gjøres etter generelle prinsipper i fagfornyelsen for tilpasset opplæring for alle barn i skolen. Dette tar oss også videre inn på de relevant skolepolitiske styringsdokumentene, som studien nå vil undersøke nærmere.

2.2 Skolepolitiske styringsdokumenter

I kunnskapsløftet LK20 som ble innført skoleåret 2020/2021 i Norge, blir vi kjent med tre nye tverrfaglige temaer, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017), som introdusert i innledningen. Ifølge den overordnede delen i denne nye læreplanen, beskrives hensikten med de tre tverrfaglige temaene slik:

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.

Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Disse tverrfaglige temaene skal altså gjennomsyre alle fagene i skolen. Med andre ord må lærere forstå hvordan hvert enkelt fag har betydning for å utvikle kunnskap om de ulike tverrfaglige temaene i skolen og det videre liv, og legge opp undervisningen deretter. Som påpekt i innledningen kan en tenke seg til at flere av disse begrepene som de tverrfaglige temaene består av, er kanskje mer kjent for mange lærere enn andre. For eksempel er bærekraftig utvikling og demokrati noe mange er kjent med fra hverdagsliv generelt, og lærere spesielt gjennom tidligere læreplaner og kompetansemål fra LK06. Derimot, kan det være svært vanskelig å svare konkret på hva livsmestring som begrep inneholder (Madsen, 2020, s. 9), og derfor vil denne studien ta utgangspunkt i det første tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, men begrense ned fokuset til kun livsmestring.

Følgelig vil derfor også forarbeidet til den nye læreplanen bli svært viktig å se nærmere på, spesielt Ludvigsen-utvalget sine utredninger fra 2014 og 2015. Først delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* i 2014 (NOU 2014: 7), og deretter i 2015 kom hovedutredningen *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8), som denne studien nå vil undersøke ytterligere. Med andre ord var disse to utredningene i stor grad med på å prege fagfornyelsen og dens prinsipper.

2.2.1 Ludvigsen-utvalgets utredninger

Det var Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) som i første omgang anbefalte at folkehelse og livsmestring skulle inn i fagfornyelsen som et flerfaglig eller tverrfaglig tema i de nye læreplanene (s. 12), og begrunnelsen deres for dette var:

I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige. Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen. Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig (NOU 2015: 8, s. 50).

Utvalget begrunner her et behov for styrking og utvikling av ulike kunnskaper og kompetanser i skolen. I tillegg påpeker utvalget at selvregulering og å kunne opptre pålitelig blir viktig for å mestre eget liv og legger vekt på at selvregulert læring foregår i samspill med andre (NOU 2015: 8, s. 20). Utredelsen uttrykker også at å utvikle kompetanse i å samarbeide med andre og å delta i ulike sosiale situasjoner bør være en del av alle fag, nettopp på grunn av den store betydningen dette har for at elevene senere skal mestre samarbeid og deltakelse videre i skoleløpet, i arbeidssituasjoner og i samfunnslivet de lever i (NOU 2015: 8, s. 48). For å forstå Ludvigsen-utvalget her, kan en se at det å samarbeide på skolen og delta i samspill med andre blir viktig for at elevene skal utvikle kunnskap om kropp og helse, psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, og lære dette på skolen. Likevel, må en se på hvilke ferdigheter og kompetanser skolen på å legge til rette for at elevene skal utvikle for å kunne samarbeide med andre og mestre eget liv.

I utredelsen fra 2015, understreker Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) at i samspill med andre elever, kan elever utvikle både faglig, sosial og emosjonell kompetanse, hvis læringen og arbeidet bygger systematisk på samhandling og interaksjon mellom lærere og elever og

mellom elevene. Dette forutsetter likevel at skolen og gruppen det arbeides i har et trygt psykososialt miljø og at det er opparbeidet gode relasjoner. Trygge relasjoner blir svært viktig for at lærerne kan vektlegge og utfordre elevene på selvregulering, samhandling og deltakelse, og at læring og utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser er en viktig ressurs i dette arbeidet (NOU 2015: 8, s. 76). En forstår her at samspill, samhandling og selvregulering er viktige områder som Ludvigsen-utvalget ønsket at det skulle legges vekt på i de nye læreplanene og undervisningen. Samtidig møter vi på tre viktige kompetanser for første gang i disse styringsdokumentene. *Sosial-, emosjonell- og relasjonell kompetanse* understrekes som viktige og forutsettende for at samspill, samhandling og selvregulering skal kunne skje. Med denne informasjonen som grunnlag fra Ludvigsen-utvalget, vil vi kunne konkludere med at for at elever skal kunne delta i aktiviteter, i samspill med andre og gode samarbeid med andre, så vil kompetanse til å skape gode og trygge relasjoner, i tillegg til å ha utviklet sosial og emosjonell, være avgjørende.

Nå blir det viktig å se på den tidligere delutredelsen som Ludvigsen-utvalget kom med i 2014 (NOU 2014: 7), som de stadig henviser til i hovedutredningen, for å se videre på disse avgjørende faktorene å bygge relasjoner og å utvikle sosiale og emosjonelle kompetanser. Tidligere har en trodd at kompetanser som dette ikke var mulig å utvikle (NOU 2014: 7, s. 37), men Ludvigsen-utvalget viser til Hecman og Kautz (2013) som påpeker at:

Det er forskningsmessig belegg for at tidlige erfaringer og læring av sosiale og emosjonelle kompetanser er viktig for personers senere liv. Samtidig ser det ut til at sosiale og emosjonelle kompetanser i større grad enn kognitive kompetanser er mulige å endre og utvikle gjennom livet (gjengitt i NOU 2014: 7, s. 39).

Videre i utredelsen påpeker de også at skolen er en betydningsfull arena for å utvikle sosial kompetanse, og at samarbeid og relasjonell kompetanse, sammen med medbestemmelse og medansvar er avgjørende for elevenes fremtid når det kommer til samfunns- og arbeidsliv (s. 126). Med disse utredelsenens påstander som bakgrunn, kan en igjen trygt uttrykke at relasjonell, sosial og emosjonell kompetanse er avgjørende for mestring av videre liv. De er avgjørende i seg selv, men de er også til sammen viktige kompetanser for å få til læring gjennom samhandling, samarbeid og selvregulering. Heretter, vil de også bli stadig bli omtalt som livsmestringskompetanser på bakgrunn av denne informasjonen.

Til slutt stå studien nå igjen med å se videre på hvordan læreplanene i fagfornyelsen endte opp, ettersom at disse utredelsene skjedde en god stund i forkant av de ferdigstilte planene. Vi så tidligere i introduksjonen til dette kapittelet 2.3 at i den overordnede delen om de tverrfaglige temaene så står det at «Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette betyr at de tre livsmestringskompetansene som har kommet tydelig til uttrykk, til en viss grad bør gjennomsyre kompetansemålene i fagene.

2.2.2 Fagfornyelsen fra 2020

Vi har allerede sett hva den nye læreplanen fra 2020 sier i den overordnede delen om hva slags betydning de tverrfaglige fagene skal ha, men det blir også viktig og se på hvordan lærere er ment å jobbe med de tverrfaglige temaene spesifikt i de ulike fagene.

Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker i den overordnede delen, under delkapittelet «Kompetanse i fagene», at «Lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017), som i dette tilfellet viser at det er i opplæringen i fagene at prinsippene for læring av de tverrfaglige temaene blir viktig. Lærerne er derfor ansvarlige for at det jevnlig reflekteres og drøftes rundt hvordan livsmestring implementeres i de ulike fagene.

Når en ser på hva fagfornyelsen sier om folkehelse og livsmestring, oppsummeres de viktigste områdene innenfor temaet livsmestring slik:

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Vi ser her at flere av momentene som Ludvigsen-utvalget begrunnet som viktig i deres utredninger, kommer tydelig frem i de aktuelle områdene. Blant annet kommer relasjoner, mellommenneskelighet og følelser fram, som er svært relevante temaer innenfor relasjonell, emosjonell og sosial kompetanse.

Videre i de nye læreplanene i fagene er det tydelig flere begreper som stikker seg ut i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Hvis vi første ser på opplæring i fagene matematikk, naturfag og teknologi, som på mellomtrinnet gjelder kun fagene naturfag og matematikk, kommer begreper som å forholde seg kritisk, kunnskap om å ivareta psykisk og fysisk helse, og kompetanse i problemløsning, statistikk og personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2019f, h). Her kommer kompetanse viktig frem for å kunne være ansvarlig for delaspekter i eget liv og for å ta eierskap i egen helse. Videre er språkfagene engelsk og norsk viktige på mellomtrinnet gjennom at de tar opp mye tid av undervisningen. I deres læreplaner legges det stort fokus på å uttrykke seg skriftlig og muntlig. I tillegg til dette kommer det tydelig fram at i arbeidet med de tverrfaglige temaene skal språkfagene rette fokus mot «å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, i). Her kommer mye av det Ludvigsen-utvalget la fokuset på i sine utredninger frem, nemlig sosial og emosjonell utvikling, i tillegg til viktigheten av å bygge relasjoner i skolen. Det ser vi også mer av i læreplanen for samfunnsfag, nemlig at en behøver «innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019j). I KRLE legges det mye fokus på å utforske eksistensielle spørsmål og svar, i tillegg til refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Deretter, i de praktiske og estetiske fagene som kunst og håndverk, musikk, mat og helse og kroppsøving, legges det også fokus på å «uttrykke seg gjennom ...», bygge relasjoner, sette ord på følelser, fellesskap, samtidig som at det også rettes noe fokus på helseperspektivet spesielt i kroppsøving og mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019c, d, e, g).

For å konkludere den konkrete analysen av læreplanene i fag, kan en forstå at det å samarbeide med andre i fellesskap, kunne sette ord på å gi uttrykk for følelser, tanker og erfaringer, og å bygge relasjoner til andre er viktig for å mestre eget liv er viktig. Dette samsvarer som tidligere nevnt i høyeste grad med det Ludvigsen-utvalget ville tydeliggjøre i fagfornyelsen og læreplanene. Det rettes altså søkelys på sosial, emosjonell og relasjonell kompetanse i undervisningen. For å videre diskutere hvordan lærere kan arbeide med å utvikle denne kompetanse hos barn med ASF, trenger vi å se på hvordan læreplanene veileder lærere for å kunne tilpasse opplæringen og utviklingen av livsmestringskompetansene for blant annet disse elevene.

2.2.3 Tilpasset opplæring i fagfornyelsen

Innledningsvis ble vi kjent med at det finnes svært mange barn i skolen som har vedtak og krav på spesialundervisning. Det gjaldt hele 49000 i skoleåret 2020/ 2021, og for noen elevgrupper, som barn med diagnosen ASF, ser antallet ut til å øke. I tillegg til dette kan en anta at det er allmenn kunnskap å ha kjennskap til store ulikheter som eksisterer blant alle mennesker, og dette gjelder selvfølgelig også barn. Vi lærer, utvikler oss og har ulike meninger og tanker om at som foregår rundt oss i verden og hverdagen. Vi kommer alle fra ulike bakgrunner, har ulike forutsetninger og ulike interesser. I grunnskolen vil disse ulikhetene føre til et behov for tilpasset opplæring. Dette legitimeres i Opplæringslovas § 1-3, og videreføres derfor i fagfornyelsen (LK20). I den overordnede delen i fagfornyelsen finner vi prinsipper for skolens praksis, hvor undervisning og tilpasset opplæring har et eget delkapittel. Dette delkapittelet sier blant annet at «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger i mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at tilpasset opplæring gjelder for alle, men at det vil være elever som har større behov enn andre. Ellers i delkapittelet nevnes mange viktige momenter, som at skolen har ansvar for likeverdig opplæring og å gi alle like muligheter, skolen skal gi et bredt utvalg av aktiviteter og ressurser og at alle elever skal få kjenne på mestring og dermed motivasjon. Likevel sier kapittelet svært lite konkret om *hvordan* eller *hva* lærerne skal gjøre for å gi alle elevene disse mulighetene, spesielt elever med spesielle behov.

Videre, blir det i tillegg interessant å se på kapittelet om de tverrfaglige temaene, ettersom at det er livsmestring som begrep som skal undersøkes og drøftes i denne studien. Her beskrives det også i liten grad hvordan lærerne skal arbeide med de tverrfaglige temaene. Det eksisterer heller ingen redegjørelser for hvilken betydning dette temaet har for elever med krav om spesialundervisning, eller hvordan det kan tilrettelegges i spesialundervisningen. Det kommer fram at «elevene utvikler kompetanse i de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utenom dette vises det i liten til ingen grad til hva lærere eksplisitt kan gjøre for å sørge for god undervisning om temaet livsmestring. Ut ifra dette kan en se et behov for å konkretisere nettopp dette, for å bedre kunne veilede og støtte lærere i deres gjennomføring av livsmestrende undervisning.

Hvis vi ser tilbake på kapittelet om undervisning og tilpasset opplæring er det likevel momenter som kan bli viktig å ta med seg videre når en skal diskutere spesifikke tilpasninger

for elever med ASF. Delkapittelet sier nemlig at «Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2017), i tillegg til å påpeke at «Lærere kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan indikere at samarbeid mellom ulike yrkesgrupper og andre instanser kan bidra til god utvikling av livsmestringskompetanser. Derimot peker dette studien videre mot det siste viktige begrepet som må redegjøres for, nemlig livsmestring. For hva forskning og litteratur om livsmestring sier om undervisning, kan ha stor betydning for disse arbeidsformene, pedagogiske metodene, læremidlene og organiseringen som vil ta plass i planleggingen og tilretteleggingen av undervisningen til alle lærere.

2.3 Livsmestring

Et aktuelt og repeterende tema i medier, blant folk generelt og i skolarelevante debatter i dag er det store presset som barn og unge lever under. Et mer velkjent begrep om de som vokser opp i dag er *generasjon prestasjon*, noe Ole Madsen også har kalt boken sin hvor han diskuterer nettopp denne generasjonen (Madsen, 2018). Han viser blant annet til hvordan denne generasjonen har blitt fortalt at «alt er mulig, så lenge du jobber for det», og at det legges et ekstremt stort press på alt man kan få til av prestasjoner, og hvordan å bli vellykket. Barn i dag har all verdens av muligheter, men hvordan tidligere generasjoner har vært med på å påvirke de yngre, kan ha bidratt til å påvirke hvordan de unge i dag føler seg mer stresset og presset (Madsen, 2018, s. 118-124). Det at store deler av en hel generasjon føler på mer stress og press, gjør at en trenger ulike tiltak som enten kan hjelpe de unge med å håndtere stresset og utfordringene i hverdagen, eller kanskje gjøre dem bedre rustet.

2.3.1 Skolens betydning for helse gjennom livet

Det eksisterer flere ulike arenaer som kan påvirke unges helse i dag og bidra til å håndtere utfordringene de står ovenfor. Skolen blir gjerne sett på som en av de viktigste arenaene for barn og unge, og et sted hvor de bruker mye av tiden sin. Dette retter oss inn på sammenhengen mellom utdanning og helse, som Elstad (2008) har gjort grundigere forskning på og reflektert rundt. Han viser til korrelasjoner mellom høyere og bedre utdanningsnivå og helseproblemer. Resultatene hans viste til sammenhenger mellom høyt utdanningsnivå og færre gjennomsnittlige helseproblemer. Han uttrykker det gjennom trappetrinn, slik at nederst i trappen har du kort eller ingen utdanning og dermed flere helseproblemer, mens øverst i trappen har du høy utdanning og svært lite helseproblemer. Dette gir en god indikasjon på at skolen og utdanning har stor innvirkning på hver enkelt sin helse, både i ung alder, men også utover i livsløpet. På bakgrunn av dette påpeker Elstad at det selvfølgelig er flere faktorer som påvirker helsa vår i løpet av livet, men at skolen og utdanning helt klart er en av de viktigste prosessene langs hele livsløpet (Elstad, 2008, s. 13-14). Likevel, er det ikke bare Elstad og hans forskning som påpeker skolens betydning for helsa vår. Dette ble lagt vekt på av verdens helseorganisasjon (WHO) allerede i 1986 under Ottawakonferansen dette året. Her kom dette frem som hovedpoeng når det kom til helse:

Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical, mental and social well-being, an individual or group must be able to identify and to realize aspirations, to

satisfy needs, and to change or cope with the environment. Health is, therefore, seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities. Therefore, health promotion is not just the responsibility of the health sector, but goes beyond healthy life-styles to well-being (WHO, 1986).

Vi ser her at også Verdens helseorganisasjon tidlig gikk ut og la ansvaret for helse vekk fra kun helsesektoren, og la mer vekt på hvordan andre arenaer i hverdagslivet har stor betydning for egen helse. For barn og unge vil skolen være en av de arenaene en tilbringer mest tid i hverdagen. Dermed, på bakgrunn av WHO og forskning ser vi at skolen trenger å legge fokus på helse og kompetanser for å håndtere livet på best mulig måte. Folkehelse og livsmestring er kommet inn som et tverrfaglig tema i den nye læreplanen fra 2020, og vil kunne være en god bidragsyter til økt fokus på nettopp dette temaet. Ved at denne studien har vektlagt nettopp livsmestringsperspektivet i dette helserettede temaet, ser en nå et behov for å belyse dette temaet ytterligere gjennom litteratur og forskning.

2.3.2 Redegjørelse av livsmestring i skolen

Livsmestring er som flere ganger nevnt tidligere, et nytt tema som kom inn i skolen etter Ludvigsen-utvalgets tydelige anbefalinger om dette. En av professorene som raskt satte seg inn i NOU-dokumentene fra 2014 og 2015, og ønsket å finne ut av betydningen og hensikten med tema, var Ole Jacob Madsen. Madsen (2020) har i sin bok *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* gjort et dypdykk i begrepet livsmestring. Han har undersøkt hva det generelt handler om, han har diskutert og stilt seg kritisk til implementeringen av livsmestring i skolen og har drøftet temaet gjennom flere ulike synspunkter (Madsen, 2020). Når Madsen (2020) først skal se på hva livsmestring handler om, viser han til definisjonen på folkehelse og livsmestring fra læreplanen (s. 9-10), som studien tidligere har sett nærmere på i kapittel 2.3. Der kom det frem flere betydningsfulle temaer og interessante vinklinger som blir viktige for alle lærere å ha med seg inn i arbeidet i skolen. Likevel påpeker Madsen (2020) at avsnittet som definerer det tverrfaglige temaer i skolesammenheng er noe vagt, og han uttrykker at det er utfordrende å påpeke hva selve temaet handler om. Videre, velger han derfor selv å utforske hva slags betydning dette temaet har, og velger å først vektlegge ordet mestring (s. 10). Her peker Madsen (2020) på Frode Svartdal, psykologiprofessor hos Universitetet i Tromsø, og hans definisjon på mestring. Den sier at:

Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter (for eksempel klare en eksamen) eller mer omfattende utfordringer (håndtere skilsmisse, alvorlig sykdom, vedvarende stress) (Svartdal, 2018).

I denne definisjonen av mestring kommer flere viktige momenter fram, men hovedsakelig så kan man forstå det som «et samlebegrep som viser til en serie ulike oppgaver og utfordringer som man støter på i livet, og som man kan håndtere mer eller mindre adekvat» (Madsen, 2020, s. 11). Ut ifra denne forståelsen vil ikke livsmestring spesifikt ha noen ekstraordinær betydning, med tanke på at vi kan se her at ren mestring handler om hva som skjer i løpet av livet. Madsen (2020) diskuterer videre at det er mulig at livsmestring som et nytt begrep kan være noe spesifikt en lærer seg i undervisningen på skolen, og tar med seg som kompetanse videre i livet, men at det på nåværende tidspunkt er svært usikkert hvordan det vil utvikle seg som begrep (s. 11). Derimot, gir Svartdal (2018) flere eksempler på hva god mestring kan innebære. Han trekker fram evner og begreper som det å stå imot utfordringer og kriser, resiliens, optimisme og et positivt selvbilde, pågangsmot, tro på egne evner og ressurser, mestring av stress og emosjonelle utfordringer, mestringstro, selvregulering og attribusjon og kontroll (Svartdal, 2018). Oppsummert handler det altså om å håndtere alle livets utfordringer og muligheter, som vi kan se både sosial og emosjonelt.

Tross dette, legges det også vekt på mer komplekse begreper som resiliens, selvregulering og attribusjon, som må belyses nærmere.

2.3.2.1 Resilient utvikling

Begrepet resiliens vil muligens være nytt for mange lærere i skolen, men de kjenner antakelig vis til essensen i innholdet. Olsen og Traavik (2010) har gjort et dypdykk i begrepet og dets betydning i skolen, og viste til Rutter (2000) sin definisjon som sier at «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (gjengitt av Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Dette handler altså i stor grad om at til tross for at en som menneske kan oppleve eller gå gjennom vanskelige hendelser og situasjoner i løpet av livet, så kan man klare å reise seg igjen. Dette kan en klare om en har hatt en god og positiv

utvikling gjennom ulike prosesser en har lært seg eller utviklet tidligere i livet, som dermed kan kalles en resilient utvikling. Olsen og Traavik (2010) viser også videre til Antonovskys teori om Sence of Coherence, som betyr opplevelse av mening og sammenheng (s. 29). Antonovsky trakk frem tre sentrale komponenter i hans teori om Sence of Coherence, hvor den første var *comprehensibility*. Dette handler om hvordan et menneske forstår sin egen situasjon og hvordan de begrunner bakgrunnen for en spesifikk situasjon. Den andre er *manageability*, som betyr hvordan en person løser en situasjon og kommer fram til gode løsninger på et problem. Den siste er *meaningfulness*, som handler om å se meningen med å prøve å finne frem til gode løsninger. Disse tre komponentene kan gå mye inn i hverandre og påvirker hverandre i stor grad, men i ulike situasjoner kan den ene ha større betydning enn den andre (Antonovsky, 1987, s. 16-19; Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Her ser vi at de store sammenhengene for en person har stor betydning for hvordan en handler, og hvordan en samsvarer ulike faktorer i situasjoner. Ta eksempelet som Svartdal brukte, med å klare en eksamen. Hvis en gjør det bra, kan det handle om hvordan en begrunner at det gir bra, for videre å se på hvordan en kan gjøre det like bra neste gang, og deretter finne mening med å prøve på dette neste gang. Olsen og Traavik (2010) utdyper videre om resilient utvikling i sin bok, og retter fokus på hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn (Olsen & Traavik, 2010). De sårbare barna kan tolkes til å være ekstremt mange forskjellige elevgrupper, med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger. Olsen og Traavik (2010) retter likevel fokuset ofte på barn med alvorlig diagnosebaserte vansker i skolen, og peker direkte på at dette kan være barn med autisme og Asperger-syndrom (s. 82-83). Dette vil bli viktig å ta med seg inn i drøftingen av studiens problemstilling, og deres litteratur vil dermed bli svært relevant også direkte rettet mot elever med ASF. Vi ser også at hovedpoenget i resilient utvikling i stor grad er ferdigheter som vi tidligere har sett i kapittel 2.1.3, er ferdigheter som barn med ASF kan ha utfordringer med. Dette gir en god indikasjon på at temaet må drøftes og utdypes i lys av hvordan disse elevene kan mestre eget liv.

2.3.2.2 Selvregulering

Videre blir det viktig å undersøke selvregulering, som også ble trukket fram som viktige faktorer for å oppnå mestring, og som studien tidligere møtte på i Ludvigsen-utvalgets utredninger. Madsen (2020) legger en del vekt på selvregulering, og viser til selvregulering som «det å utøve kontroll over handling, tenkning og emosjoner i tråd med hva som er til beste for personen i det lange løp» (s. 84). Samtidig handler det om læring og refleksjon rundt egne læringsprosesser (NOU 2015: 8, s. 27). Selvregulering er altså om noe som skjer og

utvikles over lengre tid, for eksempel at en kan sette seg mål og jobbe mot de målene, og klare å stå imot fristelser og håndtere utfordringer på veien mot målet. Repeterende, kan eksempelet med eksamen gjelde. Hvis en elev eller student har en eksamen om en uke, og har jobbet med ferdigheter for god selvregulering, vil en kanskje droppe å møte venner akkurat den uken, for å jobbe godt før eksamen. I tillegg handler det om å utvikle og lære seg hvordan en for eksempel lærer best. Alle mennesker utvikler og lærer best på ulike måter, og vi ser at selvregulering her kan ha en stor påvirkning på å finne ut hva som nettopp fungerer for en selv. Det er flere kompetanser og ferdigheter som spiller inn, og her blir det viktig og til slutt ta opp igjen og utdype hva Ludvigsen-utvalget vektlegger:

Selvregulert læring foregår i samspill med andre. I delutredningen vektlegger utvalget også en psykologisk forståelse av selvregulering, som betyr evne til å håndtere og ta kontroll over sine egne handlinger, følelser og tenkning. Å kunne arbeide målrettet, motstå distraksjoner og tilpasse seg i samhandling med andre er eksempler på selvregulering. Selvregulering og å kunne opptre pålitelig og ansvarlig har betydning for elevers faglige læring i skolen og for hvordan de senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv (NOU 2015: 8, s. 20).

