



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-OST-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 OST 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	237
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	38441
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	1
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Læreres tilrettelegging for sosial inkludering av elever med
autismespekterforstyrrelser i ordinære klasser

Teachers' facilitation for social inclusion of students with autism
spectrum disorders in mainstream classrooms

Line Stangeland

Kandidatnummer: 237

MGBSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Høgskulen på Vestlandet

15. mai 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Denne kvalitative studien retter søkelyset mot hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser i ordinære klasser.

Datainnsamlingsmetoden er gjennomført ved hjelp av semistrukturerte intervju. Totalt ble det utført fire intervjuer, med fem informanter. Tre av intervjuene ble utført en-til-en, mens ett ble utført samlet med to av informantene. Utvalget består av to kontaktlærere, to spesialpedagoger og en sosialpedagog, som alle har relevant erfaring med elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering. Det teoretiske rammeverket baserer seg på en litteraturgjennomgang av tidligere forskning, aktuelle utdanningspolitiske dokumenter og fagdidaktisk teori.

Funnene i denne studien tyder på at elever med autismespekterforstyrrelser omfavner et bredt spekter som trenger individuelt tilpasset sosial og praktisk tilrettelegging for å oppnå sosial inkludering. Stort sett knytter lærerne utfordringer til sosiale samspillsvansker som gjør det utfordrende for elever med autismespekterforstyrrelser å delta på lik linje med jevnaldrende. Det kommer frem at informantene i min studie har et godt kjennskap til sine elever, men flere lærere etterlyser mer kunnskap om diagnosen for å kunne tilrettelegge for elevenes sosiale behov. Lærerne etterlyser også mer tid til samarbeid rundt elevene. Funnene kan også tyde på at tilgangen på ressurser varierer på skolene.

En kan se flere fellestrekk ved strategiene lærerne velger å benytte for å tilrettelegge for sosial inkludering. Lærernes tilretteleggingsstrategier angår både fysisk-organisatoriske, faglig-kulturelle og sosiale sider av læringsmiljøet. Det kommer frem at åpenhet om elevens vansker, samt et miljø hvor elevene aksepterer annerledeshet, er grunnleggende for å skape et sosialt inkluderende miljø for elever med autismespekterforstyrrelser. Lærerne benytter i hovedsak åtte ulike strategier for å fremme sosial inkludering, hvor hensikten er å tilrettelegge for tilhørighet og deltakelse i fellesskapet, i de ordinære klassene.

Abstract

This qualitative study focuses on how teachers facilitate social inclusion of pupils with autism spectrum disorders in ordinary classes. The data collection method is carried out using semi-structured interviews. A total of four interviews were conducted, where three of the interviews were conducted one-to-one, while one was conducted together with two of the informants. The participants consist of two teachers, two special educators and one social pedagogue with relevant experience with autism spectrum disorders and social inclusion. The theoretical framework is mainly based on previous research through a literature review, education policy documents and didactic theory.

The findings in this study suggest that pupils with autism spectrum disorders embrace a wide spectrum that requires individually adapted social and practical facilitation, in order to achieve social inclusion. Mostly, the teachers link challenges to social interactions, which makes it challenging for pupils with autism spectrum disorders to participate on an equal footing with their peers. It appears that the informants in my study have adequate knowledge of their pupils, but several teachers are calling for more knowledge about the diagnosis in order to facilitate the social needs of their pupils. Teachers also call for more time to collaborate around their pupils. The findings may also suggest that access to resources varies in schools.

Several similarities can be seen in the strategies teachers use to facilitate social inclusion. Teachers' facilitation strategies apply to both physical-organizational, academic-cultural and social aspects of the learning environment. It is apparent that transparency about the student's difficulties, as well as an environment where students accept differences, is fundamental in creating a socially inclusive environment for students with autism spectrum disorders. Teachers mainly use eight different strategies to promote social inclusion, where the purpose is to facilitate belonging and participation in the community.

Forord

Med denne masteroppgaven markeres slutten på min tid som student ved grunnskolelærerstudiet 1-7 på Høgskulen på Vestlandet. Gjennom studietiden har jeg fått mye ny innsikt og kunnskap som jeg gleder meg til å ta i bruk i arbeidslivet. Jeg sitter igjen med en stor følelse av takknemlighet for alt jeg har fått oppleve gjennom studiet. Å skrive masteroppgave har vært tungt og omfattende, men også enormt lærerikt. Jeg er glad jeg har fått muligheten til å skrive om et tema jeg interesserer meg for, og som vil være nyttig å ta med seg ut i arbeidet som lærer.

Det er mange som har bidratt til at dette prosjektet har vært mulig å gjennomføre. Jeg vil gjerne takke min kunnskapsrike veileder Ieva Kuginyte-Arlauskiene som har gitt meg gode råd underveis i prosjektet. Jeg vil også takke min fantastiske mamma, som i løpet av det siste året nærmest har blitt småbarnsmor på ny. Takk for at du har vært en så god mormor og “ekstra-mamma” til en travel smårolling i denne tidskrevende prosessen. Min pappa fortjener også en stor takk; takk for at du alltid har stilt opp, og vist at du aldri har tvilt på meg et eneste sekund.

Jeg vil også anerkjenne min tålmodige samboer Daniel, som alltid har støttet, motivert og hatt forståelse for berg-og-dalbanen av humørsvingninger masterskrivingen har medført. Til mine medstudenter og gode venninner, Renate, Silje og Marie, vil jeg også gi en hjertelig takk; studiehverdagen hadde virkelig ikke vært det samme uten dere. Sist, men ikke minst, vil jeg vise stor takknemlighet til de fem informantene som tok seg tid til å åpne seg opp og dele sine erfaringer med meg. Tusen takk!

Line Stangeland

Mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract.....	ii
Forord	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Aktualitet	2
1.3 Formål med studien	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4.1 Avgrensing	7
1.5 Studiens oppbygging.....	8
2 Begrepsavklaring.....	9
2.1 Autismespekterforstyrrelser	9
2.1.1 Diagnosekriterier	10
2.1.2 Forekomst.....	11
2.1.3 Kjennetegn og vansker	11
2.2 Inkludering	13
2.2.1 Sosial inkludering.....	15
3 Litteraturgjennomgang.....	17
3.1 Søkord	17
3.2 Inkluderings- og ekskluderingskriterier	18
3.3 Hovedfunn	18
3.4 Presentasjon av forskningsartikler	20
3.4.1 Utfordringer med å skape et inkluderende fellesskap i ordinære klasser	20
3.4.2 Unormal væremåte skaper barrierer for sosial deltakelse.....	21
3.4.3 Positive sider med inkludering av elever med ASF i ordinære klasser.....	22
3.4.4 Holdninger og praksis påvirker arbeidet med sosial inkludering	23
3.4.5 Tilretteleggingmetoder for å realisere sosial inkludering av elever med ASF	24
3.5 Oppsummering	27
4 Teori	30
4.1 Læringsteoretisk perspektiv	30

4.2 Teoretisk rammeverk	32
4.2.1 Inkludering i utdanningspolitiske dokumenter	32
4.2.2 Autismespekterforstyrrelser og inkludering i aktuelle dokumenter	33
4.2.3 Et inkluderende miljø	35
4.2.4 Sosial kompetanse	37
4.2.5 Tilrettelegging og undervisning av elever med ASF	38
4.3 Oppsummering	43
5 Metode	44
5.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	44
5.2 Forskningsdesign: Kvalitativt forskningsdesign	46
5.2.1 Semistrukturert intervju	47
5.2.2 Dataanalyse	53
5.3 Validitet og reliabilitet	56
5.4 Forskningsetiske refleksjoner	59
6 Funn	62
6.1 Forskningsspørsmål 1: Lærernes erfaringer med elever med ASF og sosial inkludering i ordinære klasser	63
6.1.1 Forståelsen av autismespekterforstyrrelser	64
6.1.2 Utfordringer med sosial inkludering	66
6.1.3 Lærernes holdninger og kompetanse	71
6.2 Forskningsspørsmål 2: Tilrettelegging for deltakelse og tilhørighet i klassefellesskapet	74
6.2.1 Forståelsen av sosial inkludering	74
6.2.2 Tilrettelegging for et sosialt inkluderende miljø	75
6.2.3 Faktorer som fremmer deltakelse og tilhørighet i fellesskapet	77
6.3 Oppsummering	85
7 Drøfting	88
7.1 Opplevelsen av elever med ASF og sosial inkludering i ordinære klasser	88
7.2 Sosial inkludering av elever med ASF byr på sosiale og organisatoriske utfordringer	90
7.2.1 Sosiale utfordringer	90
7.2.2 Organisatoriske utfordringer	95
7.3 Lærerne etterlyser mer kunnskap	97
7.4 Åpenhet om diagnosen og aksept for ulikhet fremmer et sosialt inkluderende miljø	98
7.5 Strategier lærerne disponerer for å tilrettelegge for deltakelse og tilhørighet i klassen	99

7.6 Oppsummering av drøfting.....	106
7.7 Hva kan studiens funn bidra med?	108
8 Avslutning og konklusjon.....	110
8.1 Studiens innvendinger	112
8.2 Videre forskning.....	113
Litteratur	115
Vedlegg	124
Vedlegg 1: Godkjenning av søknad til NSD.....	124
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	125
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	127

Tabelloversikt

Tabell 1: <i>Studiens struktur</i>	6
Tabell 2: <i>Oversikt over utvalget i studien</i>	49
Tabell 3: <i>Organisering av kategorier og underkategorier</i>	55
Tabell 4: <i>Oversikt over problemstilling, forskningsspørsmål og hovedfunn i studien</i>	62
Tabell 5: <i>Strategier som fremmer sosial inkludering</i>	78

Antall ord i oppgaveteksten: 38 441

1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg først starte med å forklare bakgrunnen for valget av temaet autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering. Videre vil jeg forklare hvorfor dette er et aktuelt og viktig tema i dagens skole, og hva som er formålet med studien. Med dette som bakteppe, har jeg formulert en problemstilling og to forskningsspørsmål som vil bli presentert. Til slutt presenterer jeg en oversikt over hvordan oppgaven er bygd opp.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne masteroppgaven ønsker jeg å rette søkelyset mot hvordan lærere kan arbeide for å fremme sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser. Studien har hovedfokus på de sosiale utfordringene lærere opplever i arbeidet med elever med autismespekterforstyrrelser i ordinære klasser, og hvordan de tilrettelegger for at elever med autismespekterforstyrrelser i større grad kan oppleve sosial deltakelse og tilhørighet i klassefellesskapet.

Dette er et tema som har behov for økt oppmerksomhet, da det blant tidligere forskning fremkommer at komplekse, sosiale utfordringer gjør det vanskelig for elever med autisme å bli sosialt inkludert blant jevnaldrende (Able et al., 2015; Cullinan, 2017; Falkmer, 2013; Humphrey & Symes, 2013; Lindsay et al., 2013a). Elevgruppen opplever oftere ensomhet, har færre venner og er mindre deltakende sammenlignet med jevnaldrende (Bjåstad et al., 2017, s. 214; Nilsen, 2019, s. 626), og bevitner sjelden skolen som en inkluderende arena (Engh, 2010, s. 5). I tillegg opplever flere lærere at de ikke har kunnskapen og forutsetningene som trengs for å tilrettelegge for behovene til elever med autismespekterforstyrrelser (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013a). Dette vitner til et gap innenfor opplæringen, da en av skolens viktigste oppgaver er å sørge for at alle elever opplever sosial tilhørighet i fellesskapet, samt møter en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og behov (Læringsmiljøsenderet, 2020). Dette understøtter behovet for å utvikle mer kunnskap om hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial inkludering av elever

med autismespekterforstyrrelser, slik at denne elevgruppen i større grad kan delta, oppleve tilhørighet, bli akseptert og inkludert i fellesskapet.

For å få innsyn i hvordan lærere arbeider med sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser, har jeg ved hjelp av semistrukturerte intervju, undersøkt erfaringene og tilnæringsmetodene til et utvalg grunnskolelærere. Oppgavens problemområde vil dermed sees i lys av de utvalgte lærernes praksis, samt tidligere forskning og teori rundt tematikken. Oppgavens teoretiske rammeverk baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn, ulike utdanningspolitiske dokumenter, samt fagdidaktisk teori som omhandler tilrettelegging for sosial inkludering.

Interessen for dette fagområdet baserer seg på en personlig interesse og motivasjon for å utvikle mer kunnskap om emnet. Som lærerstudent har jeg ved flere anledninger kommet i kontakt med elever med autismespekterforstyrrelser, en elevgruppe jeg har opplevd som givende og spennende å arbeide med. Jeg har sett hvor vanskelig det kan være for denne elevgruppen å bli inkludert i det sosiale fellesskapet, om de ikke får en opplæring som imøtekommer deres behov og forutsetninger. Erfaringer fra arbeid i skolen har gitt meg inntrykk av at lærere synes det er utfordrende å tilrettelegge for elever med autisme, på grunn av manglende kunnskap om temaet, noe jeg selv også kan relatere til. Dette har ført til et brennende ønske om å bidra til økt kunnskap på feltet, slik at lærere kan bli tryggere i sin praksis, og dermed kunne bidra til at elever med autismespekterforstyrrelser skal få reelle muligheter til å bli sosialt inkludert i fellesskapet.

1.2 Aktualitet

Sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser er et svært aktuelt tema, da forekomsten av barn med autismespekterforstyrrelser er økende (Helsenorge, 2020; Øzerk & Øzerk, 2013). I tillegg legges det føringer om at den norske fellesskolen skal ha plass til alle innenfor det ordinære klasserommet, derunder tanken om en inkluderende skole (UNESCO, 1994).

Likevel har inkludering lenge vært en av skolens største utfordringer (Olsen, 2013). Å ta del i, bli akseptert, støttet og verdsatt i fellesskapet har vist seg å være spesielt utfordrende for elever med spesielle behov (Nilsen, 2017, s. 13). Nordahl et al. (2018, s. 5) understreker i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* at “barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er over lang tid ikke blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn og unge, og de har i for liten grad fått realisert sitt potensial for læring.”. Mange av elevene med autismespekterforstyrrelser inngår i denne sårbare gruppen, og er dermed spesielt utsatt for å ikke bli inkludert.

Skolen er en sosial arena, dermed er elevene avhengige av å beherske sosiale spilleregler og ferdigheter for å kunne ta del i fellesskapet (Dalheim, 2020; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017). Å mestre sosialt samspill er svært betydningsfullt for å oppleve tilhørighet, samhold og fellesskap, samt oppleve vennskap og nære relasjoner blant medelever (Garrels, 2017, s. 222-223). Mangel på sosiale ferdigheter og forståelsesvansker i sosialt samspill gjør det derimot vanskelig for elever med autisme å bli sosialt inkludert (Garrels, 2017). Elever med autismespekterforstyrrelser er dermed betydelig utsatt for å havne utenfor det sosiale fellesskapet, om de ikke får den hjelpen og tilretteleggingen de trenger (Statped, 2022a).