2.3.2.3 Attribusjon

Til slutt gjelder det å se på det siste viktige momentet for å mestre eget liv, som var attribusjon. Her kommer igjen Frode Svartdal med gode redegjørelser, og beskriver at attribusjon er «beskrivelse av hvordan personer årsaksforklarer handlinger og sosiale hendelser» (Svartdal, 2020). Hvis vi går tilbake til eksempelet om å klare en eksamen, så kan en elev eller student attribuere på ulike måter. Hvis en fikk et dårlig resultat, kan en for eksempel begrunne med at *en ikke har lest godt nok* eller i motsetning kan en begrunne med at *det var for vanskelige oppgaver*. Dette er ulike måter å attribuere til en handling. Videre, påpeker Svartdal (2020) at attribusjon kan gjennomføres både til deg selv og andre (Svartdal, 2020). Studiens tidligere eksempel omhandlet en selv, men et annet eksempel kan være at *venninnen din så sur ut, fordi du hadde gjort noe galt*. Her kan kanskje den egentlige grunnen bare være at *venninnen din har sovet dårlig i går*. Attribusjon kan dermed ha stor betydning for hvordan en forstår hverandre.

Disse forklaringene og eksemplene peker direkte tilbake på mange av hovedpoengene i resilient utvikling, og det Olsen og Traavik (2010) vektla for å mestre eget liv (s. 29). I tillegg pekte en videre på elever med ASF, som i større grad kan ha større utfordringer med og spesifikke vansker knyttet til nettopp attribusjon og årsaksforklaringer (Grimsmo & Tetzchner, 2007, s. 265). Dette underbygger igjen et stort behov for videre refleksjoner og drøfting av nettopp tilpasninger som kan bidra til positiv utvikling for autistiske barn og deres årsaksforklaringer.

2.3.2.4 Kritikk til implementeringen av livsmestring i skolen

Til slutt, ser en at disse tre begrepene spiller på hverandre og påvirker hverandre. De samlede viktige komponentene som stikker seg ut fra begrepet mestring, er å ha kompetanse til å kunne håndtere ulike situasjoner og uplanlagte hendelser, og det å se verdien i å løse disse. Dette skal en klare alene gjennom å se sammenhengen i en situasjon (resiliens), gjennom å forstå hvorfor vi har havnet i en situasjon (resiliens og attribusjon) og deretter i samspill med andre eller alene klare å komme fram til hvordan en best mulig måte kan løse situasjon (resiliens og selvregulering). Disse begrepene ble trukket ut fra begrepet *mestring*, men som Madsen påpekte så er det svært vanskelig og usikkert å kunne si om *livsmestring* er noe helt spesifikt en kan lære seg som noe nytt i skolen. Dermed konkluderer han også med at selv om disse begrepene som er vektlagt springer ut av eldre psykologiske folketradisjoner, så vil høy grad av motstandskraft, evne til selvregulering eller stå-på-vilje være tydelig forbundet med å klare seg godt, mestre livet og lykkes med å oppnå mål. Det han heller ser på som vanskeligere å konkludere er om dette er egenskaper som enkelt kan læres bort gjennom et tverrfaglig tema i dagens skole (Madsen, 2020, s. 11-12).

Selv om livsmestring til nå vil fremstå som et viktig og relevant tema å gjennomføre i skolen, blir det viktig å bite seg fast i det Madsen (2020) peker på til slutt i forrige avsnitt, nettopp om dette er egenskaper som kan læres bort og utvikles i skolen (s. 12). Fordi, Madsen (2020) påpeker at det vil finnes risikoer for at nye løsninger som dette, også vil kunne skape nye problemer og andre utfordringer (s. 16). Han peker videre på noen kritiske innfallsvinkler som vil bli viktig å ta med seg inn i drøftingen. For det første er Madsen (2020) bekymret for politikerne i stor grad bare kan ha skap mer stress og press på elevene med innføringen av livsmestring i skolen. Elever har tidligere vært tydelig på at skolen skaper mye av stresset de kjenner på, og at dette fort kan bli en «ekstra» ting å mestre (s. 104). For det andre peker han på at det er en risiko for at inkluderingen av livsmestring i undervisningen i stor grad vil

fungere for de allerede selvregulerte og faglig sterke elevene i skolen, og at de sårbare barna risikerer å miste mye av den opplæringen som tidligere har vært tildelt dem (s. 37). For det tredje viser han til bekymring hos flere fagfolk som har uttrykt et større behov for tydeligere kompetansemål, som direkte kan veilede hvordan pedagoger kan implementere temaet i den faglige undervisningen (s. 17). Disse kritiske innfallsvinklene blir også avgjørende å drøfte opp mot styringsdokumentene og annen litteratur om livsmestring og autismspekterforstyrrelser, fordi det i stor grad omhandler hvordan en skal gjennomføre det tverrfaglige temaet i skolen og klasserommet.

2.3.3 Livsmestringskompetanser

Etter å ha sett på Ludvigsen-utvalgets utredninger, fagfornyelsen fra 2020, i tillegg til å ha sett på hva Madsen (2020) og andre relevante teoretikere og forskere legger i begrepet mestring og livsmestring, har sosial-, emosjonell- og relasjonell kompetanse blir vektlagt flere ganger. Dette påpeker også Anne Sælebakke (2018) når hun introduserer det hun mener er viktige livsmestringstemaer. Sælebakke legger svært stor vekt på å se på livsmestring gjennom et relasjonelt perspektiv, men hun understreker også stort fokus på helsefremmende tiltak som er knyttet til elevenes relasjonskompetanse og deres sosiale og emosjonelle utvikling. Hun viser til tre spesifikke grunner til at akkurat disse tre temaene er viktige. For det første er disse temaene svært relevante for grunnkompetansen og de er mulige å trene opp og styrke ved hjelp av blant annet oppmerksomt nærvær (Sælebakke, 2018, s. 72-73). Her beskriver Sælebakke (2018) at «Oppmerksomt nærvær, på engelsk mindfulness, er å øve seg i å være til stede i øyeblikket, både i relasjon til seg selv og i relasjon til andre. Samtidig øver man på å akseptere virkeligheten slik den er akkurat nå» (s. 37). Med grunnkompetansen mener Sælebakke (2018) det vi allerede kan og har i oss. Hun viser for eksempel til følelsene nærvær og empati som vi kjenner til og kan fra før, men som også kan videreutvikles og stimuleres. (Sælebakke, 2018, s. 32-33). For det andre viser hun til de aktuelle områdene og temaene som legges frem under folkehelse og livsmestringstema i læreplanens prinsipper for opplæringen, som studien tidligere har undersøkt i kapittel 2.3.2. For det tredje viser hun til at de relasjonelle temaene og metodikken hun tar opp videre i boka, er med på å styrke barn og unge når det kommer til dagens og framtidens utfordringer (Sælebakke, 2018, s. 72-73). Vi ser til nå at gjennom å ha undersøkt relevante styringsdokumenter, Ole Madsens og Anne Sælebakke sine tolkninger av livsmestring, at disse tre kompetansene, sosial-, emosjonell- og relasjonell kompetanse, igjen blir avgjørende når en skal drøfte hvordan lærere kan

tilrettelegge for utvikling av kompetanser for å mestre eget liv. Videre blir studien derfor nødt til å redegjøre for de ulike kompetanse, atskilt fra hverandre.

2.3.3.1 Sosial kompetanse

Når studien kort skal se på hva sosial kompetanse innebærer, vil det være interessant å undersøke hvordan Ludvigsen-utvalget definerer begrepet, ettersom at det er de som i ønsket utvikling av kompetansen som et bidrag til å mestre eget liv. De beskriver begrepet slik:

Sosial kompetanse ble definert som effektiv kommunikasjon, deltakelse i teamarbeid, språklige ferdigheter og bevissthet om og respekt for andres kultur og tradisjoner. I tillegg omfattet det medborgerskap og den enkeltes mulighet til å opptre som informert og aktiv deltaker på flere nivåer. Det ble fremhevet at et høyt sosialt kompetansenivå har betydning for personlige kompetanser som selvtillit, motivasjon, utholdenhet og initiativ (NOU 2014: 7, s. 124).

I denne definisjonen kommer det fram mange ulike temaer og momenter, den er svært omfattende og kan gjøre det vanskelig å forstå hva en først og fremst må legge vekt på i skolen. Dermed er det interessant å se på andre forskere og deres definisjoner av begrepet. Nordahl (2003) og Drugli (2008) begge kjente forskere innenfor det pedagogiske feltet i Norge, og har skrevet flere bøker og forskningsartikler begge to. Disse to definerer sosial kompetanse som «et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling» (Drugli, 2008, s. 74; Nordahl, 2003, s. 10). Det er dermed et svært sammensatt begrep som innebærer flere ulike elementer for barn og unges oppvekst og opplæring. En kan se på om barn fungerer og går godt overens med andre jevnaldrende som en indikator på om de er sosialt kompetente. Sosiale ferdigheter derimot beskrives som «den spesifikke og lærte atferden som barnet benytter for å utføre en sosial oppgave» (Merrel og Gimpel, 1998, gjengitt av Drugli, 2008, s. 74). Dette er dermed de ferdighetene som en trenger for å oppnå sosial kompetanse, og det er fem ferdigheter det settes søkelys på for å fungere hensiktsmessig, altså verken for mye eller for lite, og disse er selvhverdelse, selvkontroll, samarbeidsevne, empati og ansvarlighet. Mennesker som for eksempel lærere, foreldre eller venner kan dermed vurdere hvordan andre barn eller unge mestrer de ulike ferdighetene i ulike sosiale situasjoner, som kan fortelle om en har utviklet

god sosial kompetanse eller ikke. Her blir det viktig å huske på at resultatene av vurderingene til hver enkelt vil bli subjektive, da mennesker vil vurdere forskjellig i ulike situasjoner (Drugli, 2008, s. 74-75).

Drugli (2008) påpeker også at utvikling av sosial kompetanse og de ulike ferdighetene for barn skjer i samhandling og i relasjoner med andre mennesker, som også har blitt påpekt flere ganger av Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, s. 20). Videre formidler Drugli (2008) at utviklingen skjer allerede i fra ung alder, hvor relasjoner til nær familie har stor betydning, og videre ut i barnehage og skole hvor relasjoner til andre barn tar mer oppmerksomhet. En har for eksempel sett barn som er gode på å skape relasjoner til andre medelever, ofte er flinkere på skolen og er mer aktive og deltakende enn barn som ikke fungerer like godt sosialt (s. 73). Det blir derfor viktig når studien videre skal drøfte muligheter og utfordringer for at barn med ASF kan utvikle sine sosiale kompetanser, at vektlegging av samhandling med andre blir viktig inn i deres tilpassede undervisning. Nordahl (2003) vektlegger også ulike individuelle forutsetninger som kan sette en brems når det kommer til sosial utvikling, for eksempel familiære forhold og relasjoner i ung alder. Videre viser han til at ulike forutsetninger som erfaring med vennskapsforhold, sosiale interaksjoner og nærmiljø kan føre til ulik sosial atferd og muligens svakere eller sterkere utvikling (s. 13). Ut ifra hva studien har vist tidligere om barn og unge med ASF sine utfordringer omkring sosial samhandling og interaksjon, gir dette oss igjen en pekepinn på at det blant annet kan være blant annet denne elevgruppen som har andre forutsetninger for utvikling av sosial kompetanse.

2.3.3.2 Emosjonell kompetanse

I store deler av Ludvigsen-utvalgets utredninger fra 2014 og 2015 nevnes emosjonell kompetanse i sammenheng med sosial kompetanse, og videre hvordan og hvorfor en kan utvikle disse to kompetansene sammen. Denne studien skiller mellom disse to kompetansene, da de har noe ulik betydning, selv om mye kan baseres på det samme som sosial kompetanse og også relasjonell kompetanse. Emosjonell kompetanse handler i stor grad om følelsene våre, og trekkes frem i den delen av læreplanen som omhandler det å kunne håndtere tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lindbäck og Glavin (2015) definerer begrepet enkelt sin forskning i tidsskriftet *Bedre skole*, og skriver at «Emosjonell kompetanse er elevenes evne til å gjenkjenne og regulere følelser» (s. 50). Videre vektlegger også Sælebakke (2018) følelsene våre som et svært viktig tema. Videre påpeker hun også at når det kommer til utvikling av emosjonell kompetanse og det å lære oss å utvikle forståelse for følelser, så skjer

dette også i stor grad i samspill med trygge voksne. Det kan være trygge voksne både i hjemmet og på skolen. De unge trenger trygge voksne for å lære seg å identifisere egne følelser, gjenkjenne følelsene hos andre og forstå sammenhengen til hvordan de oppstod. De vil også trenge voksne for å kunne forstå at de vonde følelsene vil gå over, og ikke blir der for alltid (Sælebakke, 2018, s. 80). I stad så vi at for å utvikle sosiale kompetanser så ble det svært viktig å arbeide i samspill med andre, veldig gjerne jevnaldrende. Selv om det i stor grad kan jobbes mye likt for å utvikle emosjonelle kompetanser, så ser vi derimot at læreren og voksne nære eleven blir vektlagt mer. Det er naturlig, med tanke på at barn og unge mest sannsynlig ikke vil tørre å være helt åpne og ærlige med en voksen de ikke har noe forhold til. Samtidig kan en tenke seg til at en voksen vil ha mer erfaring med håndtering av tanker og følelser, og derfor vil kunne være en bedre bidragsyter for utvikling. Likevel trenger en å se på hvorfor følelser og det emosjonelle har så stor betydning for å mestre eget liv.

For å begrunne denne betydningen av emosjonell utvikling, viser Sælebakke (2018) til Jan Arvid Haugan (s. 81), som i sitt bokkapittel viser til internasjonal forskning som forteller oss at:

Ferdigheter knyttet til å forstå og håndtere følelser er her vurdert som svært betydningsfullt for deres sosiale og kognitive utvikling. Uten emosjonelle ferdigheter kan ikke barn kontrollere sin atferd, føle empati for andre eller konsentrere seg om læring. Oppsummert støtter sosioemosjonell læring elevenes utvikling av resiliens, forstått som den psykologiske motstandskraften eller robustheten som innebærer at man bevarer god psykisk helse til tross for stress og påkjenninger livet gir.

Sosioemosjonell læring er derfor svært viktig for elevenes psykiske helse (Haugan, 2017, s. 212-213).

Med dette i bakgrunn forstår vi også hvorfor det er så viktig å jobbe med å utvikle emosjonell kompetanse i skolen, og det pekes også tilbake på viktigheten av resilient utvikling for å kunne takle utfordringer og motstand i livet. Dette har vi sett at også Madsen (2020) og Svartdal (2018) trakk frem som en viktig del av livsmestringsbegrepet, og dermed også livsmestring.

2.3.3.3 Relasjonell kompetanse

Til slutt står studien igjen med relasjonell kompetanse, av de tre livsmestringskompetansene som har blitt vektlagt, og her blir Sælebakke (2018) sine erfaringer og teorier svært sentrale. Hun påpeker at for å kunne danne gode relasjoner, så er god relasjonskompetanse helt nødvendig. Denne kompetansen kan, som de to andre kompetansene studien har sett på, trenes opp og utvikles både for voksne og barn. Denne utviklingen er også med på å danne et godt grunnlag for livsmestring (Sælebakke, 2018, s. 34). Selv om denne kompetansen kan utvikles både hos voksne og barn, så påvirker sosial, emosjonell og relasjonell kompetanse i stor grad hverandre, og vi har tidligere sett at det er viktig at utvikling av sosial kompetanse skjer tidlig (Drugli, 2008, s. 73). Siden relasjoner har vært mye å si for å utvikle sosial kompetanse, og motsatt, kan en anse det som svært viktig at barn fra tidlig alder også lærer seg og utvikler relasjonell kompetanse.

Videre, viser Sælebakke (2018) til Jan Spurkeland (s. 34) som har gjort en god del forskning på begrepet. Han definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, s. 17). I en senere forskningsartikkel påpeker han også viktigheten av å ha relasjonell kompetanse, og det å ha kunnskapene til å omgå andre gjennom livet. Også han uttrykker at denne kunnskapen kan utvikles og læres. Han trekker frem at det handler om kunsten av å samhandle med andre, og deretter at en trenger å videreutvikle sin egen relasjonskompetanse gjennom livet. Det er ikke slik at en når en mållinje, og dermed har ferdigutviklet denne kompetansen (Spurkeland, 2015). En ser her tydelige linjer mellom alle livsmestringskompetansene og det å kunne skape relasjoner, gjennom at det er noe vi gjør hele livet og trenger å utvikle hele livet. I tillegg vil vi ha bruk for det hver dag i ulike situasjoner, for eksempel i ulike fritidsaktiviteter, på jobb eller når en er med venner. Samhandling som Spurkeland (2015) trekker fram, vet vi nå at vil ha stor betydning og kanskje være avgjørende i ulike situasjoner for å kunne prestere godt eller for å føle mestring.

På en annen side kan det virke svært likt som sosial kompetanse. Vi har allerede sett at det kan trekkes tydelige linjer mellom de ulike kompetansene, og samhandling som her ble trukket fram som viktig, så vi også tidligere var avgjørende for utvikling av sosial kompetanse. Dette påpeker også Spurkeland (2011), og beskriver at de to kompetansene er kjernen i all samhandling, men han legger vekt på at relasjonskompetanse handler om

«hvordan en aktivt bygger opp mellommenneskelige relasjoner, der den enes samhandlingsutspill er avhengig av den andres respons» (s. 64).

2.3.4 Eksisterende tiltak og metoder for utvikling av livsmestringskompetanser

Etter å nå ha sett på de ulike kompetansene som står sentralt i temaet livsmestring, blir det nødvendig å se på hvordan det er ment at en skal utvikle disse kompetansene for elever i norske skolen. Madsen (2020) har som vi allerede har sett stilt seg usikker til om livsmestring kan ses på som noe eget en kan «lære» seg i undervisningen i skolen (s. 11), og viste også til kritikk blant fagfolk som peker på manglende kompetansemål i fagfornyelsen som rettes mot nettopp livsmestring (s. 17). Det blir viktig å ta med seg inn i drøftingen, og se i lys av de allerede eksisterende tiltakene som er rettet spesifikt mot livsmestring i skolen.

2.3.4.1 Utviklede programmer om livsmestring for norske skoler

Madsen (2020) peker til noen ulike ressurser og undervisningsopplegg som har ønsket å rette fokus mot dette tverrfaglige temaet, som foreløpig kan fortelle oss noe om hvordan emnet foreløpig blir fortolket og iverksatt i skolene. Alle programmene er presentert i av Madsen (2020) (s. 17-29).

Et av de første programmene er *Livsmestring på timeplanen: utdanning i Psykisk helse (UPS!)*, hvor elevene på en skole hadde undervisning i det de har kalt livsmestringsfaget *UPS!* om psykisk helse i 25 uker. Dette temaet var ment å gjøre elevene bedre rustet til å ta var på sin psykiske helse, med noe varierte resultater.

Videre trekker han fram et program utviklet av Universitetet i Stavanger med navn *Robust*. Det er et undervisningsopplegg som skal fremme sosial og emosjonell kompetanse i tillegg til å øke motivasjon, hvor lærerne over fem dager gjennom ulike metoder skulle arbeide med temaet.

Et tredje undervisningsprogram er *#psyktnormalt* som handler om psykisk helse, og hovedsakelig skulle brukes på 8.trinn på ungdomsskolen. Dette handler i stor grad om at eleven skal lære om ulike følelser og hvordan en kan regulere dem.

Videre, er *Timen LIVET – elevers forslag til livsmestring* et pedagogisk opplegg som brukes i flere skoler rundt om i landet, som handler om at det skal settes av en time i uka til *Timen LIVET*, hvor elevene kan snakke om viktige temaer og følelser, og lære av hverandre.

Deretter nevnes *LINK*, en lærerveiledning for livsmestring i norske klasserom, med formål å styrke den enkelte elevs selvbylde, bidra til økt opplevelse av tilhørighet og gi trening i mestringsstrategier, hvor temaene som diskuteres blir tilpasset hvert enkelt trinn i skolen.

Til slutt trekkes også NRK Skole fram. NRK Skole laget i 2019 et større utvalg videosnutter i serien Kort fortalt – Livsmestring, som forklarer temaer som for eksempel hjernens utvikling, viljestyrke, selvbylde, selvtillit, glede, frykt, skam og skyldfølelse, og disse videoene er ment å kunne brukes som verktøy for lærere eller noe unge kan se på egenhånd. Filmene tar også opp ulike psykoedukative temaer.

Her har vi altså sett en kort introduksjon og forklaring til ulike programmer, undervisningsopplegg og strategier som er ment å jobbe med livsmestring i norske skoler og klasserom (Madsen, 2020, s. 17-29) Madsen (2020) nevner noen flere programmer for livsmestring i skolen, men på bakgrunn av at denne studien hovedsakelig er rettet mot mellomtrinnet, har noen av disse programmene blitt utelukket. Likevel, vil disse programmene bli interessante å gå dypere inn på i drøftingsdelen, med den vinklingen om hvordan disse programmene kan fungere og egne seg for elever med ASF. Samtidig kan disse programmene virke forholdsvis overordnet, og det vil også bli viktig se nærmere tiltak for å utvikle de tre kompetanse som denne studien vil rette sitt fokus mot.

2.3.4.2 Forhold i skolehverdagen for positiv utvikling av livsmestringskompetanser

Tidligere har studien opptil flere ganger belyst sosial-, emosjonell- og relasjonell kompetanse var spesielt viktig å utvikle for å kunne mestre eget liv, både gjennom Ludvigsen-utvalget, i fagfornyelsen og i teorien. I forrige delkapittel presenterte studien ulike konkrete som allerede har blitt utviklet for skolene og undervisningen. Det er tidligere vist til at livsmestring skal være et tverrfaglig tema, som krever at det skal gjennomsyre alle fagene, og på bakgrunn av dette trenger studien mer innsyn i hvilke forhold i skolen som bidrar til at elevene utvikler disse livsmestringskompetansene, i motsetning til spesifikke programmer.

Et viktig element som Sælebakke (2018) trekker frem er elevenes lærer. Læreren bør framstå som en trygg og varm leder i klasserommet, som barn skal kunne forholde seg til og trygt kommunisere med. For at elever skal åpne opp muligheter for å utvikle seg selv, må læreren uttrykke en holdning som ikke skaper frykt for å mislykkes, men heller et ønske om å utfordre seg selv (s. 105-107). Sælebakke (2018) trekker også frem viktigheten av at læreren anerkjenner alle elevene sine, for å bygge opp tillitt og respekt hos elevene sine (s. 109)

Samtidig belyser hun betydningen av en forutsigbar hverdag for elevene, med synlig og visuelle planer og rammer, i tillegg til kjente og trygge rom hvor en kan utfolde og utvikle seg (s. 109-110). Dette er alle faktorer som Olsen og Traavik (2010) presenterer som en god klasseleder for at elevene skal oppnå positiv utvikling (s. 136). Sælebakke (2018) uttrykker også at relasjonene til elevene «er grunnlaget for å se og forstå den enkelte elev, kunne tilpasse undervisningen, utvikle den relasjonelle delen av klasseledelse og håndtere konflikter» (Sælebakke, 2018, s. 103). Ut ifra dette viser det seg at viktige forhold som er avgjørende for at elever skal utvikle livsmestrende kompetanser, nettopp er lærerens relasjonskompetanse. Lærerens relasjonskompetanse kommer inn som et svært viktig element for å kunne utvikle sosial og emosjonell kompetanse, i tillegg til lærerens evne til nærvær og det å sette seg inn i en situasjon (Sælebakke, 2018, s. 80). Dette legger opp til at når studien skal diskutere ulike tilpasninger og tiltak for at også elever med ASF skal kunne utvikle livsmestringskompetanser, handler det ikke kun om konkrete tiltak rettet mot eleven. Med dette i bakgrunn, legger det også opp til at lærere må rette fokus mot og utvikle sin egen relasjonskompetanse.

Deretter har også selvregulering blitt påpekt gjennom mange av studiens utvalgte forskere, teoretikere og styringsdokumenter, og det har også blitt uttrykt at utvikling av evner til å regulere seg selv, skjer i samspill og samhandling med andre (Drugli, 2008; Madsen, 2020; Nordahl, 2003; NOU 2015: 8, 2015; Sælebakke, 2018). Gjennom dette må forståelig skolen og læreren legge til rette for at opplæringen foregår i samarbeid med andre, og at undervisningen legger til rette for oppgaver og problemløsning i grupper eller klassen sammen. Gode tilknytninger til jevnaldrende er viktig for at elever skal utvikle livsmestrende kompetanser (Olsen & Traavik, 2010, s. 152), noe som skapes om elevene får mulighet til å tilbringe tid sammen og ikke isolert fra hverandre.

I dette kapitlet har studien nå introdusert ulike eksisterende programmer om livsmestring og belyst viktige forhold i skolen som forutsettes for utvikling av livsmestringskompetanser, som en avsluttende del av dette teoretiske grunnlaget for studien. Studien har belyst ulike elementer i både skolepolitiske styringsdokumenter, i litteratur og teori og i forskningsartikler, som vil bli sett nærmere på og drøftet i drøftings- og refleksjonsdelen. Ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene som belyser ulike sider av problemstillingen, vil drøftingsdelen først reflektere kritisk om livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Deretter vil studien sammenstille litteratur og teori om livsmestring og barn med ASF, og til slutt

forsøke å besvare hvordan og med hvilke tiltak lærere kan tilrettelegge for utvikling av livsmestringskompetanser for elever med ASF.

3 Drøfting og refleksjon

Med det teoretiske grunnlaget som studien nå har sett på, vil studien nå kunne begynne å diskutere og arbeide med problemstillingen vi tidligere så på. *Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med autismespekterforstyrrelser på mellomtrinnet kan utvikle kompetanser for å mestre eget liv?* skal drøftes, og det er svært mange vinklinger som har dukket opp i løpet av undersøkelsene av det teoretiske grunnlaget. Likevel er det tre kompetanser som peker seg ut, og det er sosial-, relasjonell- og emosjonell kompetanse. Samtidig dukker det også opp mulige diskusjoner angående hvordan det skal jobbes med livsmestring i skolen, og en blir nødt til å belyse kritisk det politikerne har vektlagt i sine dokumenter og i fagfornyelsen (LK20). Det finnes store muligheter om hvordan det kan implementeres i skolen, men også utfordringer og bekymringer til hvordan livsmestring som tverrfaglig tema skal gjennomføres i skolen. Disse ulike temaene vil dermed oppta store deler av drøftingsdelen av denne studien, for å besvare problemstillingen om hvordan lærere i skolen kan tilrettelegge for at elever med ASF skal utvikle kompetanser til å mestre eget liv.

Dermed vil denne studien legge opp drøftingen og refleksjonene i tre hovedkapitler. Den vil først kritisk se på hvordan politikerne har lagt det opp til at en skal jobbe med de ulike kompetansene i skolen. Deretter vil de ulike arbeidsmetodene og perspektivene som er fremmet i teorigrunnlaget for hvordan en skal jobbe med livsmestringstema i skolen, settes opp mot hva vi vet tidligere har fungert for elever med ASF, for å om disse samsvarer eller i større grad er uenige om fremgangsmåter. Til slutt vil studien i ut ifra de tidligere refleksjonene legge opp for tiltak og tilpasninger som kan fungere for elever med ASF i skolehverdagen, med utvikling av livsmestringskompetanser som mål.

3.1 Kritisk refleksjon av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen

Det teoretiske grunnlaget har introdusert en hel verden av tanker og ideer om hva slags betydning det tverrfaglige temaet livsmestring vil ha i skolen, om hva det handler om og om hvordan det kan implementeres i skolen. Likevel er det viktig å belyse et kritisk syn på innføringen av temaet, med tanke på hvordan en så stor og ny endring i læreplanen vil kunne påvirke undervisningen i skolen. Madsen (2020) vil her bli en viktig kritisk kilde opp mot hva hensikten med livsmestring er i Ludvigsen-utvalgets utredninger og fagfornyelsen. I det teoretiske grunnlaget ble det vektlagt flere gode begrunnelser for livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Likevel så vi i kapittel 2.3.2.4. at det eksisterer det tanker og usikkerheter rundt både innføringen av temaet, men også gjennomføringen av det. Vi kunne se at Madsen (2020) presenterte at det finnes risiko for at innføringen av tema kan bringe med seg små eller store nederlag for barn og unge i skolen, selv om hensikter er det motsatte. Som tidligere påpekt så uttrykker han spesifikt at «Selv om man mener at eksisterende problemer krever nye løsninger, er det gjerne slik at nye løsninger også bringer med seg nye problemer» (Madsen, 2020, s. 16). Dette kan være problemstillinger vi ikke vil få svar på før flere år i fremtiden, når temaet allerede er bedre innført i skolen.

3.1.1 Bidrag til å skape mer stress og press i skolen

Gjennom det teoretiske grunnlaget utviklet studien forståelse for at livsmestring som tverrfaglig tema skal bidra til at barn og unge bedre kan mestre stresset og presset de kjenner på i livet (Madsen, 2020, s. 10; Svartdal, 2018). Likevel blir det viktig å diskutere om hensikten som politikerne har lagt frem i styringsdokumentene, egentlig bidrar positivt til dette. Derfor vil dette kapittelet begynne med å gå dypere inn i politikernes skriftlige hensikter i disse dokumentene.

I fagfornyelsen fra 2020, hvor vi i prinsipper for opplæringen tidligere i studien har sett beskrivelser for det tverrfaglige temaet livsmestring, beskrives relasjoner som en viktig del av temaet. Mellommenneskelige relasjoner blir trukket ut som et viktig moment for å mestre eget liv. I tillegg trekkes det fram at det å mestre slike relasjoner ikke bare skal gjelde i skolen, men at en også skal se verdien av å ta med seg håndteringen av gode relasjoner hjem og ut i livet ellers (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette stemmer godt overens med store deler av det Ludvigsen-utvalget la vekt på i sin utredning Fremtidens skole (NOU 2015: 8), og viser at de i arbeidet med den nye læreplanen har tatt hensyn til det utvalget la frem. Ludvigsen-utvalget påpekte nemlig tidlig i denne utredningen fra 2015 at skolen har et større

samfunnsoppdrag enn kun de utvalgte kompetansemålene som det skal jobbes med i undervisningstimene. Skolen skal være en støtte og legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner, som også er med på å bygge opp elevenes identitet (NOU 2015: 8, s. 9, 19). Dette viser at for eksempel å bygge relasjoner til elevene dine på skolen som lærer, kan være med på å forme hvordan disse elevene tar med seg mellommenneskelige relasjoner hjem og videre i livet.

Samtidig, vektlegges også sosiale relasjoner og sosial kompetanse i disse utredningene. Ludvigsen-utvalget legger igjen stor vekt på fremtiden, spesielt i kapitlet *Kompetanser for fremtiden – begrunnelser og vurderinger* (NOU 2015: 8, s. 19). Videre, retter de fokus på hvordan skolen på best mulig måte kan legge til rette for at barn og unge skal være best stilt for livet som ligger foran dem. De beskriver blant annet at:

Felles utfordringer som klimaendringer og konfliktnivået i verden påvirker samfunnet både lokalt, regionalt og globalt og gir behov for å finne løsninger i fellesskap og fremme sosial ansvarlighet. [...] Samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn (NOU 2015: 8, s. 19-20).

Senere i samme delkapittel beskriver de deretter større krav om at hver enkelt må ta gjennomtenkte og bevisste beslutninger på mange områder, deriblant sosiale relasjoner (NOU 2015: 8, s. 20). Med dette viser de oss hvordan ulike aspekter av hverdagen kommer til å sette andre krav til barn og unge i framtiden, enn de kravene som har eksistert tidligere.

Arbeidsplasser og livet ellers vil kreve bedre utviklet sosial kompetanse. Ludvigsen-utvalget gir i disse avsnittene en pekepinn på at det å være komfortabel i større sosiale situasjoner og i et samarbeidende arbeidsliv vil være viktig. I store deler av arbeidslivet vil en møte på aktiviteter eller problemløsningsoppgaver som krever samarbeid, og for eksempel her vil disse positive relasjonene bli svært viktig (NOU 2015: 8, s. 29). Derfor vil erfaringer med positive relasjoner bli viktig å ha med seg gjennom skolen. Samtidig viser Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) til forskning som bekrefter blant annet at «at gode relasjoner og tillit mellom elever og lærere er grunnleggende for å skape et læringsmiljø» (s. 85) og «et læringsmiljø som oppleves trygt og bygger på gode relasjoner, er avgjørende for å støtte elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling» (s. 20).

På samme måte som at kapittelet til nå har vist til vektlegging av relasjoner og sosial kompetanse, er det også lagt stor vekt på samspill og godt sosialt miljø. Ludvigsen-utvalget understreker dette videre med emosjonell kompetanse, som vi også kunne se tidligere i teorigrunnlaget. Ludvigsen-utvalget beskriver nemlig at «I samhandling med andre må elevene også lære seg å ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger. Dette innebærer for eksempel å vente på tur, la andre bli hørt og akseptere flertallsbeslutninger og kompromisser» (NOU 2015: 8, s. 30). Her ser vi tydeligere at i dette samspillet som utvalget har pekt på i de forrige avsnittene, også skal være med på å bidra til emosjonell utvikling hos barn og unge i skolen. Dette har tydelig kommet fram også i fagfornyelsen, hvor vi har sett allerede i innledningen og teorigrunnlaget til denne studien at spesielt håndtering av følelser og tanker har fått en tydelig plass i beskrivelsen til temaet livsmestring.

Igjen blir de tre livsmestringskompetansene vektlagt, i tillegg til at det ikke er et ønske om at relasjonsbygging eller sosial og emosjonell kompetanse er noe som skal konkret læres bort for å mestre eget liv. I stedet ser vi et ønske fra politikerne at gjennom forming og opplevelse av gode relasjoner, samspill, samarbeid og tilrettelegging etter elevenes følelser i skolen, så kan lærerne på denne måten jobbe med og utvikle hvordan barna senere utvikler egne relasjoner. Dette samsvarer med WHO sitt ønske om at ikke helsesektoren alene skal ha ansvaret for barn og unges helse og mestring. Det skal også gjennomføres i andre institusjoner hvor barnet ofte oppholder seg, som for eksempel skolen (WHO, 1986). I tillegg er dette avgjørende bidrag for videre tiltak rettet opp mot tilretteleggingen om utvikling av livsmestringskompetanse for elever med ASF. Tross disse ønskene fra politikerne om gjennomføring av temaet i all undervisning, har i motsetning studien vist at Madsen (2020) har pekt på eksisterende livsmestringsprogrammer som ikke følger disse målene (s. 17-29). Disse momentene avsnittet trekker studien inn på diskusjonen om det er riktig å legge vekt på flere nye temaer, og mer som skal mestres for elevene i skolen.

På grunnlag av dette, stiller Madsen (2020) seg svært kritisk mot individfokus som politikerne har skapt med innføringen av dette temaet. Allerede på bokomslaget til hans bok *Livsmestring på timeplanen – Rett medisin for elevene?* beskrives det at:

Innføringen av livsmestring i skolen viser en tendens i vårt samfunn til å legge stadig mer ansvar på individet. Og at til problemer som egentlig bør løses politisk, blir noe enkeltmennesket – i dette tilfellet barna våre – selv må håndtere ved hjelp av

psykologiske teknikker. Det virker enklere å lære dem å takle presset enn faktisk å redusere det. Men risikerer vi da bare å lage nok en arena der barna skal prestere? (Madsen, 2020).

Madsen (2020) beskriver videre i boka, at politikerne var i stor grad enige i 2016 om barn og unges utfordringer, og at det er et behov for å mestre en større grad av stress og press i livet. Politikerne var enige om at dette måtte gjøre noe med, og at barn og unge trengte ferdigheter til å mestre livet sitt bedre. Derimot valgte de i liten grad å se videre på hva som faktisk skapte mye stress og press ville de ikke gå mer inn på (s. 55-59). Undersøkelser viser at det ofte er skolen som oppgis av barn og unge som den største kilden til stress, hvor mange også oppga det som en stor belastning (Madsen, 2020, s. 104). Videre argumenterer Madsen (2020) med at gjennom å skape et større individuelt ansvar på elevene gjennom å øke fokus på livsmestrende kompetanser, så undergraver politikerne mye av det kollektivet og politiske ansvaret (s. 127). Gjennom dette kan en forstå det slik at det ytres en stor bekymring angående at livsmestringstemaets plass og innføring i skolen, vil være med på å skape mer press for elevene. Tidligere har vi sett at stress og press er store deler av bakgrunnen for folkehelse og livsmestring sitt inntog i skolen, og det kan vise seg at løsningen politikerne har presentert for barn og unge kan resultere i å gjøre situasjonen vondt verre. Det kan tolkes i den retning at politikerne skyver ansvaret vekk fra seg selv og heller over på noen andre.

Samtidig så vi tidligere i dette kapittelet at Ludvigsen-utvalget og læreplanene ikke legger opp til undervisning i livsmestring, men uttrykker at dette skal inn som et tverrfaglig tema i alle fag. I motsetning til dette har Madsen (2020) presentert for oss en hel del livsmestringsprogrammer, hvor det i flere av dem er planlagt å settes av tid i form av timer og antall uker for å gjennomføre programmene (s. 17-29). Som eksempel vil studien her bruke Timen LIVET for å demonstrere poenget. Madsen (2020) viser at i gjennomføringen av programmet Timen LIVET uttrykte flere elever at de likte svært godt å jobbe med livsmestringstemaer. Likevel ytret de bekymring for at dette skulle bli et ekstra element i skolen som elevene måtte mestre. Andre voksne aktører rettet fokus mot lignende problemstillinger, understreket at livsmestring ikke skal handle om å lære seg ulike råd og tips til hvordan å håndtere livet bedre (Madsen, 2020, s. 123). Selv om det her er Timen LIVET som ble brukt som eksempel, har studien tidligere vist at flere av de andre programmene også er lagt opp på samme måte. Dette strider altså imot hvordan de skolepolitiske styringsdokumentene har lagt opp til at temaet skal gjennomføres, nemlig som et tverrfaglig

tema som skal tas hensyn til i alle fag. Avsluttende, viser dette oss at vi kan så ovenfor en stor utfordring med tanke på at vi med hensikt i å innføre livsmestring som tverrfaglig tema, risikerer å legge enda mer stress og press på elevene i skolehverdagen. Selv etter kun to skoleår med livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, har også elever allerede uttrykt engstelse angående press på mestring i også dette temaet.

3.1.2 Større forskjeller med fokus på selvregulering

I løpet av det teoretiske grunnlaget påpekte Ludvigsen-utvalget tidlig at begreper som selvregulering og samspill skal ses i sammenheng med å utvikle livsmestringskompetanse. Studien kunne trygt understreke disse sosiale faktorene som viktige faktorer for livsmestringsperspektivet, i tillegg til at opplæring som stimulerer til utvikling av selvregulering, vil kunne føre til økt læring og utvikling i de ulike fagene. Dette vil være avgjørende for arbeids- og samfunnsnivå for dagens barn og unge (NOU 2015: 8, s. 20, 48)

Ut ifra de ulike momentene her, kan en tolke det som at selvregulering vil være en avgjørende og ekstremt viktig faktor for barn og unge, både nå og i videre liv. I tillegg en forstå at alle de tre kompetansene studien har vektlagt til nå, vil være essensielle for å bli selvregulert.

Ludvigsen-utvalget poengterer at selvregulering inneholder momenter som samspill som ble nevnt lenger opp i dette avsnittet, hvor elevenes relasjonelle og sosiale kompetanse vil bli avgjørende. De er nødt til å bli kjent med og åpne seg for andre, og tørre å ta ansvar. Her kommer også det emosjonelle aspektet inn, gjennom å kunne arbeide målrettet selv med distraksjoner som kan forstyrre. Her settes håndteringen av følelsene på spill, for å klare å holde fokus på det en skal og det som er nyttig i ulike situasjoner. Det at utvalget stiller tydelige ønsker og refleksjoner til dette i skolen, åpner for at lærerne også må iverksette nye arbeidsmetoder og undervisningsstiler i skolen. I tillegg har studien nå også sett at selvregulering blant annet handler om å utvikle og reflektere rundt egne læringsprosesser, og her påpeker utvalget at denne utviklingen formes i et sosialt miljø (NOU 2015: 8, s. 20, 27, 48). Igjen ser vi enda et eksempel hvor det argumenteres for at selvregulering ikke utvikles individuelt og alene. Ifølge Ludvigsen-utvalget er det altså liten usikkerhet i om selvregulering er et viktig livsmestrende element som skal rettes stort fokus på i skolen, og under hvilke forhold en utvikler seg til å bli selvregulert. Madsen (2020) går ikke i opposisjon til at selvregulering er viktig i dagens skole. Han fremmer det også som et langtidstenkende element for å mestre eget liv (s. 84). Han viser også blant annet til Ingunn Størksen som også uttrykker at selvregulering vil bli utslagsgivende når det kommer til barn og unges læring og sosiale tilpasninger, spesielt på de første trinnene i skolen, samtidig som det blir viktig

gjennom hele livsløpet. Hun påpeker altså at selvregulering vil fungere som en grunnmur for utvikling og læring, både i og utenfor skolen (gjengitt av Madsen, 2020, s. 85). Videre viser han også til psykologen Daniel Goleman, som var med på å løfte opp selvregulering som et område hvor barn og unge hadde mulighet til å gjøre en vesentlig forskjell for seg selv, hvis de kun la inn innsats. Dette bli i motsetning til tidligere, hvor det har vært stort fokus rettet mot intelligens, som en regnet som en medfødt egenskap (Madsen, 2020, s. 88-89). Vi kan forstå gjennom dette at det ikke er store innvendinger mot selvregulering i skolen, og livsmestringslitteraturen samsvarer til dette. Selvregulering som et område hvor det er mulig å utvikle seg og lære, vil bidra til muligheter for mange barn og unge i skolen og videre liv.

Likevel, må studien se hvordan fagfornyelsen samsvarer med Ludvigsen-utvalgets utredning, for å se på hva som er gjeldene i skolen i dag. Utvalget ønsket implementering av samarbeid og deltakelse i alle fag både med læring som hensikt, men også med tanke på elevenes evne til å mestre videre liv (NOU 2015: 8, s. 48). Til en viss grad har fagfornyelsen oppfylt dette ønsket. Begreper og uttrykk som *reflektere med andre*, *deltakelse i sosialt fellesskap* og *uttrykke seg muntlig* i sammen med andre er gjerne de begrepene som går igjen i de nye læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2019a, b, c, d, e, f, g, h, i, j). Samtidig har et eget kapittel med tittelen *Sosial læring og utvikling* fått plass i den overordnede delen av fagfornyelsen. Dette kapittelet repeterer i stor grad mye som Ludvigsen-utvalget ytret, blant annet at:

Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre.

Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi.

Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ut ifra dette kan en se at fagfornyelsen har til en viss grad iverksatt arbeid med utvikling av selvregulering i de ulike læreplanene. Derimot er det tydelig uttrykt i den overordnede delen at sosial læring og utvikling skal ta plass i undervisningen og ikke skal læres bort alene (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kan forstå det som kjempefint at det legges et slikt fokus på likt på alle elevene i skolen. Samtidig er det også her noe av kritikken til mot livsmestring oppstår. Madsen (2020) viser nemlig til flere studier som har poengtert større ulikheter i

folkehelse, og at forebyggingstiltak som er rettet mot hele befolkningen ofte kan bidra til disse større forskjellene. Forskere har framhevet at:

Mennesker fra sårbare grupper i samfunnet i mindre grad er i stand til å respondere positivt på befolkningsrettede intervensjoner. Det er de ressurssterke individene som vil få størst utbytte av disse tiltakene. En viktig faktor ser også ut til å være om forebyggingstiltakene krever lite eller mye av mottagerne. (gjengitt av Madsen, 2020, s. 37).

Dette kan i stor grad knyttes opp mot skolen. Vi ser i fagfornyelsen at alle disse intervensjonene som er igangsatt ved å få livsmestring inn i skolen, er rettet mot alle barna i skolen og ikke mot noen spesifikke (Kunnskapsdepartementet, 2017). I sitatet av Madsen nevner forskerne sårbare grupper i samfunnet. Disse sårbare gruppene vil en også kunne finne i elevgruppene i skolen. Olsen og Traavik (2010) retter mesteparten av sitt fokus mot de sårbare barna, og påpeker at disse barna vil kunne være elever med ASF (s. 82-83). Her får vi allerede en pekepinn på at den måten livsmestring som tverrfaglig tema ble gjennomført i læreplanen, muligens ikke er den mest hensiktsmessige metoden for alle elevene i skolen. Dette underbygges av Madsen (2020) som beskriver at

Overført på livsmestring i skolen er det nærliggende å tenke seg at det er de ressurssterke og allerede nokså selvregulerte elevene som i størst grad vil nyttiggjøre seg av det, ikke minst fordi undervisningssituasjonen i seg selv fordrer betydelig egeninnsats. I verste fall kan det forsterke forskjeller mellom elevene. Ressurser som kunne ha vært øremerket svake grupper, blir nå delt ut til alle, og det er mye som tyder på at de som har mye fra før, profitterer best på det. (Madsen, 2020, s. 36-37).

Ut ifra dette vil en kunne stille seg svært kritisk til hvordan politikerne egentlig har ivaretatt alle elevene, med tanke på kjent forskning. Det er bekymringsverdig at det som det nå skal legges større vekt på i skolen, vil kunne være med på å skape større forskjeller mellom elever i skolen, også til elever med ASF. Vi har i teorigrunnlaget sett at sosial-, relasjonell- og emosjonell kompetanse som det rettes fokus mot i livsmestringstema, er kompetanser som autistiske barn allerede trenger ekstra tilrettelegging for å utvikle. Likevel kan vi nå forstå det

slik at alle barn skal få dette, og det finnes dermed en risiko angående hvordan tilretteleggingen og undervisningen til sårbare barn og elever med ASF nå skal foregå i disse temaene. En risikerer altså at tidligere tilrettelegginger for spesifikt elever med ASF nå blir overført til alle, som kan føre til mindre tilrettelagt undervisning for denne elevgruppen.

3.1.3 Hva skal lærerne og skoleansatte egentlig gjøre?

Vi har nå sett at kritikken som Madsen (2020) stiller til implementeringen av livsmestring som tverrfaglig tema, er reell både med tanke på å skape mer stress og press i skolen, samtidig som det kan bidra til å øke forskjeller mellom de allerede skoleressurssterke barna og de sårbare barna i skolen.

Deretter, som nevnt i innledningen til selve studien, så beskriver Madsen (2020) en stor usikkerhet til hvordan livsmestring som tverrfaglig tema skal iverksettes i skolen, og hvordan lærerne skal bruke temaet i undervisningen sin. I stor grad har akkurat dette vært en del av grunnlaget for at nettopp denne studien blir gjort. Vi så tidligere i kapittel 2.3.2.4. at Madsen (2020) viser spesifikt til hvordan fagfolk har kritisert den nye læreplanen når det kommer til direkte kompetansemål i de ulike fagene, som kan hjelpe og veilede skolene og lærere med å forvalte folkehelse og livsmestring (Madsen, 2020, s. 17). Livsmestring er allerede et nytt tema for mange eksisterende lærere og kommende lærerstudenter som skal undervise i skolen, og svært mange ser nok positivt på at nettopp dette skal jobbes bedre med. Likevel vil mange av disse ut ifra dette kjenne på usikkerhet når det kommer til å innføre temaet i undervisningen og å gjennomføre opplegg som rettes mot livsmestring.

I tillegg så vi i teorigrunnlaget også mangler på direkte tiltak og tilpasninger for hvordan læreplanen legger opp til at lærere skal tilrettelegge for elever med spesielle behov i kapittel 2.2.3. I den overordnede delen for opplæringen undersøkte studien både det egne kapittelet tildelt folkehelse og livsmestring og kapittelet om undervisning og tilpasset opplæring. Ingen steder finner en noen pekepinner på hvordan dette tverrfaglige temaet skal tilrettelegges for elever med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2017), for eksempel elever med ASF. Lærere og spesialpedagoger har derfor lite å forholde seg til når det kommer til planleggingen av deres undervisning, og hvilke prinsipper og perspektiver fra livsmestringstema som faktisk vil være viktig for ulike elevgrupper med spesielle behov. Det alternativet lærerne i skolen i dag har er de tidligere undervisningsoppleggene og programmene som er beskrevet i teoridelen om livsmestring. Likevel er disse programmene også beregnet for større elevgrupper, som for eksempel klasser. Denne kritikken peker oss videre på nettopp det

studien ønsker å finne svar på, nemlig hvordan lærerne kan tilrettelegge for elever med ASF, for at også disse skal kunne utvikle kompetanser en trenger for å mestre livet nå og senere i arbeids- og samfunnsliv. Dette vil bli belyst nærmere i de to neste kapitlene.