For at denne elevgruppen skal kunne oppleve skolen som en inkluderende arena, stilles det krav til kompetente og kunnskapsrike lærere som kan møte disse elevene ut fra deres forutsetninger, samt finne løsninger og metoder som gjør at elevene føler seg som en del av det sosiale fellesskapet (Nordahl et al., 2018). Lærerens arbeid skal være målrettet mot å realisere de utdanningspolitiske prinsippene om inkludering og mangfold. Læreren skal tilpasse opplæringen ut i fra behovene og forutsetningene elevene har, noe som står nedfelt i opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998), samt ivareta prinsippet om en inkluderende opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Elever med autismespekterforstyrrelser vil ofte ha behov for ekstra tilrettelegging i forbindelse med det sosiale for å kunne lære og trives i fellesskapet (Statped, 2022a). Men få lærere opplever at de har tilstrekkelig kunnskap om elever med autismespekterforstyrrelser for å kunne ivareta elevenes behov (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013). I en svensk studie fremkommer det at kun 18 prosent av lærerne hadde gjort individuelle

tilrettelegginger, og kun 11 prosent hadde gjort tilpasninger i klasserommet for å inkludere elever med ASF. Studien understreker at forbedringspotensialet er stort for inkludering av elever med nevroutviklingsforstyrrelser (Bartonek et al., 2018, referert i NOU 2020: 1, s. 95).

Flere tidligere studier viser at elever med autismspekterforstyrrelser mistrives og opplever skolemiljøet som ekskluderende, noe som betyr at skolen fortsatt har en vei å gå for å imøtekomme prinsippet om en inkluderende opplæring for *alle*. For at flere lærere skal kunne imøtekomme elevgruppen og deres behov for å bli inkludert, kreves det kunnskap om hvordan dette kan gjøres i praksis. Med økt kunnskap kan lærerne bidra til at denne elevgruppen får positive skoleopplevelser hvor de kan oppleve tilhørighet, aktiv deltakelse i fellesskapet, samt utvikle gode relasjoner og vennskap med jevnaldrende. Dette underbygger behovet for å se på hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser.

1.3 Formål med studien

Formålet med masteroppgaven kan sees i lys av Maxwell (2005, referert i Krumsvik & Jones, 2019, s. 73) sin inndeling i personlige, intellektuelle og praktiske mål. Som lærerstudent har jeg ved flere anledninger kommet i kontakt med elever med autismspekterforstyrrelser. Å se hvor vanskelig det kan være for elever med ASF å forstå og mestre sosiale situasjoner, gjorde meg nysgjerrig på hvordan jeg, som snart ferdigutdannet lærer, kan støtte eleven i å bli sosialt inkludert. Elevantallet som har diagnose innenfor autismspekteret øker (Helsenorge, 2020; Øzerk & Øzerk, 2013), og læreren blir sett på som en nøkkelfaktor for å skape et inkluderende miljø for elever med ASF (Falkmer, 2013, s. 120; Nordahl et al., 2018, s. 7). Jeg ser derfor behovet for å utvikle mer faglig kunnskap rundt dette temaet, slik at kompetansen i skolen kan forbedres. Dette går inn under personlige mål, som knyttes til min egen interesse for forskningsområdet.

Ved å undersøke forskning og teori rundt problemområdet har jeg blant annet fått innblikk i hvilke barrierer lærere og elever med ASF møter i inkluderingsprosessen. Jeg har blitt oppmerksom på hvor viktig sosial kompetanse er for å kunne delta i sosiale samspill og

etablere vennskap, samt hvor betydningsfull lærerens relasjonelle praksis er for å fremme deltakelse og tilhørighet for elever med ASF. I tillegg har jeg fått forståelse for hvilke langvarige og alvorlige konsekvenser manglende sosial inkludering kan ha, og motsatt, hvordan vellykket sosial inkludering kan skape en bedre skolehverdag for elever med ASF. Dette har ført til at jeg har fått en bredere, vitenskapelig forståelse for tematikken, noe som går inn under de intellektuelle målene.

Gjennom å intervjuer erfarne lærere, har jeg fått dypere innsyn i lærernes forståelse av tematikken, samt innblikk i hvilke strategier de benytter for å oppnå sosial inkludering av elever med ASF på ulike skoler. Jeg har også fått innblikk i hvilke utfordringer lærerne møter på, som dermed skaper barrierer for sosial inkludering av elever med ASF. Dette har gitt meg utvidet kunnskap om hvordan jeg, som lærer, kan bidra til å skape et sosialt inkluderende miljø for elever med ASF. Sett i et større perspektiv, kan innsyn i læreres praksis føre til økt kunnskap på feltet. Dette går ifølge Maxwell (2005) inn under de praktiske målene.

Formålet med studien vil derfor være å rette fokus mot hvordan en som lærer kan tilrettelegge for at elever med autismspekterforstyrrelser opplever sosial inkludering i ordinære klasser. Ved å undersøke hvilke erfaringer andre lærerne har, og hvordan de arbeider med sosial inkludering av elever med ASF, kan en tilføre ny innsikt og kunnskapen rundt problemområdet kan utvides. Denne kunnskapen kan føre til at andre lærere, skoler og instanser kan utvikle sin praksis i forbindelse med problemområdet. Dette kan forhåpentligvis bidra til at elever med autisme får bedre muligheter til å delta, oppleve tilhørighet, etablere vennskap og føle seg som en mer verdifull del av det sosiale fellesskapet, noe som igjen kan føre til økt livskvalitet.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i studien lyder som følgende:

Hvordan tilrettelegger lærere for sosial inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser i ordinære klasser?

For å besvare problemstillingen har jeg utviklet to forskningsspørsmål. Jeg vil først undersøke erfaringene lærerne har med elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering, blant annet ved å se på hvilke utfordringer de møter og hvilke behov de etterlyser. Deretter vil jeg undersøke hvilke strategier lærerne bruker for å tilrettelegge for deltakelse og tilhørighet for elever med ASF i klassefelleskapet.

1. *Hvilke erfaringer har lærerne med elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering i ordinære klasser?*
2. *Hvordan tilrettelegger lærerne for å skape tilhørighet og deltakelse i klassefelleskapet for elever med autismespekterforstyrrelser?*

I tabellen nedenfor vises en oversikt over sammenhengen i forskningsdesignet og strukturen mellom de ulike delene i oppgaven.

Oppgavens struktur			
Formål	Utvide forståelsen og kunnskapen om hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse.		
Problemstilling	Hvordan tilrettelegger lærere for sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser i ordinære klasser?		
Forsknings- spørsmål	Hvilke erfaringer har lærere med elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering i ordinære klasser?	Hvordan tilrettelegger lærerne for å skape tilhørighet og deltakelse i klassefelleskapet for elever med autismespekterforstyrrelser?	
Metode	Semistrukturerte intervju med to kontaktlærere, to spesialpedagoger og en sosialpedagog med relevant erfaring innenfor problemområdet.		
Teoretisk rammeverk	Sosiokulturelt læringssyn	Utdanningspolitiske dokument	Tilrettelegging for sosial inkludering

Tabell 1: Studiens struktur

1.4.1 Avgrensning

Oppgaven tar opp autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering som et pedagogisk fenomen. Hovedfokuset rettes mot hvordan en som lærer kan arbeide med sosial inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse og hvilke erfaringer lærerne har i forbindelse med det aktuelle temaet. Studien tar for seg kun et lite område innenfor arbeid med sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse, og går derfor ikke inn på ulike intervensjoner og programmer.

Det finnes forskjellige innganger til elever med autisme og sosial inkludering. Hvordan lærerne arbeider med sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser er blant annet avhengig av diagnosens alvorlighetsgrad, klasse miljøet, tilgjengelige midler og ressurser, den enkeltes profesjonelle skjønn og erfaringer. Tilnæringsmåtene som er nevnt i denne studien er basert på det lærerne har formidlet i intervju samtalen. Resultatene i studien er dermed vanskelige å generalisere, da resultatene kun forbeholder de involverte informantenes praksis.

Siden inkluderingsbegrepet er et bredt og komplekst begrep, har jeg valgt å ha hovedfokus på den sosiale dimensjonen. En viktig bemerkelse er imidlertid at den sosiale dimensjonen alltid må sees i sammenheng med den faglige og kulturelle siden av inkluderingsbegrepet, da dimensjonene utgjør et helhetlig samspill med hverandre (Statped, 2022d).

Inkluderingsbegrepet kan sees både fra et subjektivt, individuelt perspektiv, men også fra et objektivt, relasjonelt perspektiv (Statped, 2022d). Denne studien tar kun for seg det objektive, relasjonelle perspektivet, som omhandler hvordan lærerne organiserer og tilpasser ulike sider av opplæringsmiljøet for å realisere sosial inkludering. Siden de innsamlede dataene ikke involverer elevenes individuelle synspunkt kan jeg ikke si noe utover den subjektive siden av sosial inkludering. Disse begrensningene er tatt for å innsnevre bredden i oppgaven og ha fokus på et mindre område innenfor feltet.

1.5 Studiens oppbygging

Etterfulgt av dette innledningskapittelet, vil jeg i kapittel to gjøre rede for viktige begreper og hvordan de blir forstått i denne oppgaven. Videre i kapittel tre vil jeg presentere en litteraturgjennomgang av tidligere forskning innenfor feltet. I kapittel fire redegjøres det for studiens teoretiske grunnlag. Kapittelet inkluderer det læringsteoretiske perspektivet oppgaven bygger på, utdanningspolitiske dokument, fagdidaktiske perspektiv og annen relevant teori. Kapittel fem tar for seg det metodiske grunnlaget for studien, hvor også validitet og reliabilitet blir drøftet. I kapittel seks presenteres funnene fra intervjuene. Funnene blir videre diskutert i lys av aktuell forskning og teori i studiens syvende kapittel. I det åttende og siste kapittelet avrundes det med en avslutning og konklusjon som oppsummerer funnene i studien. Det vil også bli tatt opp innvendinger i studien og forslag til videre forskning på feltet.

2 Begrepsavklaring

Problemstillingen trekker frem noen viktige begreper som også er med på å avgrense oppgaven. Disse begrepene er *autismespekterforstyrrelser* og *sosial inkludering*. Begrepet autismespekterforstyrrelser er vesentlig å belyse for å få oversikt over hvilke kriterier og kjennetegn diagnosen innebærer, og dermed hvilke elever studiens problemstilling henvender seg mot. Sosial inkludering gjenspeiler den sosiale dimensjonen av begrepet inkludering, og er viktig å definere for å forstå hvilke aspekter begrepet ivaretar. I følgende avsnitt vil jeg gjøre rede for en mer detaljert beskrivelse av begrepene og hvordan de blir forstått i studiens problemstilling.

2.1 Autismespekterforstyrrelser

Begrepet autismespekterforstyrrelse er en samlebetegnelse for ulike tilstander innenfor en felles diagnosegruppe. Internasjonalt brukes begrepet *autism spectrum disorders*, eller forkortelsen *ASD*. På norsk benyttes begrepet *autismespekterforstyrrelser*, eller forkortelsen *ASF*. Utviklingsforstyrrelsen omfatter ingen homogen gruppe, da det er store variasjoner innen intellekt, språk og funksjonsnivå (Statped, 2022b). Diagnosen presenterer et bredt spekter, noe som gjenspeiles i selve begrepet *autisme-spekter-forstyrrelser*.

Utviklingsforstyrrelsen innebærer vansker med naturlig sosialt samspill, språk og kommunikasjon, og normal væremåte (Haugen & Haugen, 2020, s. 210). Det finnes flere ulike diagnoser innen autismespekteret, men de vi oftest møter på er barneautisme, Aspergers syndrom og atypisk autisme (NOU 2020: 1, s. 11). Disse termene vil imidlertid bli fjernet i den nye diagnosemanualen ICD-11, og bli erstattet med begrepet autismespekterforstyrrelser som en samlebetegnelse for de gjennomgripende utviklingslidelsene (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524). Diagnosen er gjennomgripende, noe som vil si at vanskene viser seg på alle livs- og utviklingsområder (Garrels, 2017, s. 222). Ut i fra World Health Organization (u.å) sin diagnosemanual ICD-11, beskrives autismespekterforstyrrelser som følgende:

Autism spectrum disorder is characterised by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour, interests or activities that are clearly atypical or excessive for the individual's age and sociocultural context. (World Health Organization, u.å.)

Videre i oppgaven forholder jeg meg til autismespekterforstyrrelser slik det blir beskrevet i World Health Organization (u.å.) sitt kodeverk ICD-11. Begrepene autisme, autismespekterforstyrrelser og ASF vil bli brukt om en annen. Det vil bli gjort rede for diagnosekriterier, forekomst og kjennetegn i de følgende avsnittene.

2.1.1 Diagnosekriterier

Det finnes to internasjonale diagnosesystemer, International Classification of Diseases (ICD), som er utarbeidet av World Health Organization, og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM) som er utarbeidet av American Psychiatric Association (Nøvik & Lea, 2019). Diagnosekriteriene som blir brukt i Norge, er hentet fra det diagnostiske kodeverket ICD-10 for psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser (Direktoratet for e-helse, 2022). Verdens helseforsamling godkjente i 2019 en ny, revidert versjon som trådte i kraft 1. januar 2022 (World Health Organization, u.å.). ICD-11 brukes ikke i Norge enda, da vi for øyeblikket befinner oss i en planleggingsfase fra overgangen av ICD-10 til ICD-11 (Direktoratet for e-helse, 2022). I denne studien har jeg likevel valgt å definere begrepet autismespekterforstyrrelse ut fra diagnosekriteriene WHO har i sin diagnosemanual ICD-11, da det er disse kriteriene som vil bli brukt i fremtiden.

For at diagnosen skal kunne stilles, beskriver DSM-5 og ICD-11 to hovedutfordringer som må være til stede: 1) vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon og 2) avgrensede, repeterende atferd og interesser (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524). Videre skriver Kaale og Nordahl-Hansen (2019, s. 524) at intellektuell og språklig fungering også er to vanskeområder som trekkes frem som sentrale. For å stille diagnosen må en først gjennom en rekke observasjoner og tester, samt innhente informasjon fra de som omgås barnet i det daglige (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Det blir til slutt tatt en helhetsvurdering av

barnets funksjoner som avgjør resultatet. Barn som får denne diagnosen, er avhengige av at skolen tar tak i vanskeområdene tidlig i barnets liv. Ved å kartlegge og identifisere hvilke utfordringer barna opplever, samt hvordan de kommer til syne i skolehverdagen, kan en tilpasse opplæringen og forhindre at vanskene utarter seg i en negativ retning (Garrels, 2017, s. 221-222).

2.1.2 Forekomst

Forekomsten av autismespekterforstyrrelser økt betraktelig de siste tiårene (Norsk helseinformatikk, 2021). Trolig skyldes dette utvidelse og mildere kriterier for diagnosen, bedre diagnostiseringsprosedyrer, samt større bevissthet og økt kunnskap om ASF hos fagpersoner og generelt i befolkningen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528). En kan anslå at omtrent én prosent av befolkningen i Norge har en diagnose innenfor autismespekteret (Helsenorge, 2020).