3.2 Utviklingstiltak og prinsipper for livsmestring og betydning for elever med autismespekterforstyrrelser

Vi har tidligere i teorigrunnlaget sett at det allerede eksisterer ulike framgangsmåter og metoder å jobbe med autistiske barn på, samtidig som det også finnes ulike prinsipper og tiltak for å utvikle ulike livsmestringskompetanser. I tillegg eksisterer det flere forhold og perspektiver som vektlegges i forskning og litteratur om livsmestring og elever med ASF, som en bør rette seg etter eller undervise etter. Studien har allerede gjennom det teoretiske grunnlaget antydning til flere viktige momenter som vektlegges i teori om begge temaer. De tre livsmestringskompetansene sosial-, emosjonell- og relasjonell kompetanse har alle tre blitt belyst, både som viktige kompetanser for å mestre eget liv, men også som kompetanser som kan være utfordrende for elever med ASF å mestre.

Dermed vil studien i dette kapittelet utdype og sammenstille de ulike perspektivene og prinsippene som er blitt presentert gjennom det teoretiske grunnlaget. Deretter vil den også utdype de ulike tiltakene som tidligere er presentert i teorien om livsmestring og ASF, og se hvordan de ulike tiltakene og tilpasningene samsvarer eller ikke med hverandre.

3.2.1 Betydningen av relasjoner i livsmestrende arbeid

Relasjoner har vist seg å være et repeterende emne gjennom store deler av teorigrunnlaget. Det er et tema som tar stor plass i de skolepolitiske styringsdokumentene, i livsmestring som tverrfaglig tema og i teori og litteratur om barn og unge med ASF. Når vi ser på funnene i de ulike dokumentene, kan vi flere steder se at det er det relasjonelle som bygger opp for det sosiale og emosjonelle. Blant annet i NOU-dokumentet fra 2015 beskrives det «Forskning underbygger at et læringsmiljø som oppleves trygt og bygger på gode relasjoner, er avgjørende for å støtte elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling» (NOU 2015: 8, s. 20). Dermed er det naturlig at studien begynner med å rette fokus mot akkurat denne kompetansen. Det blir viktig å belyse og drøfte funnene fra teorien om relasjonskompetanse sin betydning i livsmestringstemaet, og hvordan det samsvarer med forskning og litteratur vektlegger denne kompetansen hos elever med ASF.

En kan se store overensstemmelser i ulik litteratur om livsmestring at relasjonskompetanse er særdeles viktig for å mestre eget liv. Madsen (2020) som har vist seg å være en viktig talsperson for arbeidet med livsmestring i skolen, peker i sin bok videre på Anne Sælebakke sin bok Livsmestring i skolen – Et relasjonelt perspektiv (Madsen, 2020, s. 26). Vi har sett at Sælebakke (2018) understreker betydningen av relasjonskompetanse og det utvikling av

denne kompetansen som en del av grunnlaget for livsmestring (s. 34). I tillegg lener hun seg i stor grad på Jan Spurkeland sin forskning på relasjonskompetanse. Han skriver at:

Relasjonsbygging er kanskje vår tids viktigste kompetanse. Vi skal skifte jobb 10-15 ganger i løpet av vårt arbeidsliv. Vi skal skifte bopel nesten like ofte. Vi skal gå inn og ut av prosjekter og kortere engasjementer langt oftere enn noen generasjon har gjort før oss. Alle må lære kunsten å bli fort kjent og raskt samarbeidende. Vi kan ikke tillate oss bare å drive inn i relasjoner over år. Vi kan ikke tillate oss å snuble rundt i tilfeldigheter i sosiale sammenhenger på jobb og i fritid. Noen må lære oss det sosiale spillet slik at vi fort kan etablere relasjoner der vi trenger dem (Spurkeland, 2012, s. 143).

Ut ifra det Spurkeland er svært tydelig på her så kan vi forstå at for å mestre livet vi skal leve, er vi nødt til å utvikle og fokusere på relasjonskompetansen. I tillegg beskriver han at noen er nødt til å lære oss nettopp dette. For å knytte dette opp mot en skolesituasjon, kan en trekke linjer til at det dermed også i skolen må lære oss det sosiale spillet og å utvikle relasjoner som igjen kan trekkes til læreren som underviser. Sælebakke (2018) understreker dette, og beskriver at det er svært viktig å ha et stort fokus på relasjonen mellom den voksne og barna i skolen, men også på den voksnes relasjonskompetanse og relasjonenes kvalitet. Dette er nettopp fordi det er de voksne som åpner muligheter for utvikling av relasjoner i barnas hverdag (s. 105). Læreren vil i skolehverdagen kunne opptre som en modell for å bygge relasjoner, og en som elevene kan lære av. Dette understrekes av forskning, ved at «Erfaringer fra skolen og daginstitusjoner har vist at barnets utvikling best ivaretas i relasjoner preget av respekt, likeverd, interesse, anerkjennelse og empati. Skal vi bedre innlæringen, må vi utdanne lærere til å skape gode relasjoner» (gjengitt av Sælebakke, 2018, s. 105). Dette betyr at det ikke bare hviler på at lærerne må jobbe med å bygge opp gode relasjoner til elevene sine eller bidra til relasjoner elevene imellom. Dette viser oss at hvis lærerne jobber med seg selv og utvikler sin egen relasjonskompetanse, kan det videre åpne for gode muligheter til å også utvikle og forme barnas relasjonskompetanse.

Videre ble resilient utvikling belyst i kapittel 2.3.2 som en viktig faktor for å mestre eget liv, og det ble understreket at det å skape mer robuste barn som takler motstand bedre ville kunne bli hensiktsmessig (Madsen, 2020, s. 99; Svartdal, 2018). Derfor vil det være interessant å

undersøke hvordan utvikling og etablering av gode og trygge relasjoner vil være med på å skape resilient utvikling hos barn, og om dette vil ha samme hensikt for alle barn i skolen. Her ble Olsen og Traavik (2010) sin forskning viktig, på bakgrunn av hvordan de retter store deler av sitt fokus på sårbare barn i skolen. De viser til Luthar (2006) som hevder at «resiliens hviler på gode relasjoner» (gjengitt av Olsen & Traavik, 2010, s. 67). Arbeidet med resilient utvikling baserer seg dermed også på relasjoner, og lærerens relasjonskompetanse kommer også her tydelig fram. Sårbare barn og unge har ekstra store behov for lærere som er gode på å skape relasjoner (Olsen & Traavik, 2010, s. 121). Gjentakende er det igjen interessant å påpeke at Olsen og Traavik (2010) uttrykker at barn og unge med alvorlige diagnosebaserte vansker kan være en del av de sårbare barna (s. 82). Blant annet nevner de at en av disse diagnosene kan være autisme og derunder Asperger syndrom, hvor for eksempel samspillsvansker kan være et gjennomgangstema. De trekker dermed fram at gode relasjoner kan spille en sentral rolle for at utsatte barn som for eksempel denne gruppen skal få en resilient utvikling (Olsen & Traavik, 2010, s. 83). Vi ser altså et stort ønske om fokus på relasjonskompetanse for alle elevene i skolen, for å kunne mestre eget liv. Samtidig peker Olsen og Traavik oss i den retning om at dette samsvarer med behovene de sårbare barn i skolen har, for å sikre en resilient utvikling, som kan inkludere elever med ASF.

Dette peker oss videre på teorien som studien har sett på, og at relasjonskompetanse og relasjonsbygging står like sterkt, om ikke sterke for elever med ASF og deres muligheter til å mestre eget liv. En kan se at Statped (2022a) belyser viktigheten av arbeidet med relasjoner med elever med ASF. De vektlegger relasjonsarbeidet med eleven med ASF opp mot arbeidet for å utvikle sosial kompetanse (Statped, 2022a). De påpeker at å bygge og skape gode relasjoner til barn med ASF vil bli ekstra viktig, på bakgrunn av at elever med ASF kan oppleves som vanskeligere å «komme inn på» og «lære å kjenne». De kan trekke seg unna vanlige sosiale situasjoner hvor en med andre elever lettere kunne møtt hverandre. I tillegg kan det være vanskeligere å lese og forstå noen elever med ASF, som kan føre til misforståelser mellom lærer og elev. Måltrettet arbeid med relasjoner til disse elevene vil dermed bli svært viktig. Basert på flere av tiltakene og intervensjonene som studien introduserte til for elever med ASF, kan en forstå at et krav for å gjennomføre disse tiltakene, vil bli å kjenne eleven godt. For eksempel repeteres visuell støtte, forutsigbarhet og elevenes snevre interesser av Statlig pedagogisk tjeneste. Hvis ikke dette blir ivaretatt og rettet fokus på, finnes det en risiko for økt negativ atferd fra elever med ASF (Statped, 2022a). Gjennom dette er det ingen tvil om at lærere som underviser elever med ASF, i stor grad må legge

ekstra stor vekt på å bygge relasjoner. For å kunne tilrettelegge for flere av metodene som Statped trakk fram, må læreren lære å kjenne eleven. For eksempel vil det bli svært vanskelig å legge til rette for å inkludere elevens interesser i skolehverdagen, om læreren ikke kjenner til disse. Dette samsvarer med Davis et al. (2022) som opp til flere ganger også legger vekt på aktiviteter og tiltak som peker på elevens ønsker og interesser (s. 6, 14).

Gjennom disse avsnittene har vi sett store overensstemmelser både imellom litteraturen om livsmestring, og at det samsvarer med litteraturen om ASF. En kan dermed tolke at det finnes et stort behov for utvikling av relasjonskompetanse hos elever med ASF, om også disse skal evne å mestre eget liv på best mulig måte. Dette blir ekstremt viktig å trekke inn i kapittel 3.3, hvor studien skal peke på eventuelle direkte tiltak. Samtidig peker dette studien direkte mot sosial kompetanse, ettersom at en skal evne å skape relasjoner til andre mennesker rundt seg.

3.2.2 Behovet for sosial kompetanse for å mestre eget liv

Gjennom den tidligere drøftingen om utvikling av relasjonskompetanse kunne en ofte se det slik at relasjonskompetanse ble en forutsetning for å utvikle sosial kompetanse. Vi så i det teoretiske grunnlaget at Drugli (2008) og Nordahl (2003) uttrykte at sosial kompetanse er flere ulike ferdigheter, kunnskaper og holdninger en bruker og trenger når en skal arbeide sammen med andre mennesker rundt seg (Drugli, 2008, s. 74; Nordahl, 2003, s. 10). Disse ferdighetene, kunnskapene og holdningene kan dermed tolkes til at de er svært viktige for å kunne skape og opprettholde gode relasjoner. Samtidig viser det oss at sosial kompetanse vil være viktig andre veien for å skape de gode relasjonene, og at de ulike kompetansene bygger på hverandre. Likevel, vil det være ulike muligheter og utfordringer en kan møte på i arbeidet med å utvikle sosial kompetanse, som teorien viste kunne være spesielt utfordrende for elever med ASF. Ved se på hvordan teorien har introdusert oss for å arbeide med å utvikle sosial kompetanse i skolen, kan vi videre drøfte dette opp mot hvordan en har jobbet med utvikling av sosial kompetanse for elever med ASF, og hvorvidt dette er viktig.

For det første har vi sett at det rettes et stort fokus mot utvikling av sosial kompetanse for å mestre eget liv. Sælebakke (2018) påpekte sosiale ferdigheter blant annet er en del av all samhandling. Det kan gjelde samhandlingssituasjoner som barn og elev i skolen, det kan være på fritiden, eller det kan gjelde i fremtidig arbeidsliv (s. 35). Senere nevner hun også sosial kompetanse i sammenheng med de to andre kompetansene, og påpeker hvor stor betydning denne kompetansen har for både identitetsdannelse og selvverd. Samtidig blir den viktig for å tåle ubehag, for å kjenne på og kjenne til tilhørighet og inkludering (s. 72-73). Dette stiller

Spurkeland (2012) seg enig i, og han argumenterer tidlig med at hele dagens samfunn setter mennesker på det han kaller samhandlingsprøver, gjennom at flere og flere arbeidsplasser og samfunnsaktiviteter vil kreve at du har kompetanse til å samhandle med andre (s. 11). Vi forstår igjen viktigheten av sosial kompetanse for å mestre eget liv, ikke bare gjennom de skolepolitiske styringsdokumentene som tidligere er belyst, men også gjennom forskere og litteraturen. Dette kan også trekke oss inn på hvorfor sosial kompetanse er så ekstremt viktig for alle, også de sårbare barna som elever med ASF. Olsen og Traavik (2010) trekker sammen det «å mestre noe» og «det sosiale område», gjennom at mestring også er en av de sentrale faktorene for resilient utvikling. Alle mennesker vil ha et behov for å mestre. For lærerne i skolesammenheng blir det her lagt ekstremt stor vekt på tilrettelegging, slik at hvert enkelt barn får kjent på mestring ut ifra sine forutsetninger (s. 61). De påpeker nemlig videre at

Det å ha sosiale ferdigheter og kunnskap om hvilke situasjoner disse ferdighetene kan anvendes, er kjernen i mestring på det sosiale området, altså sosial kompetanse. Ulike situasjoner krever ulike sosiale ferdigheter. Barn har behov for å bli akseptert av sine jevnaldrende og synes å bli mer sårbare for avvising med økende alder. (Olsen & Traavik, 2010, s. 63).

Dette behovet gjelder dermed alle barn, inkludert barn med ASF. Siegel (2003) har tidligere forklart oss at det å ha vanskeligheter med sosiale situasjoner er et av de største kjennetegnene til elever med ASF. Samtidig beskrev han også den tydelige mindre interessen for å samhandle med andre og delta i ulike sosiale situasjoner (s. 91-93). En kan tenke at her bør elevene med ASF få lov til å være slik de er, og få lov til å holde seg for seg selv om det er det de ønsker. Derimot vil de da miste ekstremt mange muligheter for å utvikle og lære seg sosial kompetanse, som vi nå vet vil være et krav til å mestre livet i framtiden. I tillegg er det tydelige begrunnet i litteraturen til Olsen og Traavik (2010) at det finnes sammenheng mellom å være sosial og det å kjenne på mestring.

Videre belyste også kapittel 2.1.3 at Davis et al. (2022) argumenterte for å tydeliggjøre at selv om barn og unge med ASF trekker seg unna og virker uinteressert i sosiale situasjoner, kan dette være en stor misforståelse (s. 14). Dette understrekes av flere i litteraturen, blant annet av Helverschou, Hjelle, Nærland og Steindal (2007) som uttrykker at det ikke er slik at «alle barn med Asperger-syndrom ønsker å være alene hele tiden. Når de ofte er det, henger det sammen med deres manglende sosiale ferdigheter» (s. 233). Også av Bjåstad et al. (2020)

viser til forskning som har undersøkt ensomhet og samspill hos autistiske barn. Denne forskningen har vist at barn med ASF ofte kan være veldig ensomme, men at samvær med andre jevnaldrende som ikke har ASF, ofte kan gi positive samspill og samtidig vekke denne manglende sosiale interessen hos autistiske barn (s. 219). Dermed kan vi forstå det slik at denne sosiale interessen kan vekkes hos disse elevene, og være med på å skape utvikling, mestring og samhandling. Samtidig påpeker igjen Davis et al. (2022) at barn og unge med ASF kan trenge ekstra øvelse og støtte for å skape denne gode sosiale utviklingen (s. 14). Dette må gjerne skje gjennom at opplæring og utvikling av sosial kompetanse for disse elevene skal ha en likeverdig vektlegging i forhold til skolefag og prestasjoner der (Bjåstad et al., 2020, s. 222). De vil ofte trenge opplæring for å utvikle sin sosiale kompetanse, gjerne i hvordan å være med på leker, hvordan leker og situasjoner gjennomføres for å kunne bidra og være med (Hellerschou et al., 2007, s. 233). Ut ifra dette tydeliggjøres det i stor grad at utvikling av sosial kompetanse også er minst like viktig for elever med ASF, for å mestre eget liv. Samtidig forstår en at autistiske barn vil ha større behov for tilrettelegging og veiledning, og at dette bør settes av ekstra tid til. Litteraturen viser til at elever med ASF bør få flere muligheter for utvikling av sosial kompetanse, og at dette overveier behovet for faglig undervisning.

Vi ser dermed etter drøftingen i dette delkapittelet at det er stor enighet blant litteraturen og forskningen om behovet for sosial kompetanse for å mestre eget liv, og at dette er en kompetanse også barn og unge med ASF trenger å utvikle. Likevel har vi sett at det bør gjøres på ulike måter. Det vil ha liten eller negativ hensikt å sette et autistisk barn inn i hvilken som helst gruppe eller sosial situasjon, og deretter se utvikling på samme måte som en kanskje ville gjort med andre elever. Det er ytret et behov om ekstra opplæring og tid avsatt til å spesifikt jobbe med sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. På denne måten vil autistiske barn også få gode muligheter til å utvikle seg og delta i mer sosial som skjer i skolen og videre liv. Det store spørsmålet en sitter igjen med etter dette delkapitlet er dermed spesifikt hvordan læreren kan tilrettelegge undervisningen og opplæringen i sosial kompetanse. Dermed blir også dette viktig å ta med oss videre inn i den videre drøftingen vi skal se på i kapittel 3.3 i denne studien.

3.2.3 Forståelse av tanker og følelser for egen livsmestring

Drøftingen i denne studien har i stor grad til nå tatt for seg det relasjonelle og sosiale aspektet ved de tre viktig kompetansene som studien retter fokus mot. Likevel har vi allerede sett at disse to kompetansene har stor betydning for og påvirkning på hverandre, i tillegg til at det til

stadighet allerede har blitt pekt på sosial og emosjonell kompetanse i sammen. Sælebakke (2018) peker også på utvikling av emosjonelle ferdigheter når hun skal trekke frem viktige faktorer for å mestre eget liv (s. 72-73), og peker blant annet tilbake på Ludvigsen-utvalget som vi har sett at flere ganger vektlegger emosjonell utvikling og vektlegging på håndtering av tanker og følelser (NOU 2015: 8, s. 30, 74). Videre utdyper Sælebakke ved å vise til Kathrine Aspaas som uttrykker at:

Ved å utvikle det hun kaller en solid emosjonell kjernemuskulatur, kan vi leve og navigere under krevende omstendigheter og stadige endringer. Dette gjelder ikke minst i arbeidet med å redusere hatprat, selvskading og mobbing. Her er det snakk om langsiktige, personlige og samfunnsmessige endringer. (gjengitt av Sælebakke, 2018, s. 80-81).

Argumentasjonen som kommer frem her med et livsmestrende perspektiv, kan tolkes slik at hvis en jobber godt med å håndtere følelsene og tankene våre, vil en kunne stille sterkere i senere liv i ulike situasjoner. Dette kan trekkes opp mot resilient utvikling (Sælebakke, 2018, s. 81), for eksempel at en er bedre «rustet» til å håndtere uforventede situasjoner eller bare hendelser som setter en ut av den såkalte komfortsonen. Olsen og Traavik (2010) diskuterer denne resiliente utviklingen hos sårbare barn i skolen, som studien allerede har pekt på. De anerkjenner også denne emosjonelle utviklingen som viktig, men som for mange sårbare barn kan oppleves som utfordrende. De knytter gjerne emosjonelle vansker mot innadvendt problematferd, i form av for eksempel tilbaketrekking, isolasjon og angst. Dette kan gjøre det svært vanskelig for elever med disse utfordringene å forholde seg til medmennesker rundt seg, og vise forståelse (Olsen & Traavik, 2010, s. 81-83).

Dette stemmer i stor grad med det som beskrives direkte mot elever med ASF, og deres emosjonelle utfordringer som kan oppstå. Studien har tidligere beskrevet at det finnes en større risiko for at elever med ASF isolerer seg selv fra andre og holder seg for seg selv (Siegel, 2003, s. 93), og at de dermed kan være i fare for å utvikle emosjonelle vansker som angst (Bjåstad et al., 2020, s. 220). Dette påpeker også Helverschou og Martinsen (2007) som peker direkte på Asperger-syndrom og sier at «Forståelsesvanskene til barn, ungdommer og voksne med Asperger-syndrom bidrar til at de opplever en vanskelig livssituasjon som gjør dem sårbare for å utvikle engstelse og angst» (s. 279). Videre, beskrives det at hvis autistiske barn har eller opplever angstproblemer, vil de i mange tilfeller igjen skjule dette ved å holde

seg for seg selv eller skylder på sykdom som oppkast, og deretter unngår sosiale situasjoner og sosialt samspill. Ved å håndtere vonde følelser og tanker på denne måten, ser en at det vil at store konsekvenser for søvnen til dette barnet, skoleprestasjoner og fritidsaktiviteter. Dette vil deretter kunne være en bidragsyter til å utvikle depresjonssymptomer (Bjåstad et al., 2020, s. 221). Gjennom dette kan vi forstå at å havne i en slik eller slike situasjoner vil kunne sette en stor brems på barnets relasjonelle, emosjonelle og sosiale utvikling. En kan tolke litteraturen ved at det finnes et stort behov for at autistiske barn bør utvikle sin emosjonelle kompetanse, for å mestre sitt eget liv. Ved å ha utviklet denne kompetansen, vil en for eksempel bedre evne å si ifra til noen en er trygg på, hvis en kjenner på angstproblemer eller andre vonde følelser. I et livsmestrende perspektiv vil det dermed kunne få alvorlig konsekvenser for autistiske barn, unge eller voksne, om lignende situasjoner ikke blir tatt hånd om hurtig. En kan tolke utvikling av emosjonell kompetanse som forebyggende arbeid for disse elevene i skolen.

Videre, kan fokuset på emosjonell kompetanse ta oss tilbake til et av de andre særtrekkene som ofte dukket opp i faglitteraturen og forskningen er med på å forklare elever med ASF. Happé (2005) introduserte oss for teorien om svak sentral koherens som handlet om at autister ofte kunne ha vanskeligheter med å se helheten av situasjoner eller hendelser (s. 640-641). Dette kan være med på å forklare hvorfor de har vanskeligheter med å forstå hvorfor ulike situasjoner oppstår, eller forståelse for hvorfor andre handler som de gjør eller reagerer på ulike måter. Denne teorien bruker også Bjåstad et al. (2020) og Kaale og Nordahl-Hansen (2020) for å bygge opp en forståelse rundt autistiske barn og unge (s. 215, s. 530). Dette kan i stor grad knyttes opp mot hvordan barn med ASF forstår og forholder seg til sine egne og andres følelser. Olsen og Traavik (2010) har tidligere uttrykt at sentral koherens, det motsatte av det som forklarer teori om barn med ASF, er essensen i det å få til en resilient utvikling. De påpeker også at belysning av sentral koherens vil være svært viktig i direkte arbeid med sårbare barn i skolen (s. 30-31). Det blir viktig når en jobber med autistiske elever i skolen som ikke klarer å forklare og forholde seg til andre på samme måte som mange andre elever, å utvikle med denne forståelsen. Antonovsky (1987) rettet fokuset mot det å klare å forstå egen og andres situasjon, hvordan en kan håndtere det og se mening i dette (s. 16-19). Dette samsvarer sterkt med Svartdal (2020) sitt ønske om å belyse attribusjon som en mestringsfaktor, nemlig å rette fokuset mot hvordan vi forstår og årsaksforklarer situasjoner, både til oss selv og andre (Svartdal, 2020). De sårbare barna i skolen vil i stor grad ha et større behov for å utvikle og lære seg optimisme og en tro på seg selv, samtidig som de vil trenge

læring i å spørre om hjelp og det å være kritisk på en god måte (Olsen & Traavik, 2010, s. 67). Gjennom alle disse forskerne og denne litteraturen er det ingen tvil om at det må utvikles tiltak som kan hjelpe barn med ASF med denne forståelsen, slik at de kan ta med seg dette videre i livet. Eksempelvis kan en knytte dette til arbeidsliv eller samfunnsliv hvor en vil oppleve konflikter, problemer eller uforventede situasjoner. Dette kan muligens skje hver eneste dag og kanskje flere ganger. Da trenger mennesker med ASF et trygt grunnlag og en bakgrunn som har gitt dem muligheten til å utvikle forståelse både for seg selv og andre, og teknikker til å takle endringer og følelser på en positiv måte.

Oppsummerende for dette og de to foregående delkapitlene, uttrykker Grimsmo og Tetzchner (2007) at blant annet stress eller vonde følelser er noe alle mennesker gjerne går gjennom i ulik grad i løpet av livet. Samtidig vil emosjonell utvikling i stor grad være like viktig eller viktigere for et barn med ASF. Med tanke på hvordan skolehverdagen er lagt opp i dag med store fokus og krav til sosial mestring og samarbeid, vil dagene kunne bidra til mye stress og engstelse for elever med ASF med de utfordringene de kan ha. Det kan bidra til sinneutbrudd og vanskelig atferd, nettopp fordi en ikke vet hvordan en skal håndtere situasjonene eller følelsene som oppstår (s. 257). Dermed kan vi forstå det slik at positiv emosjonell utvikling, men også sosial- og relasjonell utvikling, er ekstremt viktig. Som tidligere nevnt vil alle barn og unge trenge å jobbe godt med følelser og tanke for å utvikle seg. Samtidig trengs det et ekstra fokus og tiltak for at elever med ASF skal kjenne på den samme utviklingen. Det vil ikke alltid holde med undervisning og diskusjoner rundt det emosjonelle. Bjåstad et al. (2020) beskriver at:

Kunnskapen om den økte forekomsten av og risikoen for angstsymptomer og andre helseplager hos barn og unge med AST peker mot et ekstra behov for oppmerksomhet og omsorg, på lik linje med behovet hos andre barn og unge med angstlidelse. Lærere må, i samarbeid med foreldre, følge nøyer med på sosial og følelsesmessig fungering, og ha særlig oppmerksomhet mot økt tilbaketrekking, rigiditet, utagering og dårlig dagsform, og vurdere behovet for sosial støtte og organisering av skoledagen. (Bjåstad et al., 2020, s. 222).

Deretter pekes det videre på Helverschou et al. (2007) som uttrykker at for at utvikling og læring i skolen skal skje, så handler det om:

Å gjøre det sosiale livet på skolen enklere for dem, særlig prinsippene om å forbygge sosiale misforståelser, konflikter, utstøting og angst, gi dem innsikt i sin egen og andres sosiale fungering og hjelpe dem å etablere egnete sosiale skript og regulere seg selv i ulike situasjoner i og utenfor klasserommet (Helverschou et al., 2007, s. 227).

Ut ifra dette kunne det ikke vært mer tydelighet fra litteraturen og forskerne, som i arbeidet med emosjonelle vansker knytter oss direkte tilbake til utvikling av alle de tre kompetansene, sosial-, relasjonell- og emosjonell utvikling sammen. Oppsummerende kan en forstå at det bør i arbeidet med livsmestring blant annet fokuseres på disse kompetansene i stor grad. Likevel har vi sett at elever med ASF vil ha et større behov for eksplisitt undervisning og opplæring med tilpassede fremgangsmåter. Gjennom drøftingen til nå i kapittel 3.2, så kan vi forstå at store deler av grunnlaget for at også elevene med ASF skal mestre eget liv, vil denne undervisningen og opplæringen bli avgjørende. I kapittel 3.3 som rettes direkte mot spesifikke tiltak, har studien nå diskutert og reflektert seg fram til flere ulike momenter som vil bli avgjørende å rette tiltak mot, studien vil ta opp igjen elementene i avsnittene av Bjåstad et al. (2020) og Helverschou et al. (2007) videre inn i det siste drøftingskapittelet.

Til slutt står vi igjen med de eksisterende livsmestringsprogrammene. Til nå har studien hovedsakelig diskutert overensstemmelser eller uoverensstemmelser blant prinsipper og perspektiver. Dermed vil studien nå se på de eksisterende tiltakene for livsmestring og for elever med ASF, og undersøke hvordan disse samsvarer med hverandre. Dette kan også ha stor påvirkningskraft på om det er flere faktorer som bør tas hensyn til i kapittel 3.3.

3.2.4 Eksisterende programmer for økt livsmestring i skolen

I teorigrunnlaget pekte Madsen (2020) på flere ulike programmer og undervisningsopplegg som er planlagt å ta i bruk, eller som allerede noen har satt i gang med i skoler rundt om i landet. For å kunne reflektere rundt egnetheten blant disse undervisningsoppleggene for elever med ASF, må studien se noe nærmere på hva som vektlegges i de ulike programmene, undersøke dem i lys av hvilke prinsipper som er viktig for elever med ASF.

3.2.4.1 Psykiatrisk undervisning og opplæring i livsmestringsrelevante temaer

Det første programmet vi møtte på var *Livsmestring på timeplanen: utdanning i Psykisk helse (UPS!)*, hvor elevene i 25 uker skulle jobbe med psykisk helse (Madsen, 2020, s. 17). Anne Klomsten som var med på prosjektet i Trondheim utdyper i egen presentasjon etter

gjennomført periode, at elevene i disse 25 ukene skulle lære om hva er psykisk helse (normalisering), selvpåfatning, mestring, selvtillit, tanker, følelser, hvordan endre negative tanker, «verktøy», stress, angst, depresjon, selvskading, sosiale media, #Metoo med mer. Undervisningen kunne skje gjennom undervisning, filmer, musikk, diskusjoner i små grupper, øvelser og ulike aktiviteter. Det er en psykiatrisk sykepleier som har disse timene, men kontaktlæreren skal alltid være tilstede (Klømsten, 2020). Det var ingen tydelige resultater som kunne vise til noen stor endring hos elevene med tanke på skoletrivsel, vennskap, sosial støtte, selvfølelse, robusthet og framtidstanker. Likevel uttrykte flere elever at de likte å ha om disse temaene, og følte på mestring og bedret kunnskap om egen psykisk helse (Madsen, 2020, s. 18). Et annet noe lignende program som Madsen (2020) introduserte var #psyktnormalt, som hadde et større fokus på kun det emosjonelle, som følelser, håndtering, bekymringer og psykiske vansker (s. 19). Her ble det i likhet med UPS! satt av et antall timer hvor psykologer utenfra skulle komme og undervise elevene om strategier til å håndtere alle disse følelsene, samtidig som de også foreleste for lærerne og foreldrene (Steffensen, 2018).

Her er det flere ulike momenter som kommer frem rundt gjennomføring av undervisningsoppleggene. For det første ser vi at det er en person utenfra skolen som skal gjennomføre selve opplegget, nemlig en sykepleier eller en psykolog. Studien har tidligere vist oss at nære relasjoner vil bli svært viktig for at elever med ASF skal kunne lære og utvikle seg, og at hvis de opplever å bli misforstått eller ikke opplever anerkjennelse og forståelse så vil dette kunne ha en motstridende effekt på elevens utvikling (Statped, 2022a). Dermed vil en ukjent person i et slikt undervisningsopplegg kunne bli en utfordring for elever med ASF. Det er sårbare temaer som skal det skal samtales om og undervises i, og en kan se potensielle utfordringer angående om autistiske barn vil klare og ønske å delta, og utvikle seg positivt i en slik situasjon. Derimot, hvis eleven får ha en lærer nær seg som de har en god relasjon til, vil denne personen kunne opptre som en sosial tolk, som bidrar til bedret forståelse og mestring (Statped, 2022a). Dette kan være en mulighet hvis en autistisk elev skal være med.

Samtidig ser vi at hensikten og samtaletemaene i dette undervisningsprogrammet i stor grad samsvarer med viktig tematikk for elever med ASF. Blant annet er tematikken svært lik arbeidet i KAT-kassen. For å kunne snakke om og håndtere følelser vil KAT-kassen mer konkret og visuelt kunne bidra til samtale rundt ulike tematikk om for eksempel følelser (Bjåstad et al., 2020, s. 228). Statped understreker dette og skriver også at:

Dette materialet er utarbeidet for å støtte samtaler med barn og unge med mål om å øke selvinnsikten og deres sosiale ferdigheter. Funksjonene i kassen innebærer blant annet visualisering av tid og relasjoner og hvordan kroppen påvirkes av våre følelser. I tillegg visualiserer flere funksjoner hvordan tanker, følelser og adferd påvirkes i sosiale situasjoner. (Statped, 2021).

I tillegg har studier også vist at musikk kan gi barn med ASF stor glede (Kaale & Nordahl-Hansen, 2020, s. 541), som også var en del av arbeidsmetodene i undervisningsprogrammet UPS!. En kan dermed se muligheter for at undervisning i disse temaene som UPS! og #psyktnormalt tar opp, vil kunne være relevant for elever med ASF, og at arbeidsmetodene også kan fungere godt. Likevel ser vi at mer konkret og visuell støtte vil kunne bidra til bedret forståelse hos autistiske elever. Samtidig vil det bli viktig at undervisningen skjer med personer eleven har god relasjon til. En ukjent person vil kunne bidra til utfordringer for disse elevene.

3.2.4.2 Implementering av sosial og emosjonell kompetanse i faglig undervisning

Det neste livsmestringsprogrammet som Madsen (2020) trakk frem var Robust, som også er et undervisningsprogram hvor det var satt av ekstra tid til å jobbe med dem. Robust vet vi fokuserer spesifikt på sosial og emosjonell kompetanse (Madsen, 2020, s. 18-19). Med undervisningsprogrammet Robust skulle lærerne først få kurs med hovedfokus på sosiale relasjoner, oppmerksomhetstrening, problemløsning, følelser og lærende tankesett. Deretter skulle de bruke kunnskapen om disse uliketemaene i den faglige undervisningen i egne klasser. Målet er å fremme trivsel, mental helse og motivasjon blant elevene, gjennom å støtte opp om elevenes sosiale og følelsesmessige utvikling (Waksvik, 2021). Også her kan vi se at denne opplæring i stor grad har samme målet som mye av det en arbeider med i KAT-kassen som ble det ble reflektert rundt i forrige avsnitt, med tanke på fokus på det sosiale og emosjonelle som følelser. Derimot ser vi at det i dette undervisningsprogrammet er lagt opp til at det er læreren som skal bruke materialet i egen klasse, og ingen eksterne personer som skal inn å «undervise». Med bakgrunn i at elever med ASF har et større behov for gode relasjoner til de rundt seg (Statped, 2022a), vil dette potensielt kunne være en mer passende arbeidsmetode for autistiske elever. Samtidig kan vi se på noen av de andre tiltakene som vi vet fungerer for elever med ASF, vil kunne bidra til at dette programmet kunne fungert bedre

for disse elevene. Vi ble tidligere introdusert til det Statped kaller trinnvis læring. De beskriver at:

Sosiale ferdigheter læres trinnvis gjennom observasjon, modellering, øvelse, samtaler og konkrete tilbakemeldinger. Når lærerne skal tilrettelegge for læring av sosiale ferdigheter anbefales det at de aktuelle ferdighetene introduseres og konkretiseres. Ferdigheten må modelleres og eleven trenger en forklaring på hvorfor ferdigheten er viktig. Videre må eleven få lov til å komme med alternative løsninger, og han må få mulighet til å øve på ferdigheten før den testens ut i naturlige situasjoner. Å diskutere egne erfaringer er avgjørende for å øke bevisstheten på hva som fungerte og eventuelt ikke fungerte i utprøvingen. (Statped, 2022a).

Dette kan innebære at om læreren skal gjennomføre et program som Robust i klasserommet eller i en gruppe, som i aller høyeste grad vil kunne være relevant for en autistisk elev, så kan en se et behov for at læreren må tilrettelegge noe ekstra for autistiske elever. Det vil si at læreren vil muligens oppnå bedre resultater for denne elevgruppen om han eller henne forbereder eleven godt i forkant, muligens både visuelt og gjennom samtaler. Tydelige forklaringer både i forkant og i etterkant av opplegget, i tillegg til å gjøre innholdet ekstra relevant for eleven vil kunne åpne opp for bedre muligheter og muligens bedre utvikling av kompetansene og ferdighetene.

3.2.4.3 *Klasseromssamtaler om livsmestring*

Videre, ble vi introdusert for to ulike opplegg med navn Timen LIVET og LINK. Timen LIVET blir introdusert som et forslag fra elever rundt om i Norge, og blir presentert slik:

Hovedråd fra elever rundt i Norge var at timen LIVET er en snakketime, om viktige tema for elevene. Elevene lærer om og av hverandre – og de får ny kunnskap. De får øve på å sette ord på følelser, snakke om følelser og bli bedre kjent med seg selv og andre. (Forandringsfabrikken, 2021, s. 11).

I tillegg understreker Forandringsfabrikken (2021) det at disse timene med samtaler skal ledes av en trygg voksen, en skal sitte i ring, alle skal være med, elevene skal bli enige om tema, en

skal inkludere alle, en skal stoppe opp om noe føles uttrykt timen skal avsluttes på en trygg måte (s. 12-13). På samme måte handler LINK også om klasseromssamtaler, som til en viss grad kan minne om det som før var klassens time (Madsen, 2020, s. 22). Det er som tidligere nevnt en lærerveiledning, hvor tre hovedtemaer skal prioriteres likt gjennom 30 ulike skoletimer. Disse tre hovedtemaene er *Følelsesskole*, *Jeg og de andre* og *På godt og vondt*. I likhet med Timen LIVET skal dette også gjennomføres av de «vanlige» lærerne på skolen, hvor lærerne da tar i bruk LINK sin lærerveiledning som en retningsgivende hjelp. På den måten kan læreren tilpasse etter de ulike behovene i klassen, men i aller største grad skal fokuset være på styrke elevenes selvbilder, elevenes opplevelse av tilhørighet og gi elevene trening i mestringsstrategier (RVTS, 2020). Vi kan forstå det slik at disse to livsmestringsprogrammene i stor grad legger opp til klasseromssamtaler, kanskje noe i mindre grupper med Timen LIVET. Her finner vi flere ulike momenter som i stor grad samsvarer med god tilrettelegging for elever med ASF. For det første ser vi at det i begge programmene legges opp til at det er en kjent og trygg lærer som skal håndtere oppleggene. En trygg og kjent lærer vil igjen være avgjørende for elever med ASF sin utvikling (Statped, 2022a). For det andre legges det opp til at elevenes interesser og ønsker for timene skal tas hensyn til. Vi vet at autistiske karakteristika ofte er at en har svært få og snevre interesser som har svært stor betydning for den enkelte, og at interessefelt utenfor disse ofte ikke er noe barn og unge spesielt viser stort engasjement til (Siegel, 2003, s. 91-93). Det å fokusere undervisningen og opplegg rundt elevens interesser er også blant annet et av de store fokusene til Davis et al. (2022) vektlegger, når det kommer til spesielt felles undervisning i den autistiske elevens klasse. Dette vil kunne bidra til at eleven engasjerer seg mer, og dermed også bidra til utvikling og læring (s. 14-15). For det tredje er det et av hovedfokuset i den større arbeidsmetoden JASPER. Selv om dette er et spesielt tiltak hvor det skal arbeides på en viss måte, blir igjen fokuset på interessefeltet til elever med ASF vektlagt (Davis et al., 2022, s. 6; Kaale & Nordahl-Hansen, 2020, s. 536). Det vil si at livsmestringsprogrammer som dette, som i større grad åpner for å inkludere elevens interesser, i større grad vil kunne passe elever med ASF. En kan tenke seg til at lærere ikke alltid vil kunne rette fokus på en enkelt elevs interesse, men likevel åpner det seg muligheter for tilpasninger som passer disse elevene bedre.

3.2.4.4 Videoer for modellering av livsmestringsrelevante temaer og situasjoner

Et av de siste programmene som ble nevnt for økt utvikling av livsmestringskompetanser, var NRK-skole som fra før av har mye verktøy som kan brukes av lærere i undervisningen.

Likevel, kom de i 2019 med serien Kort fortalt – Livsmestring, som tidligere nevnt er korte videosnutter som både kan forklare ulike situasjoner, samtidig som de tar opp og snakker om vanskelige og psykoedukative temaer og det finnes 50 ulike videosnutter (Madsen, 2020, s. 23). Med en rask titt på NRK sine sider, kan en se at dette er videoer som direkte tar opp følelser, som for eksempel Sinne, Glede, Frykt og Skam. I tillegg er det videoer med overskrifter som *Hva er en tanke?*, *Har du bra selvtillit?* eller *Er du til stedet?* (NRK, 2019). En kan forstå det slik at dette er videoer hvor en kan lære gjennom forklaring, men hvor også situasjoner og tanker blir visuelt fremstilt for elevene. Dette samsvarer i stor grad med videomodellering som tidligere har vist seg å fungere for elever med ASF. Det blir tydelig beskrevet at «Barn og unge med autismspekterforstyrrelser kan ha god effekt av opplæring som tar i bruk videoer som modellerer sosiale ferdigheter» (Statped, 2022a). Samtidig peker Statped direkte til ulike videoer som kan fungere godt for elever med ASF, og lenker blant annet til disse videoene av NRK-skole. Dette åpner opp muligheter for lærere med autistiske elever i klassene sine, da disse videoene vil kunne treffe akkurat disse elevene godt samtidig som resten av elevene i klassen også vil kunne dra nytte av videoklippene.

Videre er et interessant moment å få med fra disse videoene, nemlig at Kort fortalt også har laget en video om autisme. Den forklarer kort hvordan elever med autisme kan ha utfordringer med å forstå og tolke følelser, at de bruker ekstremt mye energi på å delta i sosiale samspill, at de ofte kan ha få interesser og liker å forholde seg til akkurat det og at de ofte kan kjenne seg annerledes. Den tar også opp at en ikke kan se på en person om en har autisme (NRK, 2019). Vi har tidligere sett at det å informere ikke-autistiske elever om diagnosen, spesielt hvis det finnes elever med ASF i klassen, på trinnet eller kanskje ellers på skolen, vil kunne bidra til forståelse og unngå stigmatisering og konflikter (Bjåstad et al., 2020, s. 227; Davis et al., 2022, s. 14). Dermed kan en tolke at disse videoene til NRK – skole kan fungere godt for opplæring for alle elever, inkludert elever med ASF, om livsmestringstemaer. Samtidig finnes det muligheter for at de kan bidra som et informasjonsmiddel for å øke trivsel for eleven med ASF, gjennom at andre barn er informert og har kunnskap om hvordan en er som man er.

Oppsummerende, har studien til nå sett at det finnes flere muligheter for lærerne når det kommer til å ta i bruk disse ulike programmene for elever med ASF, eller tilpasse de slik at de kan passe dem på best mulig måte. Likevel finnes det også utfordringer som lærere må ta stilling til for denne elevgruppen. Studien har vist at tematikk, gode samtaler, mulighet for inkludering av elevens interesse og videostøtte i undervisningen har gitt oss gode grunner til å ta i bruk en del av programmene. Samtidig kan en reflektere rundt utfordringer om andre

aspekter av programmene. Noen av programmene gjennomføres av eksterne instanser, noe som kan bli utfordrende for en elev med behov for en lærer en har god relasjon til. I tillegg ser vi et behov for mer konkrete opplegg med større forutsigbarhet for elever med ASF, og bedre visuell støtte. Elevene vil også kunne ha behov for denne sosiale støtten eller tolken som ble påpekt tidligere i kapittel 2.1.4., dersom han eller henne skal delta i disse programmene.

3.3 Tiltak for utvikling av livsmestringskompetanser for elever med autismspekterforstyrrelser

Ut ifra de funnene vi nå har sett, kan vi tydelig forstå at det ligger gode muligheter for at lærere kan bidra med å skape gode relasjoner til og utvikle relasjonell-, sosial- og emosjonell kompetanse hos elever med ASF. Derimot forstår vi at dette også er svært viktig for alle elever i skolen i dag. Ut ifra litteraturen som nå er drøftet, ser en at det bør rettes mer arbeidet mot disse tre livsmestringskompetansene til elever med ASF. En utfordring kan derfor bli å vite hvordan en skal tilrettelegge og legge opp undervisningen for akkurat denne elevgruppen. Vi ser stor enighet i dokumenter og litteraturen om livsmestring, som tydelig argumenterer for godt relasjonelt arbeid i skolen, og litteraturen om elever med ASF, hvor det trekkes fram at spesifikt arbeid med relasjoner, samhandling og følelsene til disse elevene er essensielt. Likevel, har studien i liten grad sett på spesifikke tiltak og arbeidsmetoder som samsvarer med disse argumentasjonene, og om livsmestringsperspektivene samsvarer med hvordan en skal jobbe med elever med ASF. Vi har fått noen antydninger til hva som kan fungere, og dermed vil det videre reflekteres rundt hva en kan tolke som gode eksempler til arbeid og tilrettelegging. Dette blir derfor hva det neste kapittelet skal ta for seg.

3.3.1 Relasjoner i skolen

Gjennom teorigrunnlaget og drøftingen til nå, har relasjonskompetanse blitt vektlagt flere ganger som en viktig livsmestringskompetanse. Det har blant annet blitt trukket frem i styringsdokumentene av Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, s. 20), i litteraturen om livsmestring (Sælebakke, 2018, s. 34) og også som svært viktig for elever med ASF (Statped, 2022a). Basert på dette grunnlaget, blir studien dermed nødt til å se på hvilke tiltak som kan fungere for autistiske barn og unge i skolen, for å utvikle deres relasjonskompetanse.

3.3.1.1 Omsorg, trygghet og tillit i relasjoner

Først kan vi se på et av de viktige punktene som Sælebakke (2018) trekker frem når det kommer til å bygge opp relasjon til elevene som lærer, nemlig betydningen av omsorg til elevene og trygge tilknytninger (s. 105). Dette samsvarer med Bjåstad et al. (2020) sitt bidrag til å oppsummere kapittel 3.2.3, hvor behov for ekstra omsorg vil bli avgjørende for at elever med ASF skal utvikle relasjonskompetanse (s. 222). Hun poengterer at lærere må få elever til å føle seg verdifulle og inkludert i klassen. I tillegg må en klare å tilpasse samhandling med tanke på hvilke barn en jobber med, ut ifra deres humør og tilstedeværelse. På skolen er det læreren som har ansvaret for gode og trygge relasjoner, og Sælebakke (2018) viser til flere

forskere som har argumentert for at varme og gode relasjoner er essensielt for at elevene skal lykkes i klasserommet og lære. En slik varm og trygg relasjon mellom læreren og eleven(e) vil kunne føre til at elevene kan utforske og ta risiko i skolen og muligens videre i livet, uten å engste seg. Dette krever også at læreren ikke er redd for å mislykkes, og uttrykker dette gjennom engasjement i klasserommet (Sælebakke, 2018, s. 105-107). Vi kan forstå det slik at det å skape tillit til elevene og trygge tilknytninger gjøres på mange ulike måter av lærere i klasserommet. Likevel kan vi forstå at kun gjennom å selv uttrykke ulike følelser og er bevisst på egen tilstedeværelse, så kan elever lære og utvikle seg mye basert på dette.

Disse poengene til Sælebakke samsvarer også i stor grad med hvordan Grimsmo og Tetzchner (2007) legger opp at elever med ASF trenger at lærere og andre personer rundt seg. De viser nemlig til at tillit for disse barna i stor grad handler om å oppleve verden og rommet rundt en som omsorgsfull og snill, og at viktige personer rundt en ikke vil han eller henne vondt. For elever med ASF vil deres mange på sosial forståelse kunne føre til at hvis relasjoner og kjente mennesker rundt en oppleves som uttrykt, så kan dette skape større stressmomenter (Grimsmo & Tetzchner, 2007, s. 274-275). Bjåstad et al. (2020) stiller seg svært enig i dette, og skriver at en elev med ASF «profitterer på en tydelig, rolig, positiv og tålmodig undervisningsstil, i et skolemiljø som er preget av forutsigbarhet og trygghet» (Bjåstad et al., 2020, s. 224). Statped (2022a) har også påpekt at elever med ASF lett kan utvikle problematferd om en trygg og god relasjon ikke er tilstede mellom elever og lærere (Statped, 2022a). Ut ifra dette kan vi forstå at læreren til en elev med ASF må vise trygghet og følelse av omsorg rundt autistiske elever. Dette vil være viktig for alle barn i skolen, men vi forstår gjennom litteraturen at det finnes større behov for dette hos elever med ASF. Dette samsvarer tilbake med det litteraturen sier er betydningsfullt for relasjonell kompetanse for å mestre eget liv. Blant annet uttrykker Spurkeland (2015) at gode relasjoner og å utvikle relasjonskompetansen sin gjennom en trygg og god lærer, er både et av læringens viktigste grunnlag, samtidig som at det kan regnes som et trygt grunnlag for å mestre eget liv (Spurkeland, 2015). Elever, også elever med ASF, vil gagne positiv, og åpne for positiv utvikling med opplevelser av trygge relasjoner basert på tillit i klasserommet og skolen. Vi forstår derfor at et mer generelt tiltak gjennom hele skolehverdagen, bør lærere med autistiske elever være spesielt oppmerksomme angående hvordan de opptrer og snakker med denne elevgruppen.