Statistikken viser at det er større andel gutter enn jenter som får diagnosen. Det ble tidligere antatt at gutt-jente-ratioen var omkring 4:1, men i en metaanalyse fra 2017 kommer det frem at dette forholdet er nærmere 3:1 (Loomes et al., 2017, referert i Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528). Forskere har stilt seg kritiske til denne store kjønnsforskjellen, da symptombildet sannsynligvis manifesterer seg ulikt fra gutter til jenter. I nyere studier kommer det fram at jenter i større grad driver med sosial kamouflering, noe som betyr at de skjuler sine autistiske symptomer for andre mennesker for å fremstå "normale" (Kaland, 2021). Jenter kan dermed være vanskeligere å oppdage og diagnostisere, noe som kan skape et kunstig bilde av forekomsten (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528) og potensielt være en forklaring på hvorfor autismespekterforstyrrelser viser seg hyppigere hos gutter enn jenter.

2.1.3 Kjennetegn og vansker

Det finnes tre hovedområder som belyser kjennetegnene og vanskene som forekommer ved autismespekterforstyrrelser: 1) språk- og kommunikasjonsvansker, 2) utfordringer med sosial gjensidig interaksjon og 3) stereotyp eller repetitiv atferd (Haugen & Haugen, 2020, s. 210). Dette beskrives ofte som den autistiske triaden (Wing & Gould, 1979, referert i Garrels, 2017, s. 222), og samsvarer med diagnosekriteriene i ICD-11. Jeg vil ta utgangspunkt i disse

tre dimensjonene for å videre beskrive særtrekkene som kjennetegner autismspekterforstyrrelser.

2.1.3.1 Språk- og kommunikasjonsvansker

Den første dimensjonen er språk- og kommunikasjonsvansker. Hvor alvorlige språkvanskene er, er varierende. Enkelte kan ha et normalt fungerende språk og godt ordforråd, mens for andre kan språket være totalt fraværende (Haugen & Haugen, 2020, s. 211). Selv om en har gode språkferdigheter, kan en ha store kommunikative forståelsesvansker. Ifølge Lyster (2014, referert i Johannessen, 2017, s. 40) er hovedutfordringen til barn med autismspekterforstyrrelser å beherske språket i kommunikasjon med andre. De har ofte utfordringer med å initiere og opprettholde samtaler, i tillegg til vansker med å ta i bruk og forstå mimikk, intonasjon, engasjement og kroppsspråk (Garrels, 2017, s. 223). Vanskene knyttet til kommunikasjon viser seg som regel ved den pragmatiske siden ved språket. Barn med ASF oppfatter det som blir sagt helt bokstavelig, dermed vil blant annet ironi og metaforer være vanskelig å forstå (Bjåstad et al., 2017, s. 214). Å ha utfordringer med både reseptive og ekspressive sider ved språket er kjennetegn som er felles for alle personer innen autismspekteret (Johannessen, 2017, s. 40).

2.1.3.2 Utfordringer med sosial gjensidig interaksjon

Den andre dimensjonen omhandler utfordringer med sosiale interaksjoner, og henger tett sammen med språk- og kommunikasjonsvanskene. Å beherske sosiale ferdigheter, sosial initiativtaking og gjensidig sosial interaksjon med andre beskrives som kjernevansker hos personer med ASF (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 74). Barn med ASF har ofte vansker med å sette seg inn i andres perspektiv og forstå at andre kan ha ulike tanker, følelser og intensjoner enn seg selv (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 87). I tillegg kan evnen til å mentalisere være svekket (Baron-Cohen, 1995, referert i Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 530; Øzerk & Øzerk, 2013, s. 87), noe som innebærer å "gjenkjenne og forstå andre personers tanker, tro, ønsker og intensjoner slik at de kan forstå at de handler fornuftig, og forutsi hva de vil gjøre videre" (Engh, 2010, s. 14). Funksjonsfriske barn kan dermed oppleve manglende gjensidighet, kontakt og glede i samspillet med barn med ASF (Engh, 2010, s. 12), og derfor oppfatte dem som unormale og sære. Manglende evne til å opprettholde felles oppmerksomhet med andre, om et objekt eller en aktivitet, skaper også utfordringer for samspill med andre (Kaale

& Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Kompleksiteten i samspillet med andre barn og kravene som stilles på sosiale arenaer øker etterhvert som barna blir eldre, noe som gjør at barna ofte trekker seg unna situasjoner som forutsetter sosial interaksjon (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019, s. 525). I følge Kaale og Nordhal-Hansen (2019, s. 525) kan dette føre til misforståelser om at barn med ASF ikke har et ønske om å opprettholde sosiale relasjoner og vennskap.

2.1.3.3 Stereotyp og repetitiv atferd

Den tredje dimensjonen omfatter stereotyp og repetitiv atferd. Barn med autismspekterforstyrrelser har ofte reaksjoner på omgivelsene som avviker fra normal væremåte (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019, s. 526). Det er ikke uvanlig å ha ensidige interesser, og ofte om spesielle ting og temaer som andre barn ikke synes er interessante. Enkelte kan være svært opptatt av forholdsvis normale temaer som biler, dinosaurer og TV-spill, mens andre kan være mer opphengt i unormale ting som å samle på hårbørster eller sigarettstumper (Engh, 2010, s. 19). Enkelte kan også ha rutinemessige handlinger som må gjentas i samme rekkefølge i bestemte situasjoner (Engh, 2010, s. 20). Barna har ofte et detaljorientert syn som kan gjøre det vanskelig å se "hele bildet" i ulike situasjoner, noe som kan føre til vansker med generalisering (Happé & Frith, 2006, s. 6). Et ensidig fokus på detaljer kan være årsaken til at barn med ASF ofte opplever stress og usikkerhet hvis det skjer forandringer i miljøet eller i rutineene (Happé & Frith, 2006, s. 5).

2.2 Inkludering

Inkludering er et komplekst begrep. Det er vanskelig å finne en entydig definisjon av begrepet, og det finnes heller ingen fasit på hvordan inkluderingen skal skje i praksis (Festøy & Haug, 2017, s. 55-56). Det er derimot bred enighet om at inkludering handler om å være en del av et fellesskap (Nilsen, 2017, s. 16; Nilsen, 2019, s. 624-625; Statped, 2022d). Arneberg og Overland (1997, s. 12, referert i Olsen, 2013, s. 33) definerer inkludering på denne måten: "Med inkludering menes at elevene skal ha en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov, samtidig som de inkluderes i klassens og skolens kulturelle og sosiale fellesskap". Nilsen (2019, s. 625) presiserer at inkludering innebærer at alle elever får

like muligheter til å kunne delta, lære og utvikle seg og bidra til fellesskapet ut fra sine forutsetninger. Dette krever at skolen har stor romslighet for fellesskap, hvor mangfold og forskjellighet blir møtt på en positiv måte (Nilsen, 2017, s. 23).

Avstanden mellom hvordan læringsmiljøet tilrettelegges for inkludering og graden elevene føler seg inkludert, kan være stor. Selv om læringsmiljøet fremstår som inkluderende, er det ikke en selvfølge at eleven føler seg inkludert (Statped, 2022d). Statped (2022d) og Nilsen (2017, s. 24) forklarer at inkluderingsbegrepet kan sees fra en subjektiv og en objektiv side. Den subjektive siden handler om hvordan den enkelte elev opplever læringsmiljøet, mens den objektive siden handler om hvordan lærerne ser på, vurderer og tilrettelegger læringsmiljøet (Nilsen, 2017, s. 24). Som nevnt, baserer de innsamlede dataene i denne studien seg på hvordan lærere kan virkeliggjøre elevens følelse av å være sosialt inkludert, noe som betyr at studien vender seg mot den objektive siden av sosial inkludering. Den objektive siden må derimot alltid sees i sammenheng med det subjektive perspektivet, da det kun er eleven selv som kan avgjøre om den føler seg inkludert eller ikke (Statped, 2022d).

Nilsen (2008, referert i Nilsen, 2017, s.94-95) skiller mellom ulike dimensjoner når han beskriver inkluderingsbegrepet. Han skiller mellom den fysisk-organisatoriske, den faglig-kulturelle, og den sosiale siden ved inkludering. De ulike dimensjonene utgjør et samspill og opererer som ledd i en mer samlet forståelse, hvor eleven befinner seg i sentrum. Den fysisk-organisatoriske dimensjonen handler blant annet om plassering og hvor elevene får opplæringen. Som nevnt i opplæringslova (1998) § 8-2 har alle elever rett til å tilhøre en klasse eller gruppe som en organisatorisk normalordning. Likevel legger loven til rette for at deler av opplæringen kan skje utenfor fellesskapet, om det betraktes som det beste for eleven.

Den faglig-kulturelle dimensjonen dreier seg blant annet om faglig innhold og aktiviteter, og hvordan det blir lagt til rette for deltakelse og medvirkning gjennom arbeidsmåter og felles oppgaver (Nilsen, 2017, s. 27). Dette er viktig for at elevene skal få noen felles referanserammer, som igjen er viktig for å kunne forstå og kommunisere med hverandre, samt utvikle forutsetninger for deltakelse i samfunnet (Nilsen, 2019, s. 627). Dette

gjenspeiles blant annet i den overordnede delen av læreplanen, der det poengteres at elevenes identitetsutvikling skal foregå i et mangfoldig og inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre står det at felles referanserammer er viktig for å føle seg tilhørende i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

I denne studien har jeg hovedfokus på inkluderingens sosiale dimensjon. I neste delkapittel vil jeg gi en nærmere beskrivelse av hva sosial inkludering handler om.

2.2.1 Sosial inkludering

Dimensjonen som omhandler sosial inkludering går ut på hvordan elevene lærer, arbeider og omgås sammen, ut fra sine ulikheter og forutsetninger. Det handler om å kunne delta og medvirke i klassen, samt utvikle gode relasjoner til medelever (Nilsen, 2017, s. 26). Disse forholdene har stor betydning for elevenes opplevelse av trivsel, samhold og tilhørighet (Nilsen, 2019, s. 626). Garrels (2017, s. 227) sier at en forutsetning for sosial inkludering, er at eleven føler tilhørighet i et fellesskap, og at en opplever gjensidighet i sosiale relasjoner med jevnaldrende.

Selv om begrepet sosial inkludering kan bli forstått på flere måter, er det Olsen (2013) og Koster et al. (2009, referert i Olsen, 2013, s. 36) sin forståelse av sosial inkludering jeg forholder meg til videre i studien. Koster et al. (2009, referert i Olsen, 2013, s. 36) trekker frem tre begreper som gjenspeiler inkluderingens sosiale dimensjon: *social participation*, *social integration* og *social inclusion*. De har valgt å bruke *social participation* som et samlebegrep, som på norsk tilsvarer begrepet sosial deltakelse. De beskriver social participation på følgende måte:

Social participation of students in regular primary education is the presence of positive social contact/interaction between them and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates, and the student's perception that they are accepted by their classmates. (Koster et al., 2009, referert i Olsen, 2013, s. 36)

Olsen (2013, s. 36) betrakter sosial deltakelse som en naturlig del av sosial tilhørighet, da elever som opplever tilhørighet, lettere vil delta. Med andre ord beskrives sosial inkludering som summen av sosial tilhørighet og sosial deltakelse (Olsen, 2013, s. 36). Olsen (2013, s. 36) sier videre at sosial inkludering innebærer "positiv interaksjon mellom den enkelte elev og medelever og andre ved skolen, der den enkelte opplever å bli akseptert og aksepterer andre for det de er, og opplever å ha én eller flere venner".

Bjørnsrud (2012, referert i Buli-Holmberg, 2017, s. 95) forteller at "inkludering handler både om tilhørighet og deltakelse i fellesskapet, og at elevenes aktive deltakelse i læringsfellesskapet gir eleven muligheter til å gjøre erfaringer med samspill og samhandling med andre". Deltakelse kan knyttes til den fysisk-organisatoriske siden ved inkluderingsbegrepet, mens den sosiale siden av begrepet kan knyttes til tilhørighet til klassefellesskapet (Nilsen, 2008, referert i Buli-Holmberg, 2017, s. 95). Buli-Holmberg forteller videre at det er betydningsfullt å se lærerens tilrettelegging for inkludering fra det sosiale perspektivet, men også det fysisk-organisatoriske perspektivet. Den sosiale dimensjonen omhandler den relasjonelle siden ved inkludering, mens den fysisk-organisatoriske dimensjonen peker på mulighetene lærerens organisering gir for elevenes deltakelse i fellesskapet (Buli-Holmberg, 2017, s. 95-96).

3 Litteraturgjennomgang

Denne narrative litteraturgjennomgangen baserer seg på empiriske studier som på forskjellige måter tar for seg sosial inkludering av elever med ASF i vanlige skoleklasser. For å få et helhetlig bilde av problemområdet, har jeg først undersøkt hvilke utfordringer lærere og elever med ASF står overfor i skolen. Dette dreier seg hovedsakelig om barrierene lærerne møter ved å skape et sosialt inkluderende miljø, samt tilrettelegge for sosial inkludering, i lys av vanskene diagnosen medbringer. Videre presenteres forskning som viser hvordan lærerne tilrettelegger ulike sider av skolehverdagen for å gi elevene bedre muligheter til å bli sosialt inkludert.

Kunnskapen som presenteres gir et overblikk over hvordan sosial inkludering av elever med autisme tilnærmes i skolen og kan videre sees i sammenheng med hvordan lærerne tilrettelegger. For å kunne svare på oppgavens problemstilling, må jeg først skaffe et overblikk over hvilke dilemmaer lærerne står overfor. Dermed kan en få en bredere forståelse for hvilke hensyn en må ta i tilretteleggingen.

For å gjennomføre forskningen rundt problemområdet har det blitt gjort systematiske litteratursøk med relevante søkeord i databasene ERIC, Idunn, Oria, Academic Search Elite og Google Scholar. I tillegg har det blitt gjort manuelle søk i litteraturlister og på andre nettsider.

3.1 Søkeord

Utformingen av søkeord ble gjort med utgangspunkt i problemstillingen. Ord som ble benyttet i søkeprosessen var *autismespekterforstyrrelse, autisme, inkludering, sosial inkludering, sosial deltakelse, sosial tilhørighet, erfaring, arbeid, tilrettelegging, lærer, skole, spesialpedagogikk*. De norske søkeordene ga få resultater, så de fleste søkene ble gjort på engelsk. Ord som ble brukt var *autism spectrum disorder, autism, social inclusion, social participation, social interaction, inclusion, facilitate, strategies, teacher, school, special education, special needs, children*. Andre aktuelle begreper, forkortelser og synonymer ble også benyttet i søkene, som blant annet *ASD, asperger syndrome, perceptions, adaptations,*

friendships, acceptance, relationships, peers. Søkeordene på engelsk ga flest relevante funn, da det fantes lite norsk forskning innenfor de gitte kriteriene rundt dette temaet.

3.2 Inkluderings- og ekskluderingskriterier

For å begrense søk i litteraturgjennomgangen ble det satt noen inkluderings- og ekskluderingskriterier. For å få frem nyere forskning har de aktuelle studiene blitt utgitt innenfor rammen av de siste 10 årene, det vil si fra 2013 til 2023. Utover dette måtte forskningsstudiene være fagfellevurdert og forskningsbasert. I tillegg har det blitt gjort avgrensninger i forhold til geografi. Forskingen som er tatt med har blitt utført i land som har lignende skole- og opplæringsystem som i Norge, slik som Sverige, Danmark, Finland, Island, Tyskland, Storbritannia og USA. Studiene skulle være skrevet på norsk eller engelsk. Kriteriene til innhold var at artiklene måtte dreie seg om læreres opplevelser av, erfaringer med eller arbeid med elever med ASF, samt hvordan de arbeidet med sosial inkludering i ordinære klasser.

3.3 Hovedfunn

Det finnes veldig få fagfellevurderte forskningsartikler som forteller hvordan sosial inkludering av elever med ASF foregår i den norske skolen, dermed er de fleste studiene gjennomført i land utenfor Norge. Som resultat av søkene fant jeg 16 forskningsartikler som på ulike måter er relevante for problemstillingen. Gjennom analysen av forskningsstudiene oppdaget jeg at de ulike artiklene belyste flere funn som tilhører samme forskningsfelt. Jeg har derfor forsøkt å ordne beslektede funn inn under tematiske overskrifter.

Litteraturgjennomgangen er dermed strukturert slik at funn som omhandler samme tema, har blitt plassert under noen få overordnede overskrifter.

Den tidligere forskningen viser at lærere møter en rekke utfordringer med å skape et sosialt inkluderende fellesskap for elever med ASF. Lite kunnskap og erfaring, samt mangel på trening, tid, støtte og ressurser gjør det vanskelig å tilrettelegge for elevenes behov (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013a). Flere lærere ønsker åpenhet rundt elevens diagnose, slik

at medelever, foreldre og ansatte på skolen kan få en bedre forståelse for elevens utfordringer (Able et al., 2015; Dalheim, 2020; Landor & Perepa, 2017; Lindsay et al., 2013a). I tillegg er samarbeid mellom skolens ansatte, foreldre og andre profesjoner, samt bedre ordninger knyttet til arbeid med sosial kompetanse, noe flere lærere etterlyser (Able et al., 2015). På grunn av utfordringene som medføres ved å inkludere elever med ASF i ordinære klasser, stiller enkelte lærere spørsmål om dette er riktig tilnærming for alle barn med ASF (Landor & Perepa, 2017).

Studiene viser at mangel på aksept og forståelse blant jevnaldrende skaper utfordringer med sosial inkludering av elever med autisme (Able et al., 2015; Cullinan, 2017; Falkmer, 2013; Humphrey & Symes, 2013; Lindsay et al., 2013a). Det kommer frem at elevgruppen oftere blir sosialt isolert (Cullinan, 2017; Humphrey & Symes, 2013) og flere opplever å bli mobbet på grunn av unormal atferd (Able et al., 2015; Falkmer, 2013; Humphrey & Symes, 2013), noe som strider mot et inkluderende fellesskap.

Det poengteres at vellykket sosial inkludering av elever med ASF kan føre til en rekke fordeler, som bedre muligheter til å utvikle sosiale ferdigheter, utvikling av mestringsstrategier, vennskap og økt toleranse for mennesker som er annerledes enn seg selv (Anglim et al., 2018; Humphrey & Symes, 2013). For typisk utviklede elever kan det føre til bedre forståelse for annerledeshet, et bredere syn på samfunnet og mer kunnskap om ASF (Anglim et al., 2018; Humphrey & Symes, 2013).

Flere studier trekker frem ulike faktorer som påvirker sosial inkludering av elever med ASF (Alexandri et al., 2017; Falkmer, 2013; Kure, 2017; Linton, 2015). Positive holdninger til inkludering av elever med ASF i ordinære klasser regnes som en nøkkelfaktor for vellykket inkludering. Lærernes holdninger påvirkes stort sett av deres kunnskap og kompetanse om ASF og deres tidligere erfaringer med denne elevgruppen (Alexandri et al., 2017; Falkmer, 2013; Linton, 2015). En norsk studie påpeker at elever med ASF får et svært variert opplæringstilbud, hvor måten de blir ivaretatt og inkludert på er svært forskjellig (Kure, 2017).

For å tilrettelegge for sosial inkludering, benytter lærerne flere ulike strategier. Studiene vektlegger kunnskap, samt tilgang på ressurser, som vesentlig for å tilrettelegge for elevenes behov (Able et al., 2015; Anglim et al., 2018; Kure, 2017; Lindsay et al., 2013a; Lindsay et al., 2013b), i tillegg til et godt samarbeid om eleven (Dalheim, 2020; Karlsen, 2017; Lindsay et al., 2013b). Forskningen viser også det er viktig å etablere et klassemiljø hvor elevene aksepterer ulikheter (Karlsen, 2017; Lindsay et al., 2013b). Flere av lærere ser på sosial ferdighetstrening som nødvendig for gruppen (Cullinan, 2017; Dalheim, 2020; Landor & Perepa, 2017; Yazici & McKenzie, 2020). Tilpassede undervisningsmetoder er også en strategi flere lærere ser på som hensiktsmessig, som blant annet å etablere struktur, rutiner og forutsigbarhet (Bolourian et al., 2021; Deris & Carlo, 2013; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017; Lindsay et al., 2013b), voksenstøtte (Dalheim, 2020; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017), forebygging av utagerende atferd (Bolourian et al., 2021; Deris & Carlo, 2013; Lindsay et al., 2013b) og å dra nytte av elevens interesser og styrker (Bolourian et al., 2021; Deris & Carlo, 2013; Lindsay et al., 2013b).

3.4 Presentasjon av forskningsartikler

3.4.1 utfordringer med å skape et inkluderende fellesskap i ordinære klasser

Flere av studiene viser at lærerne møter en rekke utfordringer i arbeidet med å skape et sosialt inkluderende fellesskap for elever med ASF. Det forventes at lærerne skal skape gode, inkluderende læringsmiljø, men det finnes lite informasjon om hvordan dette skal gjøres i praksis (Lindsay et al., 2013a, s. 347). Manglende kunnskap om ASF blant lærere gjør det vanskelig å tilrettelegge for elevenes individuelle behov, både sosialt og praktisk (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013a, s. 357). Anglim et al. (2018) meddeler at opplæringen ofte består av prøving og feiling. Flere lærere nevner at de ikke opplever å ha nok trening, støtte, tid og ressurser til inkluderingen av denne elevgruppen (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013a, s. 355-357). Flere lærere synes også det er vanskelig å tilrettelegge for samhandling med jevnaldrende på grunn av elevene med ASF og deres mangel på sosial kompetanse (Lindsay et al., 2013a). Det finnes få støtteordninger som hjelper elevene med å kommunisere med andre jevnaldrende, noe flere lærere etterlyser (Able et al., 2015).

Informantene i studien til Able et al. (2015) etterlyser et bedre samarbeid mellom ulike profesjoner, samt foreldre, for å kunne møte elevene på best mulig måte. Støtte fra spesialpedagoger og andre med eksplisitt kompetanse innen autismspekterdiagnoser, i tillegg til å samarbeide mot et felles mål, blir sett på som helt avgjørende for å lykkes med sosial inkludering (Able et al., 2015, s. 51). Lærerne uttrykker også et større behov for å vite hvordan de skal strukturere arbeidet med sosial kompetanse, og er usikre på når det passer å gjøre det (Able et al., 2015, s. 52). Det knyttes også usikkerhet til å tilrettelegge for elevenes sosiale behov, spesielt i ustrukturerte, sosiale situasjoner slik som friminutt, matpauser og lekeaktiviteter.

Av hensyn til personvern er det problematisk for lærerne å forklare jevnaldrende hvorfor elever med ASF oppfører seg annerledes. Flere lærere ønsker å bevisstgjøre medelever om elevens vansker tilknyttet diagnosen, men er usikre på hvor langt de kan gå før det går ut over privatlivet til eleven med ASF (Able et al., 2015). Om foreldre til elever med ASF ikke velger å være åpne om diagnosen, opplever lærerne at det er vanskelig å skape et inkluderende miljø (Landor & Perepa, 2017; Lindsay et al., 2013a, s. 357). Mangel på informasjon og innsikt i diagnosen blant medelever, gjør det vanskelig for dem å forstå og akseptere elever med ASF (Able et al., 2015, s. 50; Lindsay et al., 2013a, s. 357).

Funn i studien til Landor og Perepa (2017) viser at oppfattelsen av inkludering påvirkes av støttemidlene som er tilgjengelig på skolen. Enkelte lærere er kritiske til om de klarer å møte behovene til alle på spekteret innenfor de ordinære undervisningsrammene. Derfor stiller noen lærere spørsmål om inkludering i ordinære klasser er riktig tilnærming for alle barn med ASF (Landor & Perepa, 2017).

3.4.2 Unormal væremåte skaper barrierer for sosial deltakelse

Mangel på respekt, forståelse og aksept blant jevnaldrende gjør det utfordrende for elever med ASF å bli sosialt inkludert. Medelever opplever ofte elever med ASF som unormale, noe som ofte resulterer i ekskludering (Lindsay et al., 2013a, s. 358). Elevenes vansker med å initiere og kommunisere i lek og andre aktiviteter, samt forstå sosiale regler, resulterer ofte i

at elevene blir sosialt isolert. I tillegg viser funnene at elever med ASF ofte blir mobbet av andre elever på grunn av deres særinteresser og merkvordige atferd (Able et al., 2015, s. 48-49; Falkmer, 2013; Humphrey & Symes, 2013). Funn i studiene til Humphrey og Symes (2013) og Falkmer (2013) viser også at elever med ASF opplever mindre forståelse for deres væremåte og atferd fra andre elever og ansatte på skolen. Elever med ASF har ofte vanskeligheter med å etablere vennskap, blir mer isolert av jevnaldrende (Cullinan, 2017; Humphrey & Symes, 2013, s. 39), blir mindre akseptert og er mindre deltagende i sosiale interaksjoner sammenlignet med typisk utviklede jevnaldrende (Cullinan, 2017; Falkmer, 2013, s. 113). Lærerne i studien til Able et al. (2015, s. 49) påpeker at mangel på selvkontroll ofte fører til misforståelser blant typisk utviklede barn, noe som resulterte i at elevene falt utenfor det sosiale fellesskapet. Funnene til Cullinan (2017, s. 33) indikerer at elever med samarbeidsvansker, beskjedenhet, hjelpeløshet og forstyrrende atferd blir mindre akseptert av jevnaldrende og de vil derfor være mer utsatt for sosial ekskludering.

3.4.3 Positive sider med inkludering av elever med ASF i ordinære klasser

Humphrey og Symes (2013) og Anglim et al. (2018) trekker frem at vellykket sosial inkludering kan føre til en rekke fordeler for både elevene med autisme og medelever. En fellesskaplig opplæring hvor elever med ASF hører til i ordinære klasser kan gi elevene bedre muligheter til å lykkes med utvikling av sosiale ferdigheter og vennskap. Det er også gunstig for å utvikle toleranse for andre jevnaldrende. Elevgruppen vil også kunne finne mestringsstrategier som kan hjelpe dem i et bredere samfunnsperspektiv, i tillegg til å møte jevnaldrende som er ulike fra en selv, noe som kan bidra til å skape forståelse for ulikhet (Humphrey & Symes, 2013, s. 38-39). Typisk utviklede elever vil også kunne dra nytte av inkluderingen av elever med ASF. De vil kunne utvikle økt forståelse og toleranse for mennesker som er annerledes enn seg selv, utvikle et bredere syn på samfunnet, samt etablere økt forståelse for ASF (Anglim et al., 2018, s. 82; Humphrey & Symes, 2013, s. 39).

3.4.4 Holdninger og praksis påvirker arbeidet med sosial inkludering

Linton (2015) presenterer i sin doktorgradsavhandling hvordan lærernes sosiale representasjon har innvirkning på inkluderingen av barn med asperger syndrom. Studien forteller at lærerne spiller en viktig rolle i å realisere inkluderingen av elever med AS, og deres holdninger er avgjørende for hvorvidt elevene blir inkludert i klasserommet. Hvilke holdninger lærerne har knyttes til kunnskapen og erfaringene de har med å undervise elever med denne diagnosen, samt deres oppfatning av den enkelte eleven (Alexandri et al., 2017, s. 53; Linton, 2015). Resultatene indikerer at full inkludering av elever med AS er et ambisjonsmål som er langt fra oppnådd. Studien viser også at lærere møter diverse utfordringer med å inkludere elever med AS, hvor mange av problemene hviler på hvordan skolesystemet er satt sammen (Linton, 2015). Andre studier viser også at positive holdninger og forventninger til elever med ASF, samt god lærer-elev relasjon, er en nøkkelfaktor for å oppnå sosial inkludering (Alexandri et al., 2017; Falkmer, 2013; Linton, 2015). Læreren blir sett på som helt avgjørende i arbeidet med å promotere sosial deltakelse for elever med ASF (Falkmer, 2013; Linton, 2015).

Hvorvidt elever med ASF blir sosialt inkludert, påvirkes av skoletilbudet elevene får. Kure (2017) har utført en norsk studie som omhandler hvilke opplevelser en gruppe mennesker med AS sitter igjen med etter skoletiden. Funnene viser til et svært variert skoletilbud. Enkelte hadde ikke noe utbytte av opplæringen, mens andre utviklet god fagkunnskap og spesifikke ferdigheter som de opplever som nyttige i ettertid. Når det gjelder inkludering, spenner det fra omfattende segregering i undervisning og friminutt over flere år, til faglig, kulturell og sosial inkludering gjennom hele skoleløpet (Kure, 2017, s. 65). Informantenes beskrivelser tyder på et veldig ulikt opplæringstilbud, hvor intensjonen om en inkluderende skole, retten til tilpasset opplæring og likeverdsprinsippet i flere tilfeller var fraværende. Studien retter søkelys mot utvikling av skolens praksis når det gjelder kunnskap om AS. Ved å blant annet forbedre nasjonale retningslinjer og styrke kunnskapen i spesialisthelsetjenesten kan en bistå skolene og andre instanser med økt kompetanse på fagfeltet (Kure, 2017, s. 72).

3.4.5 Tilretteleggingmetoder for å realisere sosial inkludering av elever med ASF

Forskningsstudiene fremhever enkelte fellesfaktorer som lærere mener er viktige for å tilrettelegge for sosial inkludering av elever med ASF. Lindsay et al. (2013b) undersøker hvilke strategier lærere bruker for å skape et inkluderende miljø for elever med ASF i ordinære klasserom, og trekker frem flere av fellesfaktorene lærere ser på som avgjørende for sosial inkludering. Strategiene lærerne oftest benyttet seg av var: 1) støtte i form av ressurser og kunnskap, 2) tilpassede undervisningsmetoder, 3) samarbeid og 4) skape et miljø som er bygget på aksept (Lindsay et al., 2013b). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse punktene i den videre gjennomgangen forskningsfunnene, da flere studier trekker frem parallelle strategier i arbeidet med elever med ASF og sosial inkludering. I tillegg har det blitt lagt til et punkt om trening på sosiale ferdigheter, da flere studier tar opp sosial ferdighetstrening som en strategi for å kvalifisere elevene til sosial deltakelse (Dalheim, 2020; Karlsen, 2017, Landor & Perepa, 2017; Yazici & McKenzie, 2020).