Derimot er det flere relasjoner som vil være viktig for elevene i skolen, enn bare relasjonen til læreren og de voksne. Gode relasjoner og tilknytninger til jevnaldrende barn i skolen vil også ha stor betydning for at utsatte barn, for eksempel barn med ASF, for å få en resilient

utvikling (Olsen & Traavik, 2010, s. 83). Det å skape et miljø for trivsel og ivaretagelse blant barna, vil være essensielt for de utsatte barna med ASF, og vil fungere godt som et forebyggende tiltak (Olsen & Traavik, 2010, s. 152). I tillegg er det svært viktig for barn med ASF å få oppleve mestring i samspill og samhandling med andre medelever, men dette vil være situasjoner som læreren må tilrettelegge for. Dette er viktig for å unngå typiske handlinger som at barnet skjærer seg eller trekker seg unna medelever, og mister mulighet til å oppleve gode relasjoner til medeleven(e) (Bjåstad et al., 2020, s. 227). Med dette ser vi at trygghet i situasjoner hvor relasjoner skal skapes og opprettholdes blir svært viktig. Dette fordi elever med ASF, som tidligere så i teorigrunnlaget, ofte kan trekke seg unna sosiale situasjoner og ofte trives bedre i eget selskap. I tillegg bli det svært viktig for disse elevene sin del, at en lærer som kjenner dem godt gjennom en og relasjon, kan tilpasse og legge til rette for at disse elevene få skape relasjoner til andre medelever. Som vi vet fra teorigrunnlaget så har barn og unge med ASF veldig ofte få og snevre interesser Siegel (2003, s. 91-93). Derfor presenterer Siegel (2003) at læreren bør legge til rette for at felles aktiviteter i skolen og undervisningen bør legges rundt eller i nærheten av interessene til barnet eller barna med autisme så ofte som mulig. Mange av de jevnaldrende barna vil allerede av natur søke interesse i andre medelever, og skaper deretter gode relasjoner og forhold. Dette gjelder ikke mange barn med ASF, og derfor vil dette kunne skape en trygg og interessant inngang for at disse barna også søker seg til andre og får mulighet til å skape vennskap og relasjoner (Siegel, 2003, s. 128). Disse prinsippene viste seg også blant annet i kapittel 3.2.4.2 at ulike livsmestringsprogrammer, kan læreren trekke inn elevens interesse for å skape engasjement for disse elevene. En kan tenke seg til at det vil være utfordrende for en lærer å alltid knytte aktiviteter til en spesifikk interesse, men å åpne for dette tidlig i ny klasse eller nye situasjoner og deretter så ofte en klarer, vil åpne mange muligheter for elever med ASF. Hvis en autistisk elev for eksempel har miljøvern som sitt interessefelt, kan en bruke dette som inngangsmetode til å snakke om følelser, bekymringer eller engasjement. Dermed kan dette kanskje være med på at eleven også deltar. Dette skaper situasjoner hvor også disse elevene får utvikle sin relasjonskompetanse, som en nå vet vil bli svært nyttig for å mestre deres liv senere.

Til slutt har enda et viktig element blitt trukket fram i teorikapittelet, og blant drøftingen. Vi har tidligere sett hvordan blant annet Davis et al. (2022) presenterer at utvikling av relasjoner og vennskap for autistiske barn i stor grad bør bestå av å utvikle kunnskapen hos ikke-autistiske barn om autismespekterforstyrrelser. Det har nemlig vist seg i tidligere forskning at

ikke-autistiske barn og voksne kan trekke raskt negative konklusjoner om autistiske mennesker når det kommer til å skape relasjoner til andre (s. 14). Dette underbygges videre i annen litteratur og forskning, som skriver at «Informasjon kan bidra til med forståelse og aksept [...], og det er viktig å skape en forståelse blant de andre elevene av de grunnleggende forståelses- og kommunikasjonsvanskene, for å unngå misforståelser og konflikter» (gjengitt av Bjåstad et al., 2020, s. 227). I kapittel 3.2.4.4. så vi blant annet at et livsmestringstiltak fra NRK – skole var Kort fortalt videoene, og at en av videoene var om autisme (NRK, 2019). Dette åpner for at et relasjonelt tiltak som læreren kan bidra med er å sørge for kunnskap om autisme hos elevene sine. For eksempel kan læreren i en time eller i en spisepause vise videosnutter lik denne, som videre kan bidra til å skape samtale rundt tema autisme. Heretter vil dermed alle elevene vite hvordan en lettere kan forholde seg til elever med ASF, og kanskje vite hvordan en enklere kan invitere til aktiviteter og samhandling. Før dette gjennomføres, er det likevel svært viktig at dette føles greit for eleven med ASF og dens foreldre (Bjåstad et al., 2020, s. 227). En kan forstå at dette vil ha motsatt effekt om eleven ikke ønsker å dele denne informasjonen, og lærere likevel benytter seg av denne metoden.

3.3.1.2 Anerkjennelse fra læreren

Et ekstra behov for oppmerksomhet til elever med ASF, var også et av de oppsummerende elementene som Bjåstad et al. (2020) belyste i kapittel 3.2.3 (s. 222). Dette kan trekkes i retning anerkjennelse, og Sælebakke (2018) poengterer nemlig betydningen av dette for å utvikle relasjonskompetanse for å mestre eget liv:

Det er ikke noe nytt at voksne skal opptre anerkjennende og vise barn og unge respekt.

En anerkjennende innstilling fra læreren er av stor betydning for elevenes mestring og følelse av velvære i læringssituasjonen. Bare på den måten utvikler de sin relasjonelle kompetanse og kan møte andre med anerkjennelse og respekt (Sælebakke, 2018, s. 109).

Dette viser oss at gjennom å være en anerkjennende lærer rundt elevene dine, igjen vil føre til at elevene vil kunne oppleve og ta etter læreren som et forbilde. Dermed vil de utvikle forståelse for hvorfor anerkjennelse blir viktig å vise ovenfor andre, når en har opplevd det som positivt selv. Vi har tidligere sett på og drøftet bekymringer om at livsmestringskompetanser vil bli en ekstra ting som elevene skal mestre i skolen, som dermed

kan skape mer press på de unge (Madsen, 2020, s. 123-124). Samtidig så ytret politikerne i blant annet NOU-rapporten fra 2015 at det å oppleve og ha erfaringer med gode relasjoner, er med på å utvikle elevenes kompetanser med tanke på videre livsmestring (NOU 2015: 8, s. 29). Gjennom den måten å uttrykke anerkjennelse ovenfor elever som Sælebakke la frem, arbeider lærerne på den måten politikerne ønsket, og det vil ikke kjennes som en ekstra byrde i skolen for elevene, som Madsen (2020) ytret bekymring om.

Dette stemmer i stor grad med det Olsen og Traavik (2010) vektlegger når det kommer til sårbare barn i skolen som. Som en del av det å være en god klasseleder, vil relasjonsbygging til elevene bli et svært viktig element (s. 136). Videre påpeker at det å oppleve en slik klasseledelse hvor læreren tydelig ser og anerkjenner hver enkelt elev, så vil dette kunne påvirke spesielt sårbare elever til å få en resilient utvikling (Olsen & Traavik, 2010, s. 141). Gjennom det som blir beskrevet, ser vi at det ikke er rettet spesifikt mot hver enkelt elev med ASF. En kan likevel forstå det slik at en autistisk elev vil gagne positivt på å ha en lærer som viser anerkjennelse ovenfor han eller henne, i tillegg til resten av elevene. Repeterende som går igjen både hos Kaale og Nordahl-Hansen (2020) og Bjåstad et al. (2020) er i tillegg dette at elever med ASF skal så ofte som mulig kjenne på mestring gjennom det arbeidet en gjør, enten det er faglig eller sosialt (Bjåstad et al., 2020, s. 222-229; Kaale & Nordahl-Hansen, 2020, s. 531-533). Dette vil kreve en lærer som kan gi dem nettopp denne mestringsfølelsen gjennom ulike tilpasninger, men også gjennom anerkjennelse i det arbeidet eller den situasjonen de er i. Som et hverdagslig tiltak for elever med ASF, kan vi forstå gjennom litteraturen at lærere kan oppnå positiv utvikling ved å være positiv, respektere den enkelte elev, kanskje huske spesielle ting som eleven, ta del i elevens interesser og generelt bidra til at autistiske eleven føles seg sett av sin trygge lærere hver eneste dag.

3.3.1.3 Tid, forutsigbarhet og trygge rammer i skolehverdagen

Behov for hjelp med å organisere hverdagen var et tredje punkt som ble tatt opp i kapittel 3.2.3 (Bjåstad et al., 2020, s. 222). Sælebakke (2018) trekker fram er det å ha tid til ulike elementer i skolehverdagen, som faglig læring, lek og ulike måter for kreativ utfoldelse, er viktig. Samtidig er det viktig at elevene kjenner på trygghet gjennom forutsigbarhet og trygge rammer for hva som foregår på skolen. Dette trekkes frem som en del av det at læreren bygger en god relasjon gjennom trygghet i disse ulike momentene, som vil bidra til utvikling for å mestre eget liv (s. 109-110). Spurkeland (2015) trekker også frem forutsigbarhet som noe kjent og tydelig, og vektlegger tilliten en har til at noe skal skje eller hvordan det skal skje. I

tillegg får han frem at åpenhet rundt alt som skal skje igjen vil gi tillit og bidra positivt (s. 52). Ut ifra dette kan en forstå et ønske om at elevene slipper å kjenne på usikkerhet eller forvirring i skolesituasjonen hver dag.

For det første trekkes kontinuitet i voksenperson eller lærer på skolen fram som et svært viktig element for elever i hverdagen. Det vil ha negativ effekt på barna i skolen, om de konstant må forholde seg til nye lærere eller andre viktige voksenpersoner. I tillegg kan det oppleves vanskelig om ansvaret for elevene er fordelt på veldig mange voksne (Sælebakke, 2018, s. 110). Dette står i strid med slik situasjonen er i skolen i dag, spesielt for barn med krav om spesialundervisning, som for eksempel barn med ASF. Allerede i innledningen til denne studien kunne vi se at en av utfordringene i den norske skolen er mangel på kompetanse hos de lærerne som gjennomfører spesialundervisning, og at det ofte er ufaglærte og unge assistenter som får ansvar for disse elevene (NOU 2019: 23, s. 352). Assistenter kan en tenke seg til blir plassert på ulike steder til enhver tid i skolen, i tillegg til at en aldri kan vite hvilken bakgrunn eller kompetanse de sitter inne med. En utfordring blir dermed om dette vil kunne sette en stopper for elevenes utvikling, spesielt når det kommer til utvikling av sin relasjonskompetanse. Samtidig uttrykkes det svært tydelig enighet med Sælebakke av Bjåstad et al. (2020) at også elever med ASF tjener positivt på et skolemiljø og en hverdag som er preget av forutsigbarhet og trygghet. Videre uttrykker de at det er viktig for disse elevene med blant annet jevnlige og ukentlige timer med egen lærer, ofte i form av en spesialpedagog, hvor læreren blir kjent med elevens tenke- og væremåte (s. 224). En utfordring som kan oppstå her er dermed at eleven(e) med ASF risikerer å miste denne muligheten, om det er ulik voksenperson som dukker opp hver gang. Eller så kan utfordringen bli at eleven får timene han eller henne har krav på, men samtidig står assistenten eller vikaren uten kompetanse på området, og vil ikke kunne bruke den informasjonen eller en trygg relasjon, for å øke positiv utvikling. Helverschou et al. (2007) uttrykker tydelig at:

Dersom hjelpetiltakene bygger på misforståelser og mangelfull kunnskap om Asperger-syndrom, kan de føre til ytterligere forverring av barnas problemer [...]. Når hjelpen fører til økt mestring og selvstendighet, bidrar den til vekst og positiv utvikling hos barn med Asperger-syndrom – akkurat som for andre barn. (Helverschou et al., 2007, s. 238-239).

Det finnes dermed utfordringer i dag med å kunne oppfylle et generelt tiltak om en fast lærer til elevene med ASF. En kan være heldig å ha den samme læreren i mange år, mens andre kanskje har fått nye lærere flere ganger i løpet av et år. Samtidig er dette vanskelige forhold for en enkelt lærer å tilrettelegge for. Derimot bli det viktig på et organisatorisk nivå i skolene å legge til rette for at elever med ASF i alle høyeste grad får ha med seg den samme læreren så lenge som mulig i skoleløpet.

For det andre belyser Sælebakke (2018) at forutsigbarhet også blir viktig å ivareta når det kommer til rom og sosialt miljø. Det å være rundt de samme menneskene hver dag, samtidig som undervisningen foregår i det samme klasserommet eller andre faste rom, vektlegger hun også som betydningsfullt for om elevene kan utvikle sin relasjonskompetanse (s. 110). Dette er overensstemmende med autistiske elevers behov i hverdagen. Elever med ASF vil i stor grad ha godt utbytte av faste rom, medelever og rutiner for å kunne utvikle seg relasjonelt. Det å endre på timeplanen eller bytte om aktiviteter vil kunne skape konflikter, og dermed være en hindring for utvikling og læring (Helverschou et al., 2007, s. 237). Olsen og Traavik (2010) og Bjåstad et al. (2020) støtter dette, og påpeker også at overgangssituasjoner vil kunne være vanskelig for sårbare barn i skolen (s. 139, s. 222-223). Overgangssituasjoner kan en forstå som alt fra overgangen fra en time til en ny, eller overgang fra barneskole til ungdomsskole. I tillegg kan endringer som at det dukker opp forestillinger skje, eller at det organiseres aktivitetsdager på skolen. En forstår at det finnes gode muligheter for lærere til å legge opp til en så trygg og satt skolehverdag som får til, og at overganger og endringer skjer så forberedt som en kan. Samtidig blir det svært viktig å forberede eleven med ASF godt om eventuelle endringer skulle skje, og gjerne være til stede når overgangene finner sted.

For det tredje vektlegges også pauser i løpet av skoledagen av Sælebakke (2018) for utvikling av relasjonskompetanse. Det at læreren legger opp til små avbrekk hvor en senker tempo i klasserommet bidrar til ro. Samtidig som denne roen befinner seg i klasserommet, bør en som lærer være empatisk og nærværende for elevene, for å være med på å skape en trygg atmosfære (s. 110-111). Å skape slike pauser påvirker også elever med ASF veldig positivt, og kan være avgjørende for en autistisk elevs hverdag. Samtidig understrekes det at disse barna ofte ønsker disse pausene når større aktiviteter skjer, som for eksempel spising eller storefri (Helverschou et al., 2007, s. 233). Derfor bør disse elevene få lov til å ha en fast form for mulighet til å trekke seg tilbake på et eget grupperom eller lignende, for å selv kunne føle på ro og trygghet, og motvirke stress (Bjåstad et al., 2020, s. 224). Gjennom dette kan en fort misforstå og tenke at å trekke seg unna medelever og lærere kan i relasjonell sammenheng, vil

føre til negativ utvikling av relasjonskompetansen. Samtidig ser vi at forskningen og litteraturen viser at det vil være betryggende og positivt utviklingsmessig for autistiske elever å ha mulighet for pauser. Stress er uønsket i skolen for enhver elev, og usikkerhet og utrygghet i sosiale situasjoner er ikke hensiktsmessig for positiv utvikling. Studien vil likevel komme tilbake til disse temaene i de senere kapitlene, for å se på om det er andre tilfeller og tilpasninger som kan bidra til å håndtere slike følelsesmessige og stressende situasjoner bedre, i motsetning til å trekke seg unna.

3.3.1.4 Relasjonen mellom skolen og hjemmet

I dette siste delkapitlet, vil studien også ta hensyn til Bjåstad et al. (2020) sitt ønske om godt samarbeid mellom skolen og foreldrene til elever med ASF (s. 222). Kapittel 3.3.1 har til nå i rettet fokus på argumentasjon rundt viktigheten av relasjonskompetanse for å mestre eget liv, og hva som bli viktig å gjøre for barn med ASF. Likevel bli det viktig å anerkjenne relasjonen mellom skolen og hjemmet. Vi kan allerede se i styringsdokumentene at denne relasjonen er svært viktig for barnets utvikling (NOU 2015: 8, s. 20). I kapittel «Prinsipper for skolens praksis» i den overordnede delen i læreplanen, er det også tildelt et delkapittel til dette samarbeidet. Her beskrives det at:

Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling. [...] Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette viser oss at det ønsket Ludvigsen-utvalget uttrykte kom frem i fagfornyelsen, og et samarbeid mellom skolen og hjemmet skal finne sted uansett, ettersom hvor viktig det vil være for elevene. Samtidig påpekes det at det er læreren som har ansvaret for denne relasjonen. Dette sier Olsen og Traavik (2010) seg enige i, men påpeker igjen tilbake til at en forutsetning for at dette skal ende med god utvikling for elevene, så kreves det at lærere har relasjonskompetanse (s. 195). Ut ifra dette kan vi forstå det slik at mange av de tilpasninger og tiltak som har blitt trukket fram i dette kapitlet, også kan brukes i sammenheng med foreldrene. Foreldrene må også respekteres og anerkjennes, og et åpent forhold mellom lærer og foreldre vil kunne bli avgjørende. Foreldre vil sitte på mye informasjon som vil kunne

være nyttig og avgjørende for utvikling hos eleven også i skolen (Olsen & Traavik, 2010, s. 191).

Videre trekkes dette samarbeidet frem som svært viktig for elever med ASF i stor del av litteraturen og forskningen. Bjåstad et al. (2020) mener at «Det bør avtales jevnlig og faste møter mellom skole og hjem for gjensidig utveksling av informasjon, evaluering av faglige og sosiale mål, forebygging av stress/ skolevegring, samkjøring av forventninger til elev [...], overføring av ferdigheter etc.» (s. 230). Dette støttes opp av Kaale og Nordahl-Hansen (2020) som også uttrykker at viktigheten med at foreldrene bli involvert i opplæringen (s. 532). Gjennom dette ser vi at samarbeidet mellom skolen og hjemmet vil være ekstra viktig for disse elevene, og at det er behov for et mer omfattende samarbeid. En kan anta at mange lærere i dag er kjent med skole-hjem-samarbeid, både gjennom egen erfaring fra skolen, i tillegg til faste foreldremøter og utviklingssamtaler. Elever med ASF vil ut fra litteraturen ha et behov for større samarbeid. For en elev med ASF vil behovene og oppførselen også kunne være svært forskjellig i hjemmet og på skolen. Ting som fungerer på skolen, fungerer kanskje ikke i hjemmet. Samtidig vil ting som skjer hjemme kunne påvirke skolehverdagen og motsatt. Hyppig mulighet for kontakt i slike situasjoner vil bli svært viktig (Hellerschou et al., 2007, s. 239). For å optimalisere for det autistiske barnets utvikling, så er en også helt avhengig av at forholdet mellom foreldrene og læreren fungerer (Davis et al., 2022, s. 7). Dette peker oss igjen tilbake på at læreren også må utvikle og jobbe med sin egen relasjonskompetanse, og bidra til å skape en god og trygg relasjon til foreldre med barn med ASF. Dette vil åpner mulighetene for at lærere med autistiske elever kan bidra til enda bedre muligheter for å utvikle seg på skolen.

3.3.2 Å skape et tryggere, sosialt liv

Gjennom teorien og drøftingen har også sosial kompetanse gjentatte ganger blitt belyst som avgjørende for å mestre livet i og utenfor skolen. Samtidig har vi blitt kjent med at et av de største og mest gjenkjennelige karakteristikaene blant barn og unge med ASF, er nettopp at de har vansker med samhandling, sosiale ferdigheter og utfordringer med å forstå sosiale samspill (Siegel, 2003, s. 91). Oppsummerende i kapittel 3.2.3 uttrykte også Hellerschou et al. (2007) at elever med autisme trenger støtte til å gjøre sitt sosiale liv enklere (s. 227). Dermed ser vi et stort behov for tiltak i skolen rettet mot elever med ASF, for at de skal utvikle sin sosiale kompetanse.

3.3.2.1 Selvregulering

Studien kan ikke komme unna å påpeke og diskutere ulike tiltak for å utvikle sterke og selvregulerte elever, også barn og unge med ASF. Dette var også et av Helverschou et al. (2007) punkter i kapittel 3.2.3 som måtte tas hensyn til, nemlig hjelp med å regulere seg selv, både i skolen, men også ellers i eget liv (s. 227). En har sett at denne selvreguleringen vektlegges så høyt med tanke på at det er en ferdighet som kan utvikles og læres. I tillegg er det klart at livsmestring er rett mot hele resten av livet, og ikke bare noe elevene skal lære seg i skolen i dag, og deretter glemme. Selvregulering er med på å skape langtidsrettede kvaliteter en kan ta med seg gjennom hele livet (Madsen, 2020, s. 80-85). Gjennom den tidligere drøftingen har vi sett at ulike tiltak for å utvikle livsmestrende kompetanser muligens kan være med på å skape større forskjeller mellom barna i skolen, og at de allerede selvregulerte elevene vil gagne positivt på de livsmestrende tiltakene som blir satt inn i skolen (Madsen, 2020, s. 37). Dette bidrar negativt for elever med ASF, og de potensielle forskjellene som allerede finnes i skolen. Barn med ASF vil dermed ha behov for ekstra støtte og øvelse for at de skal kunne bli mer selvregulerte (Davis et al., 2022, s. 14), og denne støtten og øvelsen burde vektlegges like mye i skolehverdagen til disse elevene som den faglige undervisningen (Bjåstad et al., 2020, s. 222). Forståelig vil det åpnes for å sette av mer tid til disse elevene og deres utvikling av sosial kompetanse, med rettet fokus på selvregulering.

Videre, må vi derfor se på hvilke spesifikke tiltak som kan fungere for elever med ASF for å utvikle seg til å bli mer selvregulerte. Et av de eksisterende tiltakene som teorigrunnet tok opp var JASPER, som fokuserte rundt et 30 minutters opplegg hver dag med fokus på elevens interesser, lek og samspill. Det interessante med studier om denne metoden viste at elevene i ettertid ytret bedre regulering både i sosiale situasjoner og med følelsene sine, sammen med økt engasjement og oppmerksomhet i sosiale situasjoner (Davis et al., 2022, s. 6; Kaale & Nordahl-Hansen, 2020, s. 536). Følgelig kan dette bety at om eleven får opplevelse av at sine interesser blir verdsatt og lek som han eller henne synes er gøy, så kan det skapes trygge og gode situasjoner hvor en sammen med lærer utvikler selvregulerende ferdigheter. Dette samsvarer også med forrige avsnitts fokus på at elever med ASF vil kunne trenge mer eksplisitt opplæring i sosial kompetanse. Denne type tiltak viser dermed at å sette av for eksempel 30 minutter til lignende lek og situasjoner, vil bidra til utvikling av sosial kompetanse og bedre regulerte autistiske barn og unge. I tillegg kan det trekkes tilbake til de eksisterende livsmestringsprogrammene som ble drøftet i kapittel 3.2.4. Her så vi at det ble lagt opp til blant annet opplegg som Timen LIVET og LINK, som også åpnet for å inkludere

elevenes interesser (Forandringsfabrikken, 2021; RVTS, 2020) lik det en gjør i JASPER. Hvis læreren har jobbet med eleven gjennom JASPER-tiltaket, kan dette åpne for muligheter til å lettere vise hvordan eleven liker å leke, hvilke aktiviteter han eller hun verdsetter og hvilke interesser eleven har. Dette kan læreren ta med seg inn i gjennomføringen av livsmestringsprogrammer.

I tillegg har vi tidligere sett at det flere ganger påpekes at selvregulering utvikles i et sosialt miljø og i samspill med andre. Vi vet også at forskning har vist at selv om det ofte er kjent at autistiske barn og unge trekker seg unna sosiale situasjoner, så bidrar det til svært positiv utvikling og gode opplevelser for også disse elevene å samhandle og være i samvær med jevnaldrende barn (Bjåstad et al., 2020, s. 219). Dermed blir det videre viktig å se på hvordan elever med ASF kan utvikle og lære seg sosiale ferdigheter og bedre sin forståelse av sosiale situasjoner, for at de skal oppleves som gode.

3.3.2.2 Visualisering og konstruering situasjoner

Først og fremst kan en se på hva lærere kan gjøre i forkant av sosiale situasjoner, for å utvikle og skape forståelse for ferdigheter, kunnskaper og holdninger en kan ha bruk for samhandling med andre. En har sett tidligere i refleksjonene rundt bruken av de eksisterende livsmestringsprogrammene, at mye av innholdet i disse programmene vil fungere godt for elever med ASF. Likevel er det mangel på forutsigbarhet og støtte for autistiske elever, med tanke på hvordan programmene er lagt opp. De trenger dette for å skape en trygghet rundt det å delta på aktiviteter og opplegg som er planlagt for alle elevene. Her har vi sett at Statped (2022a) presenterer en rekke tiltak som kan virke støttende for disse elevene.