Kunnskap og ressurser

Flertallet av studiene fremhever først og fremst viktigheten av å ha forståelse og kjennskap til eleven for å kunne tilrettelegge for sosial inkludering (Able et al., 2015; Anglim et al., 2018; Karlsen, 2017; Kure, 2017; Lindsay et al., 2013a). Støtte i form av ressurser og kunnskap innebærer blant annet at lærerne tilegner og skaffer seg relevant kunnskap og ressurser slik at de kan tilrettelegge for elevene på en god måte. Kunnskap om diagnosen og hvordan en skal tilpasse for elever med autisme i opplæringen, samt ressurser i form av ulike hjelpemidler og undervisningsmateriell, blir omtalt som svært nyttig for å kunne tilrettelegge for sosial inkludering (Lindsay et al., 2013b). Dette kan blant annet være i form av ulike kurs, å lese seg opp på egen hånd eller gjennomføre observasjoner av lærere som har god erfaring med undervisning av elever med autisme (Lindsay et al., 2013b, s. 109).

Tilpassede undervisningsmetoder

Tilpassede undervisningsmetoder trekkes frem som et viktig element av Lindsay et al. (2013b). Kure (2017) vektlegger også at individuelle tilpasninger vil komme elevene til gode, samt bidra til å skape trygghet i klassen. Dette innebærer blant annet at lærerne etablerer strukturerte rutiner og forutsigbarhet, tar hensyn til elevens interesser og styrker, og arbeider forebyggende mot utagerende atferd (Lindsay et al., 2013b, s. 110). I tillegg

bemerket Dalheim (2020), Karlsen (2017) og Landor og Perepa (2017) at voksenstøtte kan være betydningsfullt for inkludering av elever med ASF.

Erfaringene viser at ved å legge til rette for struktur og forutsigbarhet opplever elevene mindre frustrasjon (Lindsay et al., 2013b). Forutsigbarhet regnes også som en nøkkelfaktor blant andre studier (Deris & Carlo, 2013, s. 53; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017). Karlsen (2017) og Bolourian et al. (2021) understreker at tydelig klasseledelse og en lærer som er trygg i sin rolle, er noe elever med ASF ser på som verdifullt. Deris & Carlo (2013, s. 53) forteller at strukturerte dagsplaner kan bidra til å skape forutsigbarhet og dermed redusere stress og angst. Hjelpemidler slik som dagsplaner, gjerne med visuelle figurer og bilder, kan være nyttig for at elevene får oversikt over hva som skal skje i ulike situasjoner (Bolourian et al., 2021; Deris & Carlo, 2013).

Å ta hensyn til elevens interesser viser at elevene blir mer engasjert i det de holder på med (Lindsay et al., 2013b). Om eleven har et spesielt talent, som f. eks. gode datakunnskaper, kan læreren bruke denne styrken som en ressurs i resten av klassen, noe som kan bidra til at eleven blir mer verdsatt blant klassekamerater (Bolourian et al., 2021; Lindsay et al., 2013b). Deris & Carlo (2013, s. 54) påpeker også at å ta hensyn til elevens interesser vil øke sannsynligheten for at eleven med ASF interagerer med andre elever. Medvirkning, ved at eleven f. eks. kan velge aktiviteter eller oppgaver den vil delta på, bidrar til økt motivasjon for deltakelse og lærer eleven å ta selvstendige valg (Deris & Carlo, 2013, s. 54). Falkmer (2013, s. 142) poengterer at læreren må tilrettelegge for aktiviteter tilpasset elevenes evner som en strategi for å øke sosial deltakelse.

Å arbeide forebyggende mot utagerende atferd er viktig for å opprettholde et positivt syn på eleven blant medelever. Flere lærere hindrer utagerende atferd ved å for eksempel ta eleven ut av klasserommet for å roe seg ned i mer avslappede omgivelser (Lindsay et al., 2013b). Deris & Carlo (2013) og Bolourian et al. (2021) poengterer også at å legge til rette for et sted eller rom hvor eleven kan trekke seg bort fra klassen kan ha positiv innvirkning på elevens stressnivå, da elever med ASF ofte trenger å ta en pause fra klassen. Dette kan dermed redusere uønsket atferd.

Flere studier viser at voksenstøtte i ulike situasjoner kan bidra til at elevene er mer deltakende i sosiale settinger (Dalheim, 2020; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017). Karlsens (2017) og Dalheims (2020) studier viser at en sosial tolk i situasjoner som preges av mye kommunikasjon og samspill, slik som f. eks. friminutt, kan styrke elevens muligheter til å bli sosialt inkludert. Læreren fungerer dermed som en sosial støtte, og kan hjelpe eleven med å tolke og forstå ulike situasjoner. Støtte fra en voksen i ordinær undervisning, fremfor å motta spesialundervisning utenfor klassen, kan også ha positiv innvirkning på sosial inkludering av elever med ASF (Landor & Perepa, 2017).

Samarbeid

For å skape et inkluderende miljø for elever med ASF blir støtte og samarbeid fra ledelsen og kollegaer beskrevet som helt nødvendig, i tillegg til samarbeid fra andre yrkesgrupper (Karlsen, 2017, s. 83; Lindsay et al., 2013b). Samarbeidet i studien til Lindsay et al. (2013b) kunne gå ut på at kolleger og andre fagfolk rundt eleven var behjelpelige med å gi råd og dele kunnskap om eleven, slik at skolens ansatte var bedre rustet til å imøtekomme elevens ulike behov. Samarbeid med foreldre blir også sett på som nødvendig av både Lindsay et al. (2013b) og Dalheim (2020), blant annet for å kunne kommunisere rundt eleven og for å få en bedre forståelse for elevens væremåte. Foreldre har godt kjennskap til barnet sitt, og kan dermed være behjelpelige med å formidle hvilke behov barnet har nytte av (Lindsay et al., 2013b).

Å skape et miljø hvor elevene aksepterer ulikhet

Å skape et miljø som preges av aksept for ulikhet utnevnes som spesielt viktig i flere studier. Karlsen (2017, s. 80-82) viser at å jobbe aktivt med klassemiljøet og medelevene er nødvendig for å skape gode relasjoner blant elevene. Flere av lærerne i studien til Lindsay et al. (2013) arbeidet aktivt for å redusere stigmatisering av elever som mottok spesialundervisning. Å etablere et positivt syn på ulikhet, samt skape forståelse for at alle er forskjellige ble nevnt som betydningsfullt. Funn i studien til Cullinan, (2017, s. 33) viser at å utvikle toleranse og aksept blant jevnaldrende er avgjørende for at elever med ASF skal bli sosialt inkludert. Åpenhet om diagnosen beskrives også som en vesentlig faktor i studiene til Dalheim (2020) og Landor og Perepa (2017), da åpenheten kan medføre at medelever bedre forstår seg på elevens væremåte og de medfølgende vanskene.

Trening på sosiale ferdigheter

Trening i sosial kompetanse kan også sørge for at elever med ASF enklere blir sosialt inkludert (Karlsen, 2017). Karlsen (2017) forteller at å øve på å snakke om følelser og hvordan en skal opptre i sosiale situasjoner er noe som har positiv effekt (Karlsen, 2017, s. 80). Gjennom opplæring av sosiale ferdigheter blir elevene blant annet mer bevisste på kommunikasjon, tyding av kroppsspråk og mimikk, og hvordan en kan samhandle med andre (Landor & Perepa, 2017). Dalheim (2020) poengterer viktigheten av sosiale ferdigheter ved å belyse at flere lærere benytter spesialundervisningen til å trene på bestemte ferdigheter. I den sosiale ferdighetstreningen kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i elevens særinteresser (Dalheim, 2020).

Yazici og McKenzie (2020) undersøker hvilke strategier lærerne bruker for å fremme utviklingen av sosiale ferdigheter. Noen av de mest sentrale strategiene som kom frem blant lærerne var erfaringsbasert læring, sosiale historier, visuelle elementer og rollespill. Videre påpekte lærerne strategier som kunne ha indirekte betydning på elevenes sosiale ferdigheter, slik som involvering av hjemmet, belønning, bruk av dataprogrammer, steg-for-steg læring, kunnskap om ASF og ressurser på skolen (Yazici & McKenzie, 2020).

Andre aktuelle strategier

Bolourian et al. (2021) fremhever strategier som bidrar til at elever med autisme inntar en mer aktiv rolle sammen med medelevene og i klasserommet. Lærerne i studien understreker at å gi eleven spesielle ansvarsområder, slik som å dele ut arbeidsark eller sette ned stolene om morgenen, kan være bidragsgivende. Dette kan føre til at eleven føler seg som en mer verdifull del av klassen. I tillegg kan bruk av læringspartner eller aktiviteter i små grupper hjelpe elevene med å bygge positive relasjoner og bli bedre kjent (Bolourian et al., 2021; Dalheim, 2020).

3.5 Oppsummering

Tidligere forskning viser at lærerne møter en rekke utfordringer i arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF. Flere av studiene trekker frem manglende kunnskap om ASF som en utfordring, da lærere ser på dette som nødvendig for å tilpasse seg elevenes individuelle behov (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013a, s. 357). Det kommer også frem at lærerne etterlyser mer trening, støtte, tid og ressurser i møtet med elever med ASF (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013a, s. 355-357). Funn i studien til Able et al. (2015) etterlyser bedre samarbeid mellom foreldre og ulike profesjoner, for å kunne tilrettelegge optimalt for elever med ASF. Studiene til Lindsay et al. (2013a) og Able et al. (2015, s. 52) viser at det trengs økt fokus på arbeid med sosiale ferdigheter. Flere av studiene mener åpenhet om diagnosen kan føre til bedre forståelse og aksept blant jevnaldrende (Able et al., 2015, s. 50; Lindsay et al., 2013a, s. 357), noe Landor & Perepa (2017) og Lindsay et al. (2013a, s. 357) trekker frem som viktig for å skape et inkluderende miljø for elever med ASF.

Det finnes flere årsaker til hvorfor elever med ASF ikke blir sosialt inkludert blant jevnaldrende. Lærerne opplever at hovedgrunnene kan kobles til at elever med ASF har en annerledes væremåte, manglende sosial kompetanse og svekket forståelse i sosialt samspill (Able et al., 2015, s. 48-49; Falkmer, 2013; Humphrey & Symes, 2013; Lindsay et al., 2013a, s. 358). Dette fører til at elever med ASF blir mindre akseptert (Humphrey & Symes, 2013; Falkmer, 2013), er mer utsatt for ekskludering og er mindre deltakende i sosialt samspill, sammenlignet med jevnaldrende (Cullinan, 2017; Falkmer, 2013, s. 113; Humphrey & Symes, 2013, s. 39). Studiene til Linton (2015, Alexandri et al. (2017, s. 53) og Falkmer (2013) forteller at positive holdninger til elever med ASF, samt promotering av sosial deltakelse, er avgjørende for å lykkes med sosial inkludering. Hvorvidt elever med ASF blir sosialt inkludert avhenger av skoletilbudet elevene får, noe som viser seg å være svært variert (Kure, 2017).

Flere av studiene tar opp parallelle strategier som lærere mener kan fremme sosial inkludering av elever med ASF. Kunnskap om diagnosen, og om den enkelte elev, regnes som helt avgjørende i arbeidet med sosial inkludering (Able et al., 2015; Anglim et al., 2018; Karlsen, 2017; Kure, 2017; Lindsay et al., 2013a). Flere studier trekker også frem tilpassede undervisningsformer, slik som forutsigbarhet (Deris & Carlo, 2013, s. 53; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017; Lindsay et al., 2013b), ta hensyn til elevens interesser (Bolourian et al., 2021; Deris & Carlo, 2013, s. 54; Lindsay et al., 2013b), forebygge utagerende atferd

(Bolourian et al., 2021; Deris & Carlo, 2013; Lindsay et al., 2013b), samt voksenstøtte (Dalheim, 2020; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017). Samarbeid rundt eleven blir omtalt som viktig for å kunne tilrettelegge optimalt (Dalheim, 2020; Karlsen, 2017, s. 83; Lindsay et al., 2013b). Å skape et miljø hvor elevene aksepterer forskjellighet, blir trukket frem som viktig i studiene til Karlsen (2017) og Lindsay et al. (2013). I tillegg vektlegges trening på sosiale ferdigheter av Karlsen (2017), Landor og Perepa (2017), Dalheim (2020) og Yazici og McKenzie (2020).

4 Teori

I dette kapitlet går jeg nærmere inn på de teoretiske rammene som skal bidra til å svare på studiens problemstilling. Først og fremst vil jeg presentere det læringsteoretiske perspektivet studien bygger på. Deretter vil jeg gå nærmere inn på det teoretiske grunnlaget, hvor jeg ser hvordan inkludering blir fremhevet i utdanningspolitiske dokumenter. I tillegg vil jeg belyse hva utdanningspolitiske og aktuelle dokumenter sier om elever med ASF i skolen. Deretter presenteres teori som omhandler tilrettelegging for sosial inkludering.

4.1 Læringsteoretisk perspektiv

Studien tar utgangspunkt i det sosiokulturelle læringssynet, som bygger på at læring skjer i sosiale kontekster. Skolens plandokumenter viser til et læringssyn som legger stor vekt på inkludering og læring i fellesskap, noe som samsvarer med Lev Vygotskij og hans sosiokulturelle læringsteori. Han mente ifølge Säljö (2016, s. 111) at læring skjer i samspill med de sosiale omgivelsene, hvor det viktigste redskapet er språket.

En grunnleggende tanke innenfor den sosiokulturelle teorien er at mennesker utvikler seg gjennom å bruke redskaper. Redskapene medierer handlingene våre og kan betraktes som instrumenter vi bruker til å utføre visse handlinger (Säljö, 2016, s. 108). Hovedpoenget i denne sammenhengen er at mennesker kan bruke fysiske og mentale redskaper som ligger utenfor våre kroppslige evner til å utføre handlinger vi ikke hadde klart alene (Säljö, 2016, s. 109). I forbindelse med elever med autismespekterforstyrrelser kan fysiske redskaper for eksempel innebære bruk av bildekort for å illustrere en bestemt sosial handling. Mentale redskaper kan eksempelvis være symbolene på bildekortene som visualiserer hva som menes med handlingen. Dette eksempelet bekrefter det Säljö (2016, s. 109) skriver om at de fysiske og mentale redskapene ofte glir inn i hverandre. Et bildekort er et materielt, fysisk objekt, men får en funksjon fordi det inneholder symboler som har en språklig distinksjon, og dermed medierer det mening.

En annen viktig faktor i Vygotskijs læringssyn er teorien om den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingssonen betegner avstanden fra hva et barn kan klare alene og hva det kan klare med hjelp fra en mer kompetent annen (Säljö, 2016, s. 118). I forbindelse med elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering, kan dette eksempelvis sees i sammenheng med innlæring av sosiale ferdigheter. Barn med autismespekterforstyrrelser har ofte utfordringer med å forstå andres følelser og emosjoner, noe som er en forutsetning for å vise empati (Statped, 2022b). Å vise empati er viktig for å utvikle relasjoner og vennskap (Gresham og Elliott, 1990, referert i Ogden, 2015, s. 243-248), noe som igjen er vesentlig for å oppnå sosial inkludering. Med hjelp og støtte fra en lærer, kan barn med autismespekterforstyrrelser lære seg å kjenne igjen og forstå ulike følelser, for eksempel ved å gjenkjenne ulike ansiktsuttrykk. Læreren kan for eksempel ta i bruk bildekort for å forklare hva som kjennetegner at noen er triste, eksempelvis noen som gråter. Eleven blir da bevisst på ansiktsuttrykk som signaliserer tristhet. Etterhvert kan eleven kanskje gjenkjenne noen av disse ansiktsuttrykkene på reelle mennesker, og dermed oppfatte at noen er lei seg. Videre kan læreren bygge på elevens tilegnede kunnskaper ved å forklare eller vise hvordan en kan trøste når noen er triste. En slik tilnærming beskriver det som menes med den nærmeste utviklingssonen. I samspill med den mer kompetente, i denne sammenheng læreren, får barnet instruksjoner og støtte i den perioden hvor appropriasjonen av ferdigheten pågår (Säljö, 2016, s. 120). Etterhvert som barnet øker sin forståelse, og i økende grad behersker den bestemte ferdigheten, har barnet behov for mindre støtte. Til slutt kan barnet beherske den bestemte ferdigheten helt alene (Säljö, 2016, s. 120).

Vygotskijs teori mener at "vi lærer ved å bli delaktige i kunnskaper og erfaringer som gjøres tilgjengelige for oss via mennesker med mer kompetanse innenfor et bestemt område" (Säljö, 2016, s. 122). Dette betyr at læring og utvikling skjer i samspill og samhandling med andre mennesker, hvor språket er en sentral faktor. Da det ble bestemt at alle barn, også de med særlige behov, skulle inkluderes i den ordinære fellesskolen, åpnet det dørene til et større mangfoldig fellesskap. For barn med autismespekterforstyrrelser ble dermed kravene til sosial samhandling større og mer komplekse. Inkluderingen av barn med autisme i den ordinære fellesskolen kan by på utfordringer, men også verdifulle muligheter. Når barn med autismespekterforstyrrelser omgås med andre sosialt kompetente barn, får de tilgang til flere sider av språket og andre sosiale handlingsmønstre. De mer sosialt kompetente barna

kan dermed ha en positiv innflytelse på elever med autismspekterforstyrrelse sin sosiale utvikling, da elever med ASF kan observere og lære av de funksjonsfriske elevenes handlinger.

4.2 Teoretisk rammeverk

Videre vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. For å gi svar på problemstillingen, vil det være nyttig å vite hva føringene i utdanningspolitiske dokumenter og andre aktuelle dokumenter sier om inkludering i forbindelse med elever med særskilte behov og elever med autismspekterforstyrrelser. Fagdidaktisk teori rundt tematikken vil også bli presentert. Dette vil jeg gå nærmere inn på i de neste delkapitlene.

4.2.1 Inkludering i utdanningspolitiske dokumenter

I 1975 ble skoleloven i Norge revidert, noe som førte til nedleggelse av spesialskoler. Elevene som gikk på spesialskoler skulle herved *integreres* i en felles grunnskole. I 1997 ble imidlertid begrepet integrering erstattet av begrepet *inkludering* (Nilsen, 2017, s. 165). Å skape en inkluderende skole for alle har vært grunntanke helt siden inkluderingsbegrepet for alvor fikk sitt gjennomslag i den norske skolen da læreplanverket for L97 ble innført. I tillegg bidro Salamanca-deklarasjonen til å støtte opp prinsippet om at alle barn, også elever med særskilte opplæringsbehov, skulle være en del av det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (UNESCO, 1994).

Prinsippet om inkludering kommer blant annet til syne i den overordnede delen av læreplanen: "skolen skal [...] bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre i overordnet del står det at "skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det er et grunnleggende behov å oppleve fellesskap og føle seg inkludert, samtidig som det er en viktig faktor i elevens faglige og sosiale utvikling, læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2020). I en nyere stortingsmelding poengteres det at "barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir

godtatt som de er” (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). Videre i Meld. St. 6 poengteres det at “ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle” (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

Viktigheten av inkludering blir belyst i blant annet opplæringsloven, læreplanen og stortingsmeldinger. Den sosiale dimensjonen av inkluderingsbegrepet gjenspeiles blant annet i opplæringslova, hvor det presiseres at skolen skal fremme et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). I tillegg er den sosiale dimensjonen forankret i retten til å gå på nærskolen (Opplæringslova, 1998, § 8-1) og retten til sosial tilhørighet i en klasse (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Også i den overordnede delen av Kunnskapsløftet nevnes det at skolen skal støtte elevens sosiale læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Videre nevnes det at skolen skal fremme et inkluderende læringsmiljø hvor mangfold blir anerkjent som en ressurs, og at elevene skal møte forskjellighet med respekt og forstå at alle tilhører i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

4.2.2 Autismespekterforstyrrelser og inkludering i aktuelle dokumenter

Som nevnt har fokuset på elever med ASF gradvis flyttet seg fra spesialskoler og spesialenheter til full inkludering i vanlige skoleklasser, men fortsatt får noen barn i dag tilbud i spesialklasser eller spesialskoler. Meld. St. 6 2019-2020 (s. 12) uthever i den forbindelse at:

Mange som får et slikt tilbud, opplever større sosial tilhørighet med andre barn og elever der enn i et ordinært tilbud. Det er likevel et mål at alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12)

I den overordnede delen av læreplanen står det at: “å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Å sette seg inn i og forstå andres følelser er imidlertid en av hovedutfordringene til elever med autismespekterforstyrrelser. En kan dermed si at elever med autismespekterforstyrrelser har dårligere forutsetninger for å

oppleve vennskap og sosial tilhørighet innenfor den ordinære skolen, sammenlignet med funksjonsfriske barn. For å få til vellykket inkludering av barn med autismspekterforstyrrelser i den ordinære skolen, stilles det dermed en rekke krav til lærerne. NOU 2020: 1 (s. 17) poengterer imidlertid at lav kunnskap om autisme i skolen fører til manglende forståelse, tilrettelegging og nødvendige tiltak for denne elevgruppen. Utvalget legger også frem at de fleste lærere ikke opplever å få god nok tilgang til informasjon fra skoleledelsen (NOU 2020: 1, s. 93). Dette kan skape barrierer for inkludering av elever med ASF i den ordinære skolen.

Et stort antall elever med autismspekterforstyrrelser har behov for særskilt tilrettelegging. Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018) trekker frem at barn med særskilte behov ofte opplever å bli ekskludert fra klassefellesskapet. Rapporten viser til et spesialpedagogisk system som beskrives som lite funksjonelt og ekskluderende for elever med særskilte behov, på grunn av en praksis som legger opp til manglende tilhørighet i fellesskapet (Nordahl et al., 2018, s. 7). Det økende antallet elever som mottar spesialundervisning i senere ungdomsår viser at elevene ikke får den hjelpen de trenger tidlig nok (Nordahl et al., 2018, s. 7).

NOU 2020: 1 - *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom* påpeker viktigheten av at skolen skal gi elevene gode muligheter for deltakelse innenfor utdanningen (NOU 2020: 1, s. 90). Videre utheves det at det finnes lite systematisk kunnskap om skolehverdagen til elever med autisme, og at skoletilbudet disse elevene får er svært variert (NOU 2020: 1, s. 90). At elever med særskilte behov får opplæringen utenfor klassens fellesskap kan ha negativ påvirkning av elevens sosiale deltakelse i skolehverdagen og på fritiden (Wendelborg og Paulsen, 2014, referert i NOU 2020: 1, s. 91). Barneombudet (2017, referert i NOU 2020: 1, s. 91) mener enkelte områder av spesialundervisningen kan betraktes som diskriminerende. Elever med autismspekterforstyrrelser som ikke får tilrettelagt undervisningen vil ikke få en tilfredsstillende utvikling. Utvalget presiserer videre at de fleste gruppene har utfordringer med emosjonell regulering og sosial kompetanse (NOU 2020: 1, s. 91), noe som svekker mulighetene for å bli sosialt inkludert. Elever med autismspekterforstyrrelser har ofte eksekutive og perseptuelle vansker, noe som gjør at lærerne må finne en balansegang mellom inkluderingen og elevens behov for trygghet og begrensede sanseintrykk (NOU

2020: 1, s. 92). Olsen og Waldahl, (2019, s. 7, referert i NOU 2020: 1, s. 92) påpeker at elever med autisme er en så heterogen gruppe at det ikke er mulig å se dem som en gruppe med samstemte behov. Derfor må skolene alltid tilrettelegge skolehverdagen basert på den enkeltes individuelle behov. Videre poengteres det at elever med autisme trenger fysisk og praktisk tilrettelegging i forbindelse med sosial inkludering (NOU 2020: 1, s. 92).

Gjennom de to siste delkapitlene har jeg sett hvordan problemområdet med ASF og sosial inkludering blir belyst i aktuelle dokumenter. Både lovverket, læreplanen, stortingsmeldinger og offentlige utredninger vektlegger viktigheten av at elevene blir inkludert, samt opplever tilhørighet, deltagelse, samhold og fellesskap i opplæringen. Det har blitt bestemt at elever med autismspekterforstyrrelser skal inkluderes på ordinære skoler, til tross for at elevene har dårligere forutsetninger for å bli inkludert sammenlignet med andre barn. De er derfor helt avhengige av kunnskapsrike lærere som kan gi individuell, tilrettelagt undervisning.

I de neste delkapitlene vil jeg gå nærmere inn på det fagdidaktiske perspektivet og presentere aktuell teori som omhandler inkluderende miljø, sosial kompetanse, samt strategier for tilrettelegging av elever med autismspekterforstyrrelser.

4.2.3 Et inkluderende miljø

Den sosiale siden av inkludering dreier seg om “hvorvidt det sosiale miljøet er inkluderende på en slik måte at alle har en reell mulighet til å være en del av det sosiale fellesskapet, og til å utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende” (Statped, 2022d). Et inkluderende miljø innebærer at læreren legger til rette for at elevene får muligheter til aktiv deltakelse basert på sine forutsetninger, og at elevene utvikler tilhørighet i fellesskapet gjennom vennskap og gode relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærerens praksis og tilrettelegging for et inkluderende miljø handler om å “reducere barrierer for læring og deltakelse” (Kiuppis, 2011, referert i Olsen, 2013, s. 146). Berg (2005, referert i Olsen, 2013, s. 146) understreker at et trygt og godt læringsmiljø må ha toleranse og aksept for ulikheter, samt rammer og regler som gjør miljøet trygt og forutsigbart. Det er også viktig for elever å være en del av et jevnaldersmiljø. Dette innebærer at elevene har noen på samme alder som de kan omgås med, oppleve tilhørighet til og delta sammen med

(Tøssebro, 2006, referert i Olsen, 2013, s. 146). En påkjenning i lærernes arbeid med å skape et inkluderende miljø, er at mange elever ikke får muligheten til å vise sine positive sider i samhandling med andre elever, enten fordi de ikke har den fysiske tilgangen, eller fordi jevnaldremiljøet ekskluderer dem (Berg, 2005, referert i Olsen, 2013, s. 147). I den forbindelse poengterer Patpatia (2012, referert i Olsen, 2013, s. 147) at inkludering også handler om at jevnaldrende må inngå visse kompromisser. Medelevene må være i stand til å "ta omveier i sine samhandlingsmønstre", slik at elever som opplever utfordringer på dette området, også kan få opplevelsen av inkludering (Patpatia, 2012, referert i Olsen, 2013, s. 147). Patpatia (2012, referert i Olsen, 2013, s. 147) forteller at kompromissene eksempelvis kan handle om hvor de møtes, hva de prater om, hvilke aktiviteter de gjør og hvilket tempo det skjer i.

Fysisk integrering er en vesentlig faktor for at barn med ASF skal kunne bli sosialt inkludert og være deltakende i fellesskapet (Tøssebro, 2014, referert i Garrels, 2017, s. 227). Barn med ASF har ofte en svekket mottakelighet for sosiale interaksjoner, noe som gjør at fellesskapet rundt eleven må stille seg åpne for å ta i mot denne eleven. I tillegg må eleven selv spille en aktiv rolle, både ved å være åpen for andres tilnærming og følge de sosiale reglene som miljøet omringes av (Garrels, 2017, s. 229). Inkluderingsens sosiale dimensjon gjenspeiler dermed en forutsetning om gjensidighet i interaksjonene mellom eleven med ASF og menneskene i miljøet rundt (Garrels, 2017, s. 229). For at eleven med ASF skal oppleve å bli sosialt inkludert i skolens fellesskap, er det derfor nødvendig å arbeide med elevens tilnærming til fellesskapet, men også med fellesskapets tilnærming til eleven. I tillegg påpeker Nyborg og Mjelve (2017, s. 181) at vanskene som skaper hindringer for sosial utvikling ikke bare må sees fra et individuelt perspektiv, men også fra et relasjonelt perspektiv. Det er ikke riktig å anta at vanskene kun hviler på eleven selv, da vanskene også kan forårsakes av omgivelsene (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 181). Hvordan miljøet er tilrettelagt rundt elever med ASF, er dermed med på å påvirke mulighetene for sosial inkludering.

Sigstad (2017, s. 204) ser på vennskap som en av de mest betydningsfulle sosiale relasjonene en kan ha. Hva som definerer et vennskap, kan derimot bli forstått på ulike måter. Frønes (2010, referert i Sigstad, 2017, s. 204-205) mener vennskap består av "gjensidig kontakt

mellom likeverdige”. Vennskap kan knyttes til en form for gjensidighet, hvor de som inngår i relasjonen må kunne oppleve at partene har lyst til å være med hverandre (Sigstad, 2017, s. 203). De som inngår i relasjonen må betrakte hverandre som likeverdige parter, hvor de opplever at de er på samme utviklingsnivå (Frønes, 2010, referert i Sigstad, 2017, s. 205). Med andre ord, søker elevene i hovedsak etter venner som er like en selv.

4.2.4 Sosial kompetanse

Gresham og Elliott (1990, referert i Ogden, 2015, s. 244; referert i Jahnsen et al., 2009, s. 10-11) beskriver fem ferdighetsdimensjoner som er grunnleggende for å oppnå sosial kompetanse. Dimensjonene fungerer som byggesteiner i begrepet og ansees som de viktigste sosiale ferdighetene vi benytter i samhandling (Statped, 2022c). De fem områdene er: *samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet og empati* (Jahnsen et al., 2009; Ogden, 2015). Dette er ferdigheter som også beskrives i den overordnede delen av læreplanen, og kjennetegnes som viktige områder i elevens sosiale og faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som samlebegrep for de sosiale ferdighetene brukes ofte begrepet *sosial kompetanse*. Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim (2009, s. 10) beskriver sosial kompetanse på følgende måte: “et sett av ferdigheter, kunnskap 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.”. De poengterer videre at “barn og unge må i tillegg ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner, og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid.” (Jahnsen et al., 2009, s. 10).