For det første legger de opp til trinnvis opplæring. De beskriver at «sosiale ferdigheter læres trinnvis gjennom observasjon, modellering, øvelse, samtaler og konkrete tilbakemeldinger» (Statped, 2022a). Vi så i kapittel 3.2.4.2 at de vektlegger introduisering og konkretisering av ferdigheter i forkant, eleven bør få gode, gjerne modellerte, forklaringer på hvorfor ferdigheten er viktig, øvelse før gjennomføring av aktiviteten, og en bør ha samtaler hvor eleven får tilbakemeldinger etterpå (Statped, 2022a). Dette åpner blant annet opp for muligheter for læreren, hvis eleven skal delta i oppleggene som livsmestringsprogrammene inneholder. Læreren kan i forkant av timen introdusere og konkretisere hva som skal skje. Dette skaper denne forutsigbarheten som autistiske barn vil ha et behov for, som studien viste til i forrige delkapittel. I denne konkretiseringen av hva som skal foregå i klasserommet, vil

den visuelle støtten som trekkes frem av flere (Bjåstad et al., 2020, s. 224; Statped, 2022a) også kunne bli viktig.

Å bruke lignende prinsipper som en gjør i TEACCH, gjennom å skape visuell struktur, fokus på detaljer og elevens interesser vil dette kunne skape et tryggere og dermed muligens et større ønske om å delta i aktivitetene (Davis et al., 2022, s. 8; Kaale & Nordahl-Hansen, 2020, s. 538; Siegel, 2003, s. 354). Ut ifra litteraturen kan en forstå at slike planer kan være ekstremt detaljerte. For eksempel kan de inneholde klokkeslett, hvor lenge hver aktivitet skal vare, hvem som skal være der og hvorfor en skal gjøre det som er planlagt. Lærere uten tidligere erfaringer med slikt arbeid, vil kanskje oppleve dette som ekstremt detaljert, men for en elev med ASF kan vi forstå gjennom litteraturen og forskningen som er gjort, at dette kan gjøre innlæring av større aktiviteter og ferdigheter mye lettere for deres skolehverdag. I tillegg vil det kunne være med på å bidra til at de får deltatt på opplegg sammen med klassekamerater og jevnaldrende.

For det andre trekkes modellering og øvelse av ferdigheten fram av Statped, som noe som også skal skje i forkant. Det kan være i forkant av disse livsmestringsprogrammene eller i forkant av andre sosiale situasjoner som for eksempel friminutt, aktiviteter eller klasseseturer og lignende. Samtidig kan det handler om dagligdagse sosiale situasjoner og møter med mennesker, hvor autistiske barn og unge har behov for å lære seg hvordan en opptrer. Her kommer sosiale historier, videomodellering og tegneseriesamtaler fram i teorigrunnet som gode virkemidler (Statped, 2022a). Sosiale historier beskrives av Bjåstad et al. (2020) som «en kort fortelling som består av et sett med setninger, gjerne akkompagnert med illustrasjonsbilder, som har hensikt å fremme barnets eller ungdommens sosiale ferdigheter» (s. 539) og det kan fungere som en slags bruksanvisning for barnet i den satte situasjonen (Statped, 2022a). Samtidig kan tegneseriesamtaler også være med på å illustrere de satte situasjonene og eventuelle reaksjoner fra andre i situasjonen, slik at eleven er bedre forberedt på hva som kan og ikke kan skje (Statped, 2022a). Med andre ord vil dette åpne opp gode muligheter for læreren til å forberede eleven med ASF på best mulig måte, og det vil også kunne skape bedre muligheter til at eleven vil føle seg trygg i ellers ukomfortable situasjoner. Ved å igjen trekke det tilbake til gjennomføring av de eksisterende livsmestringsprogrammene, vil forslag til tiltak for eleven med ASF være å lage en sosial historie eller en tegneserie i forkant av timen. I tillegg til en timeplan som studien viste til gjennom TEACHH i forrige kapittel, vil eleven også kunne få forståelse for selve situasjonen, og hva som kanskje vil oppstå av hendelser og spørsmål. En vil dermed komme nærmere en

inkludering av disse elevene i sammen med jevnaldrende og at elever med ASF får gode og positive opplevelser som vi nå vet at de har veldig godt av.

Til slutt har vi tidligere sett enighet i at videomodellering fungerer godt for elever med ASF (Statped, 2022a), på samme måte som at det er planlagt for elevene ellers i skolen, når det kommer til å utvikle livsmestringskompetanser (Madsen, 2020, s. 23). Dette viser oss at på samme måte som at det kan være lurt å inkludere elevens interesser i undervisningen, som studien viste til i kapittel 3.3.1.1., så åpner det for muligheter til i å inkludere elever med ASF, ved å ta i bruk ulike videoer som lærer i klasse med autistiske elever. Blant annet med NRK sine videoer *Kort fortalt* trukket frem av begge sidene av litteraturen (NRK, 2019), som åpner for at disse vil kunne være gode å bruke i utviklingen av elevenes livsmestringskompetanser. Samtidig kan en også forstå det slik at slik videoer vil kunne være med på å forberede eleven på ulike situasjoner, som eksemplene i forrige avsnitt. Da gjelder det for læreren å finne passende videoer til lignende aktiviteter eller situasjoner som de skal møte, og se disse videoene i forkant. Eventuelt kan læreren og eleven skape videoen sammen selv om ulike situasjoner, som bidrar til at eleven igjen får inn sine ønsker i undervisningen.

3.3.2.3 Støtte til trivsel i sosiale situasjoner

Et behov for sosial støtte har blitt trukket fram i teorigrunnlaget i kapittel 2.1.4, og ble igjen i oppsummeringen i kapittel 3.2.3 (Bjåstad et al., 2020, s. 227). Å skape glede og trygghet i sosiale situasjoner for elever med ASF, har gjentatte ganger gjennom studien blitt påpekt at kan være med på å skape positive samspill og vekke sosial interesse hos ellers uinteresserte autistiske elever (Bjåstad et al., 2020).

Tidligere har de forrige avsnittene tatt for seg hvordan en kan bidra til god forutsigbarhet og undervisning i ulike situasjoner eller aktiviteter i forkant av det som skje. Likevel, blir det i viktig å se på hva som kan gjøres for å bidra til glede og trivsel for elever med ASF midt i en situasjon. I teorigrunnlaget kunne vi se at Statped (2022a) la frem forslag om en sosial tolk for elever med ASF i utviklingen av sosial kompetanse. Denne sosiale tolken kan «forklare kontekstuelle forutsetninger, sette ord på kroppsspråk og tonefall, og oversette ironi og spøk. Dette kan være avgjørende for å øke mestring i sosiale situasjoner samt å redusere stress, frustrasjon og konflikter» (Statped, 2022a). En kan forstå det slik ut ifra det studien har vist oss, at elever med ASF vil ha generelle vansker med å uttrykke hva de tenker og føler, samtidig som de kan ha vanskelig med å forstå alt andre sier og gjør. Derfor vil det være fint å ha denne sosiale tolken. Igjen er det interessant å se situasjonen i sammenheng med tiltakene

om livsmestring generelt i skolen. Undervisningsprogrammene UPS! og #psyktnormalt var annerledes fra de andre undervisningsprogrammene, gjennom at det var personer med utdanning innenfor psykiatri som skulle gjennomføre undervisningen (Madsen, 2020, s. 17; Steffensen, 2018). Dette uttrykker at de som skal undervise om emnet gjerne har svært god kompetanse om de livsmestrende temaene som skal snakkes om, som vil kunne være positivt for elever med ASF å få med seg. En utfordring som vi så tidligere var at det kan være vanskelig for disse barn og unge å forholde seg til nye personer (Statped, 2022a). For at denne elevgruppen likevel skal kunne være med på programmene, vil en sosial tolk som eleven kjenner godt kunne bidra til en trygg. Tolken vil kunne bidra positivt gjennom å forklare ulike temaer tydeligere, bidra til ro og organisering om endringer skulle skje eller bare være en kontaktperson om eleven skulle behøve det. Dette forslaget til tiltak vil dermed muligens bidra med trygghet for disse elevene, være en ekstra lærer som kjenner eleven godt, også tolken vil kunne forsikre seg om at det ikke oppstår misforståelser som kan bidra til negativ atferd og stress for eleven.

3.3.3 Utvikling av forståelse for følelsene og tankene

Til slutt blir det også viktig å drøfte tiltak for at elever med ASF ikke skal kjenne på det stresset de er i en risiko for å oppleve, og mulighetene for å utvikle angst. I stor grad har kapittel 3.3.1 og 3.3.2 lagt til rette for hva som vil kunne bli viktige tiltak for å utvikle og lære seg emosjonell kompetanse. Temaer som Bjåstad et al. (2020) rettet fokus mot i kapittel 3.2.4 for å forhindre blant annet angstsymptomer og helseplager var ekstra behov for oppmerksomhet og omsorg, i tillegg til godt samarbeid mellom skolen og hjemmet for å vurdere behovet for støtte, spesielt sosial støtte (s. 222). I tillegg rettet Helverschou et al. (2007) fokus på å finne metoder som kan gjøre det sosiale livet på skolen enklere for elever med ASF, blant annet å se på hvordan en kan forebygge misforståelser og konflikter. Samtidig trenger også autistiske elever innsikt i egen og andres sosiale fungering, og kan ha behov for å lage seg egne manus til ulike situasjoner for å regulere seg selv på denne måten (s. 227). Flere av disse metodene har dette kapittelet 3.3 rettet et fokus mot, og det vil derfor kunne bli noen gjentakelser til slutt. Det er absolutt ikke slik at visse tiltak kun fungerer for å utvikle kun en kompetanse. Tiltakene vil kunne være positive på flere hold, og dermed vil noen av dem bli tatt opp igjen her, men vil bli sett i lys av andre situasjoner og utfordringer.

3.3.3.1 Håndtering av stress

Vi vet til nå denne studien at barn med ASF er i risiko for å oppleve mye stress, men stressfaktorer for elever med ASF vil gjerne kunne være litt annerledes enn stressfaktorer for andre mennesker. Grimsmo og Tetzchner (2007) legger frem at det ofte er hendelser som sykdom, dødsfall, tap av jobb eller andre lignende større hendelser som vil skape ekstremt stress og press på mennesker. I motsetning til dette, er det heller dagligdagse hendelser som kan være med på å skape stress hos elever. De nevner for eksempel situasjoner hvor negative utfall kan være en mulighet, situasjoner som ikke er forutsigbare eller ukontrollerbare eller situasjoner hvor det er for mye som skjer på en gang (s. 264). Gjennom dette kan vi forstå at for eksempel muligheter for å svare feil på spørsmål høyt i timen, å få nye instruksjoner i en time eller at endringer som at timen skal foregå ute i stedet for inne, kan være eksempler på hva som vil være vanskelig. I tillegg ser en muligheter for at det kan bli utfordrende å dele ut et større sett med oppgaver eller gjøremål for eleven, og deretter la dem gjøre det individuelt. Man ser et behov for god planlegging, forutsigbare økter og forutsigbare skoledager for disse elevene, for at de skal klare å unngå større stressmomenter og utvikle seg emosjonelt.

Det finnes flere ulike metoder som kan fungere som stressmestrende strategier for elever med ASF, ettersom at disse elevene også kan være veldig forskjellige. Grimsmo og Tetzchner (2007) trekker blant annet frem kognitive-, emosjonsfokuserte- eller kroppsorienterte strategier (s. 266-267). De kognitive handler om å analysere den stressfulle situasjonen, finne nye løsninger og lage en plan for hvordan en skal håndtere situasjonen senere (s. 266). Dette stemmer i stor grad med tiltakene som kom frem i forrige kapittel. Igjen vil det her bli hensiktsmessig å trekke fram spesielt øvelse, samtaler og tilbakemeldinger fra Statped (Statped, 2022a). Gjennom dette vil et forslag til tiltak være at lærer har en god samtale med eleven, og at de sammen ser på hva som skjedde og forberede oss til neste gang. I disse forberedelsene til neste gang, vil konstruering av et manus eller en oversikt over hvordan det kan være lurt å handle neste gang kunne bidra positivt (Bjåstad et al., 2020, s. 222). Sammen kan de også jobbe med sosiale historier lignende situasjonen, eller kanskje se filmer om følelser og reaksjoner nært knyttet hendelsen som skjedde. Deretter ble emosjonsfokuserte strategier trukket fram av Grimsmo og Tetzchner (2007), og disse strategiene innebærer ekstremt mange forskjellige handlingsmetoder, som for eksempel å utøve selvkontroll, å akseptere situasjonen en er i, å trekke seg unna situasjonen eller for eksempel å prøve å benekte det i situasjonen som skaper stress (s. 267). Gjennom dette kan en forstå at det trengs gode selvregulerende ferdigheter for å håndtere stress på denne måten, gjennom å klare å fokusere og arbeide med

stresset i gitte situasjoner. Det er muligheter for at elever med ASF kan få til dette gjennom god tilrettelegging fra lærerens side, til å bearbeide og utvikle sine emosjoner. For eksempel vil det kunne bli viktig som tiltak at læreren har jevnlig samtaler med visuell støtte, slik at ingen situasjoner blir oversett. Jevnlige samtaler om skoledagene, vil kunne bidra til at den autistiske eleven kanskje relaterer til tidligere hendelser om en har arbeidet godt med det. Her vil også videomodellering kunne komme inn som element (NRK, 2019), gjennom at disse videoene enkelt og samtidig konkret kan forklare følelsene og frustrasjonen en kjenner på. Likevel rettes en i tillegg tilbake til lærerens relasjonskompetanse og forhold til eleven, ved at læreren er en trygg og varm person for eleven (Sælebakke, 2018), når ubehagelige følelser og hendelser skal reflekteres og håndteres.

Siste mestringsstrategi som ble presentert av Grimsmo og Tetzchner (2007) var kroppsorienterte strategier, som i stor grad handler om fysisk avslapning, og som vil få nervesystem avslappet etter en situasjon preget av både stress, men også gjerne angst (s. 267). Dette samsvarer med Bjåstad et al. (2020) sin ytring om at elever med ASF gjerne burde ha et kjent eller tilgjengelig rom til enhver tid, hvor de kan trekke seg tilbake og roe seg ned (s. 228). Dette er et tiltak som vil være fint for en kontaktlærer å ha tilrettelagt på forhånd for eleven. Fordi, det kan skje at læreren er alene med en klasse, og eleven med ASF er uten en ekstra person. Da vil en avtale mellom eleven og læreren om at eleven ytrer et behov for å slappe av, enkelt kunne bidra til at barnet kan trekke seg ut av klasserommet og tilbake på et eget rom. Dette vil likevel forutsette at eleven har bygd opp en forståelse for følelsene sine, og vet at en trenger hvile og ro i akkurat denne situasjonen. Hvis ikke vil det muligens eksistere et behov for at læreren jevnlig snakker med eleven i løpet av undervisningstimene.

3.3.3.2 Utvikle gode årsaksforklaringer og god mestringstro

Til nå har fokuset vært rettet mot stress og håndtering av stress i ulike situasjoner. Likevel har studien tidligere vist i teorigrunnlaget at elever med ASF i stor grad trenger å føle på mestring for å kunne utvikle livsmestringskompetanse, og at positive opplevelser i hverdagen er ekstremt viktig (Statped, 2022a). De uttrykker blant annet at

Erfaringsmessig lærer barn med ASF gjennom å mestre, ikke gjennom å prøve og feile. De kan ha problemer med å se konsekvenser av egne handlinger, å se helheten og å vurdere årsak-virkning, noe som er nødvendig for å dra nytte av prøve- og feilemetoden. (Statped, 2022a).

Dette innebærer at å utfordre elever med ASF i stor grad kan innebære risiko og skape utrygghet for disse elevene. Dette støttes også av Olsen og Traavik (2010) som uttrykker at å fokusere på hjelpesøkende atferd, tro på egne krefter, god selvoppfatning og generelt fokus på mestringstro er svært viktige faktorer å stimulere, spesielt når en jobber med barn i risiko (s. 48). Ut ifra dette, kan er forstå at det i stor grad vil falle tilbake på det relasjonelle perspektivet. Fordi, hvis en lærer skal kunne tilrettelegge både faglig og sosial undervisning med mestring som fokus, må han eller henne kjenne eleven godt, vite hvilket nivå han eller henne er på og tilpasse deretter. En må samtidig kunne forstå elevens dagsform, og i samarbeid med foreldrene vurdere hva som vil være viktig for eleven for å oppnå mestring i løpet av skoledagen, og dermed få til en positiv utvikling.

Disse momentene vil også dra oss videre til at elever med ASF ikke har et eget behov for kun mestring, men at de også må lære seg å forklare hvorfor de har mestret ting. Det ble tidligere trukket fram i kapittel 3.2.3 at barn og unge med autisme har et behov for å få bedre innsikt i egen og andres sosiale fungering, og mange trenger en bedre forståelse av deres egne og andres følelser (Helverschou et al., 2007, s. 227). Et teori som var med på å forklare mennesker med ASF var også svak sentral koherens (Happé, 2005, s. 640-641), som i stor grad kan knyttes opp mot den tidligere nevnte i teorigrunnet livsmestrende faktoren attribusjon (Svartdal, 2020). Tiltak som kan bidra til emosjonell utvikling i form av forståelse for tanker og følelser og årsaksforklaring av disse, blir derfor viktig.

Studien har tidligere vist i drøftingen at flere av de eksisterende livsmestringsprogrammene prinsipper kan fungere godt, gjennom både tematikken og noen av metodene som gode samtaler (Madsen, 2020, s. 17-29) Samtidig manglet det noe mer konkret, forutsigbart og muligens visuelt for barn og unge med ASF, og det har derfor blitt diskutert ulike tiltak i de foregående delkapitlene for å visualisere og konkretisere tanker, atferd og følelser hos en selv og andre i ulike situasjoner (Statped, 2021). Likevel er det viktig når det kommer til attribusjon å trene opp en kontinuerlig forståelse av følelser og tanker, og hvordan vi ser sammenhenger mellom handlinger og følelser. Olsen og Traavik (2010) uttrykker i denne sammenheng at «Tankene våre påvirker følelsene, som igjen påvirker tankene, og tankene og følelsene påvirker våre handlinger og valg» (s. 65). For autistiske elever i skolen kan det for eksempel handle om hvis eleven har ulike oppgaver en skal løse, og eleven får det til, så er målet at han eller henne skal attribuere til positive følelser fordi han eller henne har jobbet godt med et tema og skapt forståelse. Hvis en ikke får til noe, kan en lære seg til å ikke attribuere til vonde følelser eller bli stress, men heller forstå at en kan jobbe mer med tema

senere. I sosiale situasjoner som for eksempel lek, kan mange elever bli irriterte eller sure fordi en taper noe. Her vil elever med ASF ha et behov for å utvikle forståelse for at de ikke er sinte direkte på han eller henne eller andre elever, men at en kun kjenner på frustrasjon fordi det er kjedelig å tape. Grimsmo og Tetzchner (2007) har tidligere i studien vist at barn og unge med asperger-syndrom er ofte i risiko for å vise til negative årsaksforklaringer og klandre seg selv. En slik «lært hjelpeløshet» kan føre til at de senere trekker seg unna lignende stressende situasjoner, eller ikke prøver igjen på oppgaver eller aktiviteter (s. 265). Dermed vil en repeterende kunne trekke frem tiltak som sosiale historier og visuelle forklaringer som gode arbeidsmetoder, i tillegg til gode konkrete tilbakemeldinger. For eksempel kan det å skrive tekstopp-gaver være en oppgave en må gjennom i skolen, hvor tilbakemeldinger er noe læreren gir. Her blir det viktig at læreren begrunner hvorfor en autistisk elev sin oppgave er god eller ikke. Ved kun en tilbakemelding som sier «Bra», kan en ut ifra litteraturen forstå at eleven gjerne vil attribuere til negative følelser. Med konkrete tilbakemeldinger vil en muligens bidra til at eleven forstår årsaksforklaringer bedre, og deretter forstår sine egne følelser og prestasjoner bedre.

Oppsummerende vil elever med ASF igjen har behov for opplæring sammen med lærer eller spesialpedagog for å utvikle denne forståelsen og attribuere til gode årsaksforklaringer. Olsen og Traavik (2010) trekker fram gode samtaler tilknyttet til større kriser for sårbare barn (s. 66). Selv om det her knyttes til større kriser, vil man ut ifra de funnene som har kommet frem kunne legge opp gode samtaler med eleven med ASF for å snakke om og skape forståelser rundt reaksjoner og hendelser som har skjedd eller kan skje. I disse samtalene vil en igjen kunne skape forutsigbarhet, og sammen lage oppskrifter eller manus til hvorfor ting skjer, og hvordan eleven vil reagere ut ifra hvilke følelser han eller hun kjenner på. Et eksisterende tiltak for autister som enda ikke er drøftet, men som kan være svært fin å bruke i sammenheng med årsaksforklaringer er et + og – skjema, som «er et visualiseringsverktøy som kan brukes for å vise nyanser og for å peke på negative, nøytrale og positive elementer ved en situasjon, aktivitet eller objekt» (Statped, 2022a). Dette vil kunne bidra til å sortere følelser og handlinger som skjedde i en situasjon, og bygge opp forståelse og en plan for hvordan en kan håndtere lignende situasjoner i ettertid.

Dermed ser en at gjennom ulike situasjoner og hendelser så vil mange av de samme tiltakene fungere flere steder. Dette viser at det ofte ikke handler om å utvikle enten sosial, relasjonell eller emosjonell kompetanse isolert fra hverandre. Situasjoner vil i stor grad bidra til at alle de tre livsmestringskompetansene blir satt på prøve, som betyr at de også bør håndteres i

sammenheng med hverandre. I stor grad vil de ulike tiltakene kunne bidra positivt til denne håndteringen, og lærere har flere gode muligheter til å bidra til positiv utvikling hos elever med ASF.

4 Konklusjon

Utgangspunktet for denne studien var å undersøke problemstillingen *Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med autismespekterforstyrrelser på mellomtrinnet kan utvikle kompetanser for å mestre eget liv?*. Jeg ønsket å undersøke denne problemstillingen på bakgrunn av innføringen av livsmestringsbegrepet som dukket opp i fagfornyelsen fra 2020, som var et helt nytt begrep inn i norske læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig ønsket jeg å utvide min kunnskap om temaet. Deretter ville jeg rette et fokus mot opplæringen for elever med autismespekterforstyrrelser, for det første på grunn av at andelen barn som blir diagnostisert med autismespekterforstyrrelser øker, som kan indikere at det i årene fremover vil bli et større behov for kompetanse på feltet (Folkehelseinstituttet, 2019). For det andre kan en samtidig se i rapporter (NOU 2019: 23) at kompetanseheving hos ansatte i skolen som gjennomfører spesialundervisning bør heves, med tanke på hvor mange ufaglærte som får ansvar for elever med krav på denne undervisningen. For det tredje viser forskning fra andre land også at en andel av ferdigutdannede lærere føler seg uforberedt på å undervise elevgrupper med blant annet autismespektersyndrom (Bartonek et al., 2018). Med et nytt begrep som har blitt innført i skolen, i tillegg til forskning som uttrykker mangler på kompetanse og tilrettelegging for elever med autisme, ønsket jeg å undersøke disse to begrepene og se hvordan opplæringen og prinsipper for de ulike temaene samsvarer.

Som bidrag til å besvare, men også begrense problemstillingen min, valgte jeg meg ut tre relevant forskningsspørsmål:

1. Finnes det kritiske perspektiver til skolepolitiske styringsdokumenters hensikt med innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema?
2. I hvilken grad samsvarer eksisterende teori og forskning om livsmestring med eksisterende teori og forskning om barn og unge med autismespekterforstyrrelser?
3. Hvilke tiltak vil være viktige i arbeidet med utvikling av livsmestringskompetanser for elever med autismespekterforstyrrelser?

For å konkludere og besvare disse forskningsspørsmålene til beste evne, vil jeg først oppsummere hva mitt utvalg av teori presenterte, før jeg vil sammenstille det studien kom fram til i drøftingen og belyse de viktigste funnene. Her vil jeg ta utgangspunkt i det totale

inntrykket av hva forskningen og teorien gjennom studien og kapitlene har belyst, og ikke peke til spesifikke deler.

4.1 Oppsummering av utvalgt teori

For å drøfte hvordan en skal tilrettelegge for elever med ASF i skolen, ble studien nødt til å bli kjent med hva denne diagnosen innebærer. Mennesker som blir diagnostisert med autismespekterforstyrrelser, vil i stor grad skille seg ut ved at de har utfordringer med sosial interaksjon og kommunikasjon, i tillegg til at de kan ha ufleksible oppførselsmønstre og svært spesifikke interesser og aktiviteter (WHO, 2022). Mennesker med ASF blir gjerne beskrevet ut fra tre teorier kalt Theory of Mind, Executive Functions og Weak Central Coherence (Bjåstad et al., 2020; Kaale & Nordahl-Hansen, 2020). Ut ifra disse karakteristikaene i teoriene, så kommer det frem at barn og unge med ASF, med høy sannsynlighet vil kunne oppleve utfordringer med sosial-, emosjonell- og relasjonell kompetanse. Dermed så eksisterer det allerede tiltak som i stor grad dreier seg om å inkludere elevens interesser i undervisningen, skape god forutsigbarhet, ha samtaler som støttes av visuelle verktøy og generelt gjøre skolehverdagen så trygg og positiv som mulig i samarbeid med en lærer eleven har en god relasjon til (Statped, 2022a).