Nordahl et al. (2016) presiserer at sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende viser seg å være annerledes enn sosial kompetanse i forhold til lærere og andre voksne. Elevenes vurderinger gjenspeiler verdiområder som empati, aktiv deltakelse, initiativ og selvhevdelse i forhold til andre jevnaldrende (Nordahl et al., 2016). For elevene er det viktig “å være en av dem”, noe som innebærer å ha tilhørighet til en gruppe jevnaldrende hvor en har utviklet vennskap og opplever sosial deltakelse (Nordahl et al., 2016).

Sosial kompetanse er en elementær faktor for å skape en inkluderende skole, og for elever med autismespekterforstyrrelser er sosiale ferdigheter en forutsetning for å bli akseptert og inkludert blant jevnaldrende (Ogden, 2015, s. 256). Dette beskrives også i *Utdanningsdirektoratets veileder for utvikling av sosial kompetanse* (Nordahl, 2000, referert i Jahnsen et al., 2009, s. 12) der det poengteres at sosialt kompetente barn blir lettere akseptert og verdsatt blant andre barn. Jahnsen et al. (2009, s. 19) ser på sosial kompetanse som grunnleggende for å kunne samhandle med andre mennesker. Kompetansen beskrives også som en nøkkelfaktor for vennskap, sosial integrering og inkludering i skolen (Jahnsen et al., 2009, s. 12).

Siden barn med autismespekterforstyrrelser ofte opplever å ha komplekse forståelsesvansker i sosiale sammensetninger, har de behov for hjelp og støtte for å lære seg ulike sosiale ferdigheter (Statped, 2022b). Den sosiale treningen bør knyttes til naturlige situasjoner, da dette vil skape bedre muligheter for å overføre den lærte kunnskapen til andre områder (Jahnsen et al., 2009, s. 41). Men i følge Jahnsen et al. (2009, s. 28), er ikke praksisen tilknyttet sosial ferdighetstrening helt optimal i skolen. Tilretteleggingen for sosial ferdighetstrening i skolen er lite strukturert, og det finnes få retningslinjer for hvordan en skal trene på sosiale ferdigheter (Jahnsen et al. (2009, s. 28).

4.2.5 Tilrettelegging og undervisning av elever med ASF

For elever med autismespekterforstyrrelser er det vanskelig å forholde seg til sosiale situasjoner og instruksjoner, de misoppfatter ofte viktig informasjon og har vanskeligheter med å se ting fra et helhetlig perspektiv (Statped, 2022c). Situasjoner med lite oversikt kan fort lede til store misforståelser. Elever med ASF er derfor spesielt avhengige av forutsigbarhet og struktur for å kunne ta del i både det faglige og sosiale fellesskapet (Statped, 2022c). Det er derfor utviklet flere metoder som kan gi elever med ASF mer trygghet i skolehverdagen og hjelpe dem med å forbedre den sosiale funksjonsevnen (Engh, 2010, s. 95). Flere av prinsippene som omtales i tilretteleggingen har som formål å skape forutsigbarhet, oversikt og trygghet, samt fremme sosiale ferdigheter, selvstendighet, deltakelse, mestring og andre strategier elevene har behov for, for å ta del i skolens fellesskap.

Engh (2010), Bjåstad et al. (2017), Statped (2022a; 2022c), og Andersen og Kleven (2018) legger vekt på flere av de samme prinsippene når de beskriver hvilken tilrettelegging som vil være gunstig for elever med ASF. De mest sentrale tilretteleggingsmetodene vil bli gjort rede for i de følgende avsnittene.

4.2.3.1 Kjennskap til eleven

For at elever med ASF skal kunne inngå i den ordinære opplæringen, er det viktig at læreren har godt kjennskap til elevens situasjon og kan sette seg inn i vanskene og hvordan de kommer til uttrykk i skolehverdagen (Bjåstad et al., 2017, s. 223; Engh, 2010, s. 96).

Kjennskap til både eleven og diagnosen beskrives som nødvendig for at lærerne skal kunne utvikle et godt læringsmiljø og tilrettelegge optimalt for elevens individuelle utfordringer og behov (Andersen & Kleven, 2018, s. 6; Engh, 2010, s. 96; Statped, 2022a). For medelever, kan det å være åpen om diagnosens vanskeområder forhindre mobbing og fremme inkludering (Bjåstad et al., 2017, s. 227). Bjåstad et al. (2017, s. 227) melder videre at åpenhet og informasjon i tillegg vil skape forståelse og aksept blant medelever. På den andre siden understreker Engh (2010, s. 87) at en må være forsiktig med å fortelle åpent om barnets diagnose, da det potensielt kan føre til stigmatisering.

4.2.3.2 Forutsigbarhet og oversikt

Elevene trenger tilrettelegging i form av struktur, organisering og forutsigbarhet for å dempe stress, redusere igangsettings- og motivasjonsutfordringer, samt for å fremme selvstendighet (Bjåstad et al., 2017, s. 224). Tilpassede planer, eksempelvis visuelle ukeplaner, dagsplaner og oppskrifter, er helt grunnleggende for denne elevgruppen (Bjåstad et al., 2017, s. 224; Engh, 2010, s. 96; Statped, 2022c). Bruk av instruerte planer kan være spesielt behjelpelig i ustrukturerte og ofte stressende settinger, slik som friminutt, matpauser og på dager som er annerledes (Bjåstad et al., 2017, s. 224). Friminuttene bør derfor struktureres og organiseres slik at elever med autisme enklere kan delta og omgås med andre barn.

Kommunikasjonen med eleven bør også være preget av et konkret og tydelig språk (Andersen & Kleven, 2018, s. 25; Engh, 2010, s. 97). Felles beskjeder bør tilpasses elevens evner, gjerne i form av visuell eller skriftlig støtte (Andersen & Kleven, 2018, s. 25; Bjåstad et

al., 2017, s. 226; Statped, 2022a). Bjåstad et al. (2017, s. 224) understreker at undervisningsstilen bør være rolig og tydelig for at elever med ASF skal føle seg trygge. Kontinuitet og stabilitet i personalet på skolen er viktig for at eleven skal få færre personer å forholde seg til og for å forhindre at ulike personer opptrer ulikt i møtet med eleven (Andersen & Kleven, 2018, s. 26).

Bjåstad et al. (2017, s. 224), Statped (2022a) og Andersen og Kleven (2018, s. 27) påpeker også at jevnlig støttesamtaler vil komme eleven til gode. Støttesamtaler er i tillegg spesielt viktig for at læreren skal bli kjent med elevens væremåte og tilrettelegge for sosial mestring. Støttesamtaler kan skape oversikt over skolehverdagen og bestemte situasjoner, samt bidra til økt selvinnsikt, sosial forståelse og selvstendighet (Andersen & Kleven, 2018, s. 27; Statped, 2013, referert i Bjåstad et al., 2017, s. 224).

4.2.3.3 Sosial mestring

Å tilrettelegge for situasjoner som gir sosial mestring er spesielt viktig for elever med autisme (Bjåstad et al., 2017, s. 226; Haugen & Haugen, 2020, s. 218), da dette er et område elevene har særlige vansker med. Å oppleve mestring i sosiale situasjoner, slik som å delta og bli inkludert i leker og aktiviteter i friminuttene, krever tilrettelegging fra de voksnes side (Bjåstad et al., 2017, s. 226). Læreren må aktivt arbeide for å etablere positivt samspill mellom eleven med ASF og medelevene (Bjåstad et al., 2017, s. 226). Samspill med jevnaldrende kan bli enklere for elever med ASF om de har en sosial tolk, i form av en voksen som kan oversette og skape forståelse i situasjoner eleven ikke mestrer selv (Bjåstad et al., 2017, s. 227). Dette kan avverge stress, konflikter og misforståelser.

Å lære elever med ASF sosiale ferdigheter som de kan anvende i samspill med medelever, kan føre til mestringsopplevelser i sosiale situasjoner. Opplæring i konkrete sosiale ferdigheter er nødvendig for å kvalifisere til deltakelse (Andersen & Kleven, 2018, s. 22). Andersen og Kleven (2018, s. 23) formidler videre at støttesamtaler, bruk av sosiale og kompensatoriske hjelpemidler vil være til hjelp. Modellering og rollelek kan fungere som et nyttig tiltak, da barnet kan få veiledning i forhold til hvordan man skal opptre i ulike sosiale situasjoner (Bjåstad et al., 2017, s. 227; Statped, 2022a). Elever med ASF har behov for eksplisitt læring i sosiale ferdigheter og treningen må utøves i naturlige situasjoner

(Andersen & Kleven, 2018, s. 29; Bjåstad et al., 2017, s. 227; Haugen & Haugen, 2020, s. 72). Tydelige mål, og en plan for å nå målet, vil være hensiktsmessig. Sosiale historier er et verktøy som har som hensikt å fremme forståelse i sosiale situasjoner, og kan dermed fremme elevens sosiale kompetanse (Bjåstad et al., 2017, s. 227-228; Engh, 2010, s. 102; Statped, 2022a). Metoden tar utgangspunkt i området eleven trenger å forbedre sin kompetanse og har en steg-for-steg tilnærming til vanskeområdet. Hensikten er å lære å forstå og tolke sosiale signaler, slik at eleven kan lære hvordan en skal opptre i sosiale situasjoner og bearbeide sosial informasjon (Engh, 2010, s. 102).

Elever med ASF mestrer ofte organiserte, regelstyrte aktiviteter og leker som inneholder tydelige forventninger (Engh, 2010, s. 97; Statped, 2022a). Tilrettelegging for strukturerte aktiviteter, som for eksempel brettspill og sangleker, kan dermed føre til inkludering og positiv samhandling med andre elever (Statped, 2022a). Organiserte smågrupper kan også være en god mestringsarena for elever med ASF. I følge Garrels (2017, s. 234) vil organisering av aktiviteter i smågrupper kunne fremme deltakelse og inkludering. Eleven med ASF får da muligheten til å være med jevnaldrende uten mye overveldende stimuli (Garrels, 2017, s. 234). Det er da viktig at eleven allerede kan mestre aktiviteten som skal utføres på egen hånd, slik at fokuset kun er på å mestre det sosiale samspillet (Garrels, 2017, s. 236).

4.2.3.4 Stressmestring

For elever med ASF kan ulike sider av skolehverdagen oppleves som svært stressende. Elevene kan bli sinte og frustrerte i situasjoner som oppleves som overveldende (Bjåstad et al., 2017, s. 228). I tilfeller hvor eleven utagerer er det viktig at læreren forholder seg rolig, og en bør tenke forebyggende for å forhindre slike episoder. Det kan være nyttig å ha et trygt rom eller sted hvor eleven kan trekke seg tilbake og roe seg ned (Andersen & Kleven, 2018, s. 20; Bjåstad et al., 2017, s. 228; Statped, 2022a). I etterkant av emosjonelle utbrudd vil det være lurt å snakke med barnet om hva som skjedde, for å forstå hvorfor eleven reagerte, samt finne strategier som kan hjelpe eleven å mestre sine følelser (Bjåstad et al., 2017, s. 228; Statped, 2022a). Tegneseriesamtaler kan være et godt alternativ til å prate om andres tanker, følelser, og intensjoner, og kan dermed hjelpe eleven med å forstå og

bearbeide ulike situasjoner (Andersen & Kleven, 2018, s. 13; Statped, 2022a). Om eleven har persepsjonsforstyrrelser, for eksempel overfølsomhet knyttet til lyd, lukt eller berøring, kan det være aktuelt å skjerme eleven fra disse stimuliene. Hodetelefoner for å skjerme lyd, eller et rolig rom kan være gode alternativ i den sammenheng (Andersen & Kleven, 2018, s. 18; Bjåstad et al., 2017, s. 228).

4.2.3.5 Utnytte elevens interesser

Elever med ASF kan av og til ha utfordringer med å forstå hvorfor de må utføre eller lære ting. Belønningssystem og særinteresser kan være hjelpsomt å dra nytte av i slike situasjoner, da det kan gi økt motivasjon for arbeidsinnsats (Andersen & Kleven, 2018, s. 16; Bjåstad et al., 2017, s. 226; Engh, 2010, s. 98; Statped, 2022a). For å tilrettelegge og motivere for sosial deltakelse kan læreren dra nytte av elevens særinteresser. Spesielle interesser og styrker kan brukes som en ressurs i sosialt samspill og lek med medelever, noe som kan gi eleven mestringsopplevelser og fremme sosial kompetanse (Statped 2022c).

4.2.3.6 Organisering av spesialundervisning

Flere elever med ASF trenger spesialundervisning rettet spesifikt mot sosial læring og utvikling. Å trekke eleven ut av klassen for å trene på sosiale ferdigheter kan være nyttig for å kvalifisere eleven til deltakelse (Andersen & Kleven, 2018, s. 24; Statped, 2022a).

Undervisning på eget rom kan være lønnsomt for enkelte elever. En mer optimal løsning kan derimot være en fleksibel organiseringsform hvor eleven veksler mellom å være i klassen og på grupperom, om eleven har forutsetninger til det (Andersen & Kleven, 2018, s. 25). En slik organiseringsform kan ifølge Andersen og Kleven (2018, s. 25) lede til følelse av tilhørighet og mestring. "De ulike organisatoriske løsningene må ha elevens deltakelse, tilhørighet og inkludering i fellesskapet som mål" (Andersen & Kleven, 2018, s. 25).

4.2.3.7 Samarbeid

Å vektlegge tid for samarbeid mellom kontaktlærere, spesialpedagoger og assistenter er elementært for å kunne gi samkjørt og målrettet tilrettelegging for elever med ASF (Andersen & Kleven, 2018, s. 26; Statped, 2022a). I tillegg er et godt skole-hjem samarbeid vesentlig for å forstå hvordan en skal tilnærme seg elevens utfordringer gjennom gjensidig informasjon, vurdere de sosiale målene og forebygge stress (Andersen & Kleven, 2018, s. 26;

Bjåstad et al., 2017, s. 230). Å samarbeide med ulike hjelpeinstanser som BUP, PPT og barnevernet kan også være hensiktsmessig for å ivareta eleven på best mulig måte (Andersen & Kleven, 2018, s. 26; Bjåstad et al., 2017, s. 230).

4.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjennomgått det teoretiske rammeverket for studien. Studien har et sosiokulturelt læringsyn, som bygger på at læring skjer i sosiale kontekster. Det teoretiske rammeverket tar blant annet opp sosial inkludering fra et utdanningspolitisk perspektiv, samt inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser i lys av andre aktuelle dokumenter. Sosial inkludering er et nedfelt prinsipp i både opplæringslovens § 8-1 og § 8-2 (Opplæringslova, 1998), og i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg bemerker stortingsmeldinger (Meld. St. 6 (2019-2020)), rapporter (Nordahl et al., 2018) og norske utredninger (NOU 2020: 1) viktigheten av sosial inkludering. Det fagdidaktiske perspektivet tar for seg tilrettelegging av sosial inkludering, hvor betydningen av et inkluderende læringsmiljø, sosial kompetanse og tilrettelagte undervisningsmetoder for barn med autismediagnoser blir belyst.

5 Metode

Dette kapittelet omhandler den metodiske siden av studie. Det vil bli redegjort for det vitenskapsteoretiske perspektivet og forskningsdesignet oppgaven bygger på. Videre vil jeg klargjøre utvalget av deltakere og beskrive gjennomføringen av datainnsamlingen og analysen. Til slutt vil jeg reflektere rundt validiteten og reliabiliteten i studien, samt drøfte etiske refleksjoner.