Videre, ble det viktig å redegjøre for hva som faktisk står i fagfornyelsen fra 2020 som lærere skal undervise etter (Kunnskapsdepartementet, 2017), men også forarbeidet til de nye læreplanene som i stor grad var med på å påvirke resultatet (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Her kom det frem i NOU-dokumentene at sosial, emosjonell og relasjonell kompetanse også blir vektlagt, sett i lys av å skulle mestre eget liv. Dette tok kunnskapsdepartementet med seg inn i den ferdigstilte fagfornyelsen gjennom folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, med fokus på samhandling, regulering av seg selv og andre, og forståelse for tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Til slutt stod studien igjen med å undersøke begrepet livsmestring. Først pekte studien på hvor stor betydning skolen egentlig har for mestring av livet og hvor god helse vi har resten av livet, som har vist seg i forskning å være i ganske stor grad viktig (Elstad, 2008). Videre ble Madsen (2020) en essensiell kilde, med hans forskning og refleksjon rundt begrepets innføring i skolen. Han peker på andre forskere og annen teori, og belyser også sosial, emosjonell og relasjonell kompetanse som viktige elementer i begrepet, men ser det i lys av faktorer som resilient utvikling, selvregulering og attribusjon. Deretter ser han også kritisk på innføringen av temaet, hvor bekymringer om mer press på skolebarna, bidrag til større

forskjeller og store usikkerheter rundt hvordan det skal gjøres i undervisningen, preger hans drøfting (Madsen, 2020). Deretter blir det gjort et større dypdykk i hva de tre livsmestringskompetansene innebærer, før kapittel 2.3 til slutt viste til allerede eksisterende forhold og konkrete programmer som fremmer livsmestring. Disse ble viktige å ha med seg inn i drøftingen, for å se om det eksisterende arbeidet om livsmestring samsvarer med tiltak for elever med ASF, og hvordan en bør tilrettelegge disse programmene og autistiske elever.

4.2 Funn og resultater

For å konkludere funn og resultater i denne studien, vil det være hensiktsmessig å se tilbake på de tre forskningsspørsmålene som jeg begynte med, for å enklere besvare problemstillingen.

Det første spørsmålet spør *Finnes det kritiske perspektiver til skolepolitiske styringsdokumenters hensikt med innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema?* Her ble Madsen (2020) igjen en svært viktig talsperson, med sine kritiske syn på innføringen av tema i skolen. Han ytret for det første en bekymring for at dette igjen ville bli et ekstra press på individet, i dette tilfellet barna i skolen. Forskning viser at det elementet barn ofte oppgir som mest stressende i hverdagen er skolen, og ved å implementere flere ting som skal læres og mestres, kan dette skape et enda større press (Madsen, 2020). Ludvigsen-utvalget og Kunnskapsløftet har ytret i sine dokumenter at dette ikke skal skje, og at livsmestring skal være et tverrfaglig tema som gjennomsyrer undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2015: 8). Motstridende ser en likevel at programmer skapt for å utvikle livsmestrende kompetanser i stor grad tar av tiden som allerede er satt til fag, og allerede har barn ytret bekymring om dette skal bli enda en ting de må mestre hver dag (Madsen, 2020).

For det andre trekker Madsen (2020) fram at det finnes en risiko for at innføringen av livsmestring for alle elevene i skolen, kan skape større forskjeller. Han trekker linjer mellom tidligere forskning og skolen, som viser at tiltak som er ment for en større befolkning ofte vil treffe de barna i skolen med allerede godt utviklede livsmestringskompetanser. Dermed kan dette føre til at sårbare barn vil få mindre støtte (Madsen, 2020). Dette kan være kritisk for elever med ASF, som Olsen og Traavik (2010) argumenterer for at kan være en del av de sårbare barna i skolen. Til slutt trekker Madsen (2020) fram at det eksisterer store mangler på informasjon om hva lærerne faktisk skal gjøre, og hvordan de skal utvikle livsmestringskompetanse hos elevene. Fagfornyelsen viser i liten grad til

livsmestringskompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2017), og dette stiller Madsen og flere kritikere seg kritiske til (Madsen, 2020).

Studiens andre forskningsspørsmål lød som følger *I hvilken grad samsvarer eksisterende teori og forskning om livsmestring med eksisterende teori og forskning om barn og unge med autismespekterforstyrrelser?* I dette hovedkapittelet 3.2 ble hovedfokuset å drøfte hvordan denne teorien og forskningen samsvarer, med et ekstra fokus på de tre livsmestringskompetansene og eksisterende tiltak. En kan i stor grad konkludere med at prinsipper og perspektiver for livsmestring og utvikling hos elever med ASF er overensstemmende, på den begrunnelsen at disse tre livsmestringskompetansene innebærer ferdigheter som barn og unge med ASF har utfordringer med og trenger støtte til å mestre. Blant annet viser Sælebakke (2018), Madsen (2020), Spurkeland (2012) og Olsen og Traavik (2010) gjennom kapittel 3.2.1 at læreren har utviklet god relasjonskompetanse og deretter lærer dette til elevene, blir viktig. Sælebakke (2018), Spurkeland (2012) og Olsen og Traavik (2010) trekker også fram at sosial kompetanse er særdeles viktig for å mestre eget liv, basert på hvordan skolesituasjonen skal vektlegge samhandling og samspill på grunn av at arbeids- og samfunnsliv stiller større og større krav til nettopp dette. Med tanke på utvikling av emosjonell kompetanse, blir det rettet et stort fokus på å håndtere følelser av Sælebakke (2018) og Olsen og Traavik (2010) på grunn av utfordringer og diskusjoner som kan oppstå i samfunnet, og at en ikke utvikler mer utfordrende vansker. Disse hovedelementene som trekkes fram spesielt av de overnevnte forskerne (Madsen, 2020; Olsen & Traavik, 2010; Spurkeland, 2012; Sælebakke, 2018), stemmer i stor grad med litteraturen og teorien om elever med ASF. Det motstridende er likevel at autistiske barn fortsatt trenger mer undervisning i dette enn andre elever flest i skolen (Davis et al., 2022; Helterschou et al., 2007; Siegel, 2003). Dette kan rettes tilbake på den tidligere kritikken av Madsen (2020), som viser at de sårbare barna i skolen kan miste sin støtte gjennom at dette nå blir tema for «alle». Studien argumenterte basert på dette av skolen må være påpasselige med at dette ikke skjer, ettersom at ekstra tid til utvikling av disse kompetansene er kritisk for elever med ASF.

Samtidig ble det diskutert hvordan de eksisterende programmene om livsmestring vil kunne fungere for elever med ASF. Et felles trekk gjennom alle programmene som Madsen (2020) presenterte var at tematikken som gikk igjen, i stor grad også ville være relevant tematikk for elever med ASF. Dette kan en forstå gjennom at programmene i stor grad omhandlet sosial, emosjonell og relasjonell kompetanse (Madsen, 2020). Likevel kunne en se at noen av programmene var planlagt med eksterne psykologer (Klomsten, 2020; Steffensen, 2018), som

vil kunne bli en utfordring for elever med ASF (Statped, 2022a). Samtidig viste alle programmene i liten grad til den forutsigbarheten som autistiske barn vil kunne trenge (Bjåstad et al., 2020; Davis et al., 2022; Statped, 2022a), og studien så dermed et behov for bedre tilrettelegging fra læreren, om elevene skulle delta på disse. Likevel ble NRK-skole sine videoer diskutert, og studien viste at denne type undervisning vil kunne passe barn i skolen, da inkludert elever med ASF (NRK, 2019; Statped, 2022a). Av de eksisterende programmene som ble presentert, så ble denne belyst som den beste også for denne elevgruppen. Derimot, ble en del tiltak trukket frem i det siste hovedkapittelet i drøftingen.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet var *Hvilke tiltak vil være viktige i arbeidet med utvikling av livsmestringskompetanser for elever med autismspekterforstyrrelser?* Tidligere hadde faktorer som behov for ekstra oppmerksomhet og omsorg, samarbeid med foreldre, oppfølging av sosial og følelsesmessig fungering, behov for sosial støtte, veiledning til organisering av hverdagen, behov for bedre innsikt i seg selv og andre, selvregulering og generelt veiledning til å gjøre det sosiale livet på skolen enklere, blitt trukket fram i kapittel 3.2.3 (Bjåstad et al., 2020; Helverschou et al., 2007). I stor grad ble disse eksisterende tiltakene vektlagt i dette siste kapittelet, da studien viste at mange av disse i stor grad var rettet mot utvikling av disse tre livsmestringskompetansene. Likevel, ble tiltakene sett i lys av hva noe av hva litteraturen om livsmestring ville trekke frem. Jeg valgte i noen grad å bruke generelle eksempler fra en skolehverdag for å drøfte om hvordan tiltakene kunne bli brukt, ut fra det teorien påpekte. Samtidig ble livsmestringsprogrammene belyst gjennom disse tiltakene, og jeg trakk frem eksempler til hvordan lærer kunne tilrettelegge for at elevene tryggere kunne delta på disse aktivitetene, gjennom det litteratur om ASF vektla som viktig for denne elevgruppen. Her kom flere fokusområder fram. Blant annet er det et stort behov for lærere med god relasjonskompetanse, som kan opptre som trygge og varme lærere rundt denne elevgruppen som har ekstra behov for oppmerksomhet (Bjåstad et al., 2020; Sælebakke, 2018). Det er viktig at de gjerne har få lærere å forholde seg til (Sælebakke, 2018). I tillegg vil faste og trygge rom bli viktig for positiv utvikling (Helverschou et al., 2007; Sælebakke, 2018). Også i tillegg til etablering av gode relasjoner mellom lærer og medelever, ble relasjonen mellom skolen og hjemmet også belyst, ved at en i arbeidet med elever med ASF, så vil det eksistere behov for et større samarbeid enn for andre elever i skolen. Jevnlige møter, gjerne ukentlig, vil være essensielt for denne elevgruppen (Bjåstad et al., 2020). Deretter vil det bli viktig å ivareta autistiske elevers interesser i skolehverdagen for å stimulere til ønske som sosial samhandling, da de kan være ekstremt opptatt av sine snevre

interesser (Siegel, 2003). For å bidra til at sosiale situasjoner og aktiviteter, eventuelt konflikter skal bli lettere å håndtere, vil det å visualisere disse være hensiktsmessig. Dette kan gjøres gjennom kjente arbeidsmetoder som sosiale historier, tegneseriesamtaler eller videomodellering som jeg pekte på tidligere, og alltid gi konkrete tilbakemeldinger i ettertid (Statped, 2022a). Å tilrettelegge gjennom prinsippene til TEACHH vil også være positivt, gjennom å skape gode og detaljerte planer som eleven kan følge gjennom økter eller dager (Davis et al., 2022; Kaale & Nordahl-Hansen, 2020). Deretter kan en gjennom forskningen og litteraturen forstå at generelt gode samtaler gjennom positive relasjoner vil være viktig, samtidig som å lytte til og forstå elevens og dens behov, for best mulig positiv utvikling av sosial, emosjonell og relasjonell kompetanse.

4.3 Besvarelse av problemstillingen

Dermed står studien igjen med å besvare problemstillingen *Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med autismespekterforstyrrelser på mellomtrinnet kan utvikle kompetanser for å mestre eget liv?*. Vi har gjennom konklusjonen til nå sett at et av de store funnene i studien er at de allerede etablerte og kjente tiltakene som er rettet mot barn og unge med autismespekterforstyrrelser, i stor grad vil bidra til at disse elevene utvikler kompetanser for å mestre eget liv. Dette ser vi er på grunn av at autistiske karakteristika gjerne er preget av utfordringer med sosial, relasjonell og emosjonell utvikling, og dermed er deres tiltak allerede rettet mot disse kompetansene. Det eksisterer altså stor enighet i litteratur og forskning om både autismespekterforstyrrelser og livsmestring, til hva som bli viktig å rette fokus på. Samtidig har de kritiske synspunktene belyst viktige faktorer, nettopp at med innføringen av temaet i skolen blir det viktig at denne elevgruppen ikke mister noe av sin støtte, ettersom at dette nå er kompetanser som skal læres bort til alle elever. Studien har rettet et søkelys mot at det finnes en risiko for at det skapes større forskjeller mellom allerede sterke og selvregulerte elever, og sårbare elever i skolen. Elever med ASF er blant de som fortsatt vil ha et større behov for utvikling av disse kompetansene, med ekstra tid avsatt i skolehverdagen til nettopp dette.

Videre belyste også studien kritikken som er rettet mot hvordan lærere egentlig skal implementere livsmestringstema i skolen, og det fantes spesielt store mangler i de skolepolitiske styringsdokumentene angående hvordan dette skal gjøres for elever med spesielle behov. Her har jeg gjennom drøftingen i denne studien bidratt med refleksjon og diskusjon angående hvilke tiltak og tilpasninger som kan fungere for elever med autismespekterforstyrrelser i skolehverdagen, og som positivt kan påvirke deres videre liv.

Studien viste til tiltak direkte rettet mot utvikling av de ulike livsmestringskompetansene, men også til hvordan lærere kan tilpasse de ulike eksisterende livsmestringsprogrammene, for å bedre inkludere autistiske elever i denne undervisningen. Dermed har denne forskningen belyst at gjennom å gjennomføre enkle og konkrete tiltak, vil en ut ifra litteratur og forskning kunne bidra til at elever med autismespekterforstyrrelser kan utvikle og lære seg livsmestrende kompetanser, som de kan ta med seg i videre liv og bedre bidra til økt deltakelse i samfunnet og arbeidsliv ut ifra deres forutsetninger.

4.4 Implikasjoner og videre forskning

Et viktig element å huske på fra denne studien er at dette er en litteraturstudie, som kun har tatt utgangspunkt i den litteraturen og forskningen jeg har valgt ut. Hadde mitt utvalg vært annerledes, ville det også kunne påvirket resultatene i denne studien. For eksempel vil det være muligheter for at internasjonal forskning vektlegger andre kompetanser eller ferdigheter høyere enn det den norske gjør. Likevel ble norske styringsdokumenter og forskning viktig for akkurat denne studien, da jeg ønsket å se på hva som skal gjøres i den norske skolen. Samtidig kunne internasjonal forskning også ha bidratt til nye og mer interessante fremgangsmåter.

Dermed blir en rettet videre mot videre forskning på området. Studien har til nå bidratt med kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge for positiv utvikling hos elever med ASF, men dette er kun gjennom litteraturen. Deretter ville det nå vært interessant og gjort forskning på hvordan disse faktisk fungerte i praksis, gjennom å observere eller intervjuer lærere som har iverksatt disse i sin undervisning av autistiske elever. Det ville også vært interessant og gjort intervjuer om læreres erfaringer med innføringen av livsmestring i skolen, og sett hvilke bidrag de har til å oppnå positiv utvikling hos elever til å mestre eget liv. Samtidig er det mulig å gjøre den samme litteraturstudien som jeg har gjort, men heller rette et større fokus på internasjonal forskning på tema. Det finnes ekstreme mengder med informasjon der ute i verden, og desto mer vi utforsker og anvender denne informasjonen opp mot undervisning i skolen, desto flere interessante fremgangsmåter og undervisningsmetoder vil kunne oppstå.

5 Kildehenvisninger

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Blind for andres sind*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Bartonek, F., Borg, A., Hammar, M., Berggren, S. & Bölte, S. (2018). *Inkluderingsarbejde för barn och ungdomar vid svenska skolor: en kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor*. Center of Neurodevelopmental Disorders at Karolinska Institutet (KIND).
Hentet fra
https://ki.se/media/104124/download?attachment&_ga=2.19569464.167999437.1639576453-1818569423.1639576453
- Bjåstad, J. F., Sagstad, U. & Iversen, G. (2020). Autismespektertilstander. I *Psykisk helse i skolen* (s. 213-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolderston, A. (2008). Writing an Effective Literature Review. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 39(2), 86-92. Hentet fra
<https://doi.org/10.1016/j.jmir.2008.04.009>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. Hentet fra
https://dl1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36585952/Bowen_2009-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1652197483&Signature=Q~k-da7Uv-lNNZw-1NBL3grpoGM652Q-2WJtaXXQ-47U~-OEec62x~tWDuaL4ec8HrPxz3YqmNZfhlK9hBWVmgxNUdynNJW-X5bhub0enMYgfB71DdUeBwAUCyXM5oXG4Api-L2inHZWnEXy6wqYOWSGBaxKsRYz~-Xb0JkT~BqXe--hRSQDeZu8KvO5wc5Gf3ex3BVDjOwgErszpuERUbD0QZmxklzi4qlfYOzxf4K4xTtfJJOXIRyDSQzfJE-NLG2Z-IFQLhqTVQuaG5ocWHe4ZmXO8fVvQE200-bNITyk~Tha7uwHl8Bjb~uRJMnpGuI9WDMDSvAf69~hnMRt4A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2020). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, R., Houting, J. d., Nordahl-Hansen, A. & Fletcher-Watson, S. (2022). Helping autistic children. I *Preprint ahead of publication in: The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (3. utg.).

- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter: problemstillinger og forskningsfunn*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/tema/sosial-ulikhet-i-helse/sosial-ulikhet-pavirker-helse-tiltak-og-rad/Utdanning%20og%20helseulikheter%20Problemstillinger%20og%20forskningsfunn.pdf/_/attachment/inline/bb8ec8d1-1969-45cd-9841-658591f93dc3:34522e71794e7eae398fetc30aee5887976e7bdf/Utdanning%20og%20helseulikheter%20Problemstillinger%20og%20forskningsfunn.pdf
- Folkehelseinstituttet. (2019). Andelen barn med autisme aukar i Noreg, og det er store fylkesvise forskjellar. Hentet 15. desember 2021 fra <https://www.fhi.no/nyheter/2019/andelen-barn-med-autisme-aukar-i-noreg-og-det-er-store-fylkesvise-forskjell/>
- Forandringsfabrikken. (2021). TIMEN LIVET : Trygghet for læring og trivsel. Hentet 2. mai 2022 fra https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/03/timen_livet.pdf
- Grimsmo, A. & Tetzchner, S. v. (2007). Selvregulering, stress og mestring. I *Barn og ungdommer med asperger-syndrom : Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (s. 257-278). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Happé, F. (1995). *Autisme - en introduktion til psykologisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Happé, F. (2005). The Weak Central Coherence Account of Autism. I *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior : Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior* (s. 640-649). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Incorporated. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/reader.action?docID=228471#>
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-226). Oslo: Gyldendal akademisk
- Helverschou, S. B., Hjelle, H., Nærland, T. & Steindal, K. (2007). Sosiale problemer hos mennesker med Asperger-syndrom. I *Barn og ungdommer med asperger-syndrom : Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (s. 227-254). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Helverschou, S. B. & Martinsen, H. (2007). Engstelse, angst og vegring. I *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom : Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (s. 279-304). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hunter, S. J. & Sparrow, E. P. (2012). Models of executive functioning. I *Executive function and disfunction: Identification, assessment and treatment* (s. 5-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *The Journal of pediatrics*, 25, 211-217.
[https://doi.org/10.1016/S0022-3476\(44\)80156-1](https://doi.org/10.1016/S0022-3476(44)80156-1)
- Kenworthy, L., Anthony, L. G. & Yerys, B. E. (2012). Executive functions in autism spectrum disorders. I *Executive function and disfunction: Identification, assessment and treatment* (s. 101-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klomsten, A. T. (2020). Trondheimsprosjektet: Livsmestring på timeplanen. Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU. Hentet fra <https://fosenregionen.no/wp-content/uploads/2020/12/anne-thorild-klomsten-Om-livsmestring-i-skolen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i engelsk* (ENG01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (RLE01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV01-02). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019e). *Læreplan i mat og helse* (MHE01-02). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019f). *Læreplan i matematikk* (MAT01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019g). *Læreplan i musikk* (MUS01-02). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019h). *Læreplan i naturfag* (NAT01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>

- Kunnskapsdepartementet. (2019i). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2019j). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2020). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I *Spesialpedagogikk* (s. 523-547). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Leslie, A. M., Friedman, O. & German, T. P. (2004). Core mechanisms in 'theory of mind'. *Trends Cogn Sci*, 8(12), 528-533. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.10.001>
- Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Bedre skole*, (1), 50-56. Hentet fra <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon : hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforl.
- Madsen, O. J. (2019). Om Ole Jacob Madsen. Hentet 15.mars 2022 fra <https://www.olejacobmadsen.no/om/>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Malt, U. (2020). DSM-systemet. Hentet 19.november 2021 fra <https://sml.snl.no/DSM-systemet>
- Malt, U. & Aslaksen, P. (2020). Eksekutive funksjoner. Hentet 24.februar 2022 fra https://snl.no/eksekutive_funksjoner
- Martinsen, H. (2007). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom : Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300. Hentet fra [file:///C:/Users/Eier/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/2673/Attachments/maxwell%201992%20understanding%20validity%20in%20qualitative%20research\[5901\].pdf](file:///C:/Users/Eier/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/2673/Attachments/maxwell%201992%20understanding%20validity%20in%20qualitative%20research[5901].pdf)
- NHI. (2021). Asperger syndrom. Hentet 10.mai 2022 fra <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/asperger-syndrom/>
- Noer, K.-A. (2019). For lite kunnskap om sensoriske vansker i skolebygg. *StatPedMagasinet*, 1, 50-51. Hentet fra <https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/statpedmagasinet-1-2019/statpedmagasinet-1->

- 2019.pdf?depth=0&fbclid=IwAR3qn6fIVoeV7XoX460HdpkXENnyrT20r1r82M9Vjs-BW-euD0dUfynIQSk#15
- Nordahl, T. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse : veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/nou/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- NRK. (2019). Kort fortalt - Livsmestring. Hentet 2.mai 2022 fra <https://tv.nrk.no/serie/kort-fortalt-livsmestring>
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- RVTS. (2020). LINK - Livsmestring i norske klasserom. Hentet 2.mai 2022 fra <https://www.linktillivet.no/om.php>
- Siegel, B. (2003). *Helping children with autism learn : treatment approaches for parents and professionals*. New York: Oxford University Press. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/reader.action?docID=281177>
- Siegel, B. (2022). Bryna Siegel Biography. Hentet 15.mars 2022 fra <https://brynasiegel.com/about.php>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. Hentet fra <https://skole.forebygging.no/Artikler--Kronikker1/Relasjonskompetanse-som-grunnlag-for-a-skape-resultater-i-arbeid-og-pa-skole/>

Statped. (2021, 14.oktober 2021). KAT-kassen. Hentet 1.mai 2022 fra
<https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/kat-kassen/>

Statped. (2022a). Autismespekterforstyrrelser. Hentet 13.april 2022 fra
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/?depth=0#3.2>

Statped. (2022b). Om Statlig pedagogisk tjeneste. Hentet 22.februar 2022 fra
<https://www.statped.no/om-statped/>

Steffensen, S. E. (2018). #psyktnormalt, et kurs i livsmestring for unge. Hentet 1.mai 2022 fra
<https://napha.no/content/22350/psyktnormalt-et-kurs-i-livsmestring-for-unge>

Svartdal, F. (2018). Mestring. Hentet 26. januar 2022 fra <https://snl.no/mestring>

Svartdal, F. (2020). Attribusjon. Hentet 1. februar 2022 fra <https://snl.no/attribusjon>

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Sælebakke, A. (2022). Anne Sælebakke CV. Hentet 15.mars 2022 fra
<https://www.anneselebakke.no/cv.php>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hentet 15.desember 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). Slik ble læreplanene utviklet. Hentet 16.mars 2022 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c). Tilpasset opplæring. Hentet 16.mars 2022 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2021d). Utdanningsspeilet 2021. Hentet 16.mars 2022 fra
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/koronapandemien/#>

Utdanningsforbundet. (2018, 19.oktober 2018). Yrkebeskrivelse Lærer. Hentet 12.mai 2022 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/laerer>

Waksvik, G. (2021, 26.november 2021). Studie av undervisningsopplegget ROBUST: Gir økt trivsel og mindre stress. Hentet 1.mai 2022 fra
<https://www.utdanningsnytt.no/laeringsmiljo-motivasjon-stress/studie-av-undervisningsopplegget-robust-gir-okt-trivsel-og-mindre-stress/303727>

Weidle, B. (2022). Autisme. Hentet 11. mai 2022 fra <https://sml.snl.no/autisme>

WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion Ottawa*. Hentet fra

https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa_charter_hp.pdf

WHO. (2022). International Classification of Diseases. Hentet 11. mai 2022 fra

<https://icd.who.int/>