Ved hjelp av kvalitativ metode og semistrukturert intervju, ønsker jeg å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for sosial inkludering av elever med ASF. Studien har en hermeneutisk tilnærming, noe som preger seg gjennom hele studien. Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign, hvor det blir brukt kvalitativ innholdsanalyse i analysen av datamaterialet.

5.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Det vitenskapsteoretiske perspektivet i denne oppgaven beskrives gjennom en hermeneutisk tilnærming, da hermeneutikken handler om å forstå og fortolke meningsfulle fenomener. Å fortolke beskrives som å prøve å finne en underliggende mening, eller en forklaring på noe som er uklart (Gilje & Grimen, 1993, s. 156). Hermeneutikken er spesielt relevant innenfor samfunnsvitenskapen fordi datamaterialet består av meningsfulle fenomener, som blant annet tekster, muntlige utsagn og handlinger (Gilje & Grimen, 1993, s. 144).

Forskningsprosessen i samfunnsvitenskapen kan beskrives som en fortolkningsprosess, hvor en søker å forklare meninger som ligger til grunn (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Et av særtrekkene innenfor samfunnsforskningen, er at forskerne ofte må fortolke og forstå en verden som i utgangspunktet er fortolket av de sosiale aktørene selv (Gilje & Grimen, 1993, s. 145). Gilje & Grimen (1993, s. 148) påpeker at vi alltid vil forstå og fortolke noe med utgangspunkt i våre egne forutsetninger og den bakgrunnskunnskapen vi har, noe som beskrives som *forforståelse*. Dermed vil mennesker fortolke det samme fenomenet på ulike måter. Gilje og Grimen (1993, s. 162) poengterer imidlertid at det ikke finnes absolutt korrekte fortolkninger av meningsfulle fenomen. En annen viktig innsikt i hermeneutikken, er ifølge Gilje & Grimen (1993, s. 152) at meningsfulle fenomener kun kan forstås ut fra den

sammenhengen eller konteksten de befinner seg i. Som forsker må en derfor være klar over at datamaterialet alltid må sees i den konteksten den forekommer i, da det er konteksten som skaper den bestemte meningen.

Et av de viktigste begrepene innenfor hermeneutikken kalles *den hermeneutiske sirkel*. Den hermeneutiske sirkel belyser sammenhengen mellom det som skal fortolkes, forforståelsen og konteksten det må fortolkes i (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Dette innebærer at all fortolkning konstant må veksles mellom deler og helhet, som vil åpne opp for en dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Gilje & Grimen (1993, s. 153) forklarer at den hermeneutiske sirkel “betegner det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse.”.

I mitt forskningsprosjekt har jeg fortolket datamaterialet ved hjelp av en hermeneutisk tilnærming. Det vil si at jeg har tolket informantenes utsagn på bakgrunn av min egen forforståelse og den konteksten innholdet forekommer i. Jeg har gjort fortolkninger under intervjuene, ved å forsøke å forstå hva informantene mener ut fra deres utsagn, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall. Jeg har også gjort fortolkninger under transkriberingen, ved å gjøre lydformat om til tekst. I tillegg har jeg gjort fortolkninger i analysen, hvor jeg har knyttet datamaterialet til ulike koder og kategorier. Disse fortolkningene vil være preget av min forforståelse.

Siden fortolkningene av datamaterialet preges av min forforståelse kan jeg ikke være sikker på at fortolkningen er helt ideell. I tillegg har deltakerne sin egen forforståelse som de tolker bestemte hendelser ut fra. Hvordan de tilrettelegger for sosial inkludering av elever med autisme, er igjen basert på deres egen bakgrunnskunnskap og forståelse. Hvordan de tilrettelegger avhenger også av kulturen og miljøet lærerne befinner seg i. Miljøet, kulturen og erfaringene til den enkelte lærer, er faktorer som former lærernes relasjonelle valg. Dermed vil den enkelte lærers praksis variere.

5.2 Forskningsdesign: Kvalitativt forskningsdesign

I denne masteroppgaven har jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ forskning har som formål å utforske sosiale mønster og hvordan mennesker oppfatter og fortolker omverdenen rundt seg (Krumsvik & Jones, 2019, s. 18). Metoden blir ofte brukt om en skal gå i dybden av et spesifikt tema, og skildrer først og fremst den autentiske konteksten og synet informantene har rundt et bestemt tema (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). Forskningen har en naturalistisk innfallsvinkel hvor en ønsker å studere eksisterende fenomener i sine naturlige, komplekse omgivelser (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). Sett i studiens sammenheng innebærer det hvordan lærere erfarer og arbeider med sosial inkludering av elever med autisme. I motsetning til kvantitativ forskning, som ofte ser på målbare data for å analysere fakta, retter kvalitativ forskning seg mot å undersøke og skape forståelse for underliggende årsaker og meninger. Enkelt forklart, kan en ifølge Krumsvik & Jones (2019, s. 30) si at kvantitativ forskning ser på *hva* som skjer i et større utvalg, mens kvalitativ forskning undersøker *hvorfor* det skjer i et mindre utvalg. Man kan også si at kvalitativ forskning er viktig fordi den utfyller kvantitativ forskning der den kommer til kort (Krumsvik & Jones, 2019, s. 19).

I følge Mayring (2000) defineres kvalitativ innholdsanalyse som “ [...] an approach of empirical, methodological controlled analysis of texts within their context of communication, following content analytical rules and step by step models, without rash quantification.”. Denne analysemetoden blir ofte brukt for å studere ulike meninger i kvalitative og kvantitative tekstdata, og er en systematisk undersøkelse og fortolkning av et datamateriale (Berg & Lune, 2012, sitert i Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127). Kvalitativ innholdsanalyse er ofte tilknyttet studier av menneskelig kommunikasjon, slik som fotografier, videoer, lydfiler og tekstbaserte dokumenter (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127).

Denne studien baserer seg på kvalitativ innholdsanalyse av lydfiler som er omgjort til skriftlige tekster. Ut fra mine fortolkninger av informantenes utsagn, ble deler av de transkriberte tekstene omgjort til koder og kategorier i analyseprosessen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 5.2.2 om dataanalysen.

5.2.1 Semistrukturert intervju

For å svare på problemstillingen har jeg benyttet semistrukturerte intervju. Et forskningsintervju består av en samtale mellom to mennesker om et tema av felles interesse, og gir betydningsfull innsikt i den intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Semistrukturerte intervju er kjent som den mest vanlige intervjuformen innenfor kvalitativ forskning (Krumsvik, 2019, s. 166). Kvale (2007, referert i Krumsvik, 2019, s. 166) beskriver intervjumetoden som følgende: "A planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena". Hensikten med denne intervjuformen vil dermed være å undersøke og hente inn beskrivelser av livsverdenen til den intervjuede, for å si noe om hvordan vedkommende opplever og forstår ulike fenomen ut fra sitt perspektiv. Det som kjennetegner semistrukturerte intervju, er at en ofte får en mer flytende og fleksibel samtale, i motsetning til strukturerte intervju. En har ofte en intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål som en vil undersøke, men en har også mulighet til å stille spørsmål som dukker opp underveis (Krumsvik, 2019, s. 166). Intervjuformen er mer åpen for endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så en kan følge opp spesifikke svar og historiene som blir fortalt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157). En slik åpen intervjumetode utvider mulighetene til en god flyt i samtalen.

Det er enkelte ting en bør tenke over før en skal gjennomføre et slikt intervju. For å sikre god kvalitet i intervjuene er det viktig at en føler seg trygg i rollen som intervjuer (Krumsvik, 2019, s. 169). At informantene forstår spørsmålene som stilles, samt føler seg komfortable i intervjusituasjonen, vil styrke reliabiliteten i studien (Krumsvik, 2019, s. 167; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). Som intervjuer har jeg derfor hatt fokus på å være lyttende og forståelsesfull, samt vise interesse og respekt for intervju personene. Jeg har også hatt fokus på å være konkret og tydelig i formuleringen av spørsmålene mine. Dette vil bidra til å skape trygghet, noe som igjen vil bidra til at intervju personen føler seg komfortabel med å snakke fritt om sine tanker, følelser og erfaringer.

5.2.1.1 Intervjuguide

Krumsvik (2019, s. 167) viser til viktigheten av å utvikle en intervjuguide som er knyttet til forskningsspørsmålene og teoridelen i studien. I denne masteroppgaven er

forskningsspørsmålene inndelt i to hovedtema: 1) lærernes erfaringer med ASF og sosial inkludering, og 2) hvordan lærerne tilrettelegger for deltakelse og tilhørighet for elever med ASF. Krumsvik (2019, s. 168) forteller at spørsmålene må være åpne og nøytralt formulert for at informantene skal kunne gi utfyllende svar, noe jeg har tatt hensyn til i utformingen av intervjuguiden. I innledningsfasen av intervjuene ble det kartlagt generelle opplysninger, slik som blant annet alder, antall år i klassen, utdanning, ansvarsområde og tidligere erfaring med autismspekterforstyrrelser og sosial inkludering. Bakgrunnsopplysningene er relevante fordi det kan ha innvirkning på hvordan lærerne arbeider med, erfarer og tilrettelegger for sosial inkludering av elever med ASF.

Videre opplyser Krumsvik (2019, s. 167) om at å utføre et pilotintervju i forkant kan være en god måte å trene seg på før selve intervjuet. En kan da få tilbakemeldinger på hvordan intervjuet gikk for seg, om for eksempel noen av spørsmålene var uklare, om det var utført i passe tempo og lignende. Et pilotintervju kan dermed bidra til å sikre kvaliteten i intervjuguiden, samtidig som intervjueren får testet sine ferdigheter. Dette utpekes som særlig viktig i kvalitativ forskning siden det er intervjueren selv som er det primære forskningsredskapet (Fog, 1994, referert i Krumsvik, 2019, s. 169). For å kvalitetssikre gjennomføringen av intervjuene ble det gjort et pilotintervju av en venn som arbeider som lærer. Jeg fikk dermed en pekepinn på hvordan intervjuene skulle gå for seg og fikk evaluert om spørsmålene i intervjuguiden var oversiktlige og forståelige. Ved å utføre pilotintervju fikk jeg styrket rollen jeg har som intervjuer og sjekket kvaliteten på intervjuguiden i en trygg og rolig setting.

5.2.1.2 Utvalg

I denne studien undersøker jeg lærernes erfaringer med å tilrettelegge for sosial inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser. Av den grunn er det vesentlig at utvalget av informanter består av lærere som har, eller har hatt, ansvar for elever med autismspekterforstyrrelser. Jeg ønsker å finne ut hvordan de erfarer arbeidet med sosial inkludering på ordinære skoler, i ordinære klasser, og utelukker derfor spesialskoler og andre spesialenheter. Av den grunn er det viktig at informantene har erfaring med elever med ASF, samt sosial inkludering, og at de arbeider i grunnskolen fra 1.-7. klasse. For å sikre at informantene hadde opparbeidet seg relevant erfaring i forhold til problemstillingen, var det

i utgangspunktet ønskelig at deltakerne hadde minimum fem års erfaring innen arbeid med elever med ASF. Underveis fant jeg ut at dette var et fagområde med begrenset utvalg av informanter. Antall år med erfaring ble derfor holdt åpent, men ingen av informantene har under tre års erfaring. Selv om studiens problemstilling retter seg spesifikt mot læreres erfaringer, har det også vært åpent for at utvalget kan bestå av spesialpedagoger og andre stillinger med lignende utdanningsnivå.

Informant	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5
Demografi	Kvinne, 51-60 år	Mann, 41-50 år	Mann, 41-50 år	Kvinne, 61-70 år	Kvinne, 41-50 år
Ansvarsområde	Spesialpedagog	Kontaktlærer	Kontaktlærer	Sosialpedagog	Spesialpedagog
Utdanning	5-årig utdanning som spesialpedagog	5-årig utdanning som allmennlærer Tilleggs-utdanning i engelsk	Allmennlærer-utdanning Tilleggs-utdanning i veiledningspedagogikk, matematikk og engelsk	Allmennlærer-utdanning Tilleggs-utdanning i sosialpedagogikk, andrespråkspedagogikk og leseopplæring	Allmennlærer-utdanning Tilleggs-utdanning i spesialpedagogikk og norsk
År i skolen	14 år	20 år	23 år	40 år	15 år

Tabell 2: Oversikt over utvalget i studien

Utvalget som er representert i tabell 5.1, representeres som Lærer (L), nummerert 1-5, for å bevare informantenes anonymitet. L1 er spesialpedagog og har for øyeblikket ansvar for to elever med diagnose innen autismespekteret, og har også tidligere erfaringer med elevgruppen. L2 arbeider som kontaktlærer og har ansvar for én elev med autismespekterforstyrrelse i sin klasse, og har i tillegg hatt tidligere elever med diagnosen. L3 arbeider som kontaktlærer og har ingen elever med autisme for øyeblikket, men har tidligere hatt kontaktlæreransvar for to elever på spekteret. L4 arbeider som sosialpedagog og har

per dags dato ikke ansvar for noen elever med autisme, men har tidligere erfaringer med elever innenfor autismspekteret. L5 arbeider som spesialpedagog og har ansvar for én elev med autismspekterforstyrrelse, og har også hatt andre med diagnosen tidligere.

Utvalget består dermed av fem informanter, hvor to arbeider som spesialpedagoger, to er kontaktlærere og en jobber som sosialpedagog. De kommer fra tre forskjellige barneskoler, fra tre ulike kommuner. Informantene har blitt plukket ut fordi de har ønsket å delta, og på bakgrunn av sine nåværende og tidligere erfaringer har de utfylt kriteriene for deltakelse. Tre av intervjuene ble utført en-til-en, mens intervjuet med L3 og L4 ble utført i lag. Intervjuet med L3 og L4 ble gjort samlet fordi lærerne ønsket å gjennomføre intervjuet sammen. I tillegg har de tidligere arbeidet i et lærerteam hvor de delte et felles ansvar for en elev med autisme, og deler dermed flere av de samme erfaringene.

5.2.1.3 Rekruttering

Rekrutteringen av informanter ble satt i gang etter at prosjektet hadde fått godkjenning av NSD. Deltakerne ble rekruttert gjennom et informasjonsskriv som ble sendt til rektorer på forskjellige skoler i nærområdet. Dette ble gjort i form av en invitasjon via e-post. Invitasjonen informerte om studiens formål og hvordan den skulle gå for seg, men også hvilke deltakere studien siktet til. I e-postene ble det lagt ved et samtykkeskjema som inneholdt mer detaljerte opplysninger om prosjektet (se vedlegg 2, samtykkeskjema).

For å ivareta informantenes anonymitet i prosjektet har alle personopplysninger blitt sensurert. Informantenes navn har blitt erstattet med ulike koder slik at uvedkommende ikke skal få tilgang på sensitive opplysninger. Under intervjuprosessen ble det benyttet godkjent opptaksutstyr. Kort tid etter intervjuet ble lydopptakene først overført og lagret på en privat ekstern harddisk, deretter ble de slettet fra lydopptakeren. Transkriberingen ble gjort anonymt og ble deretter lagret på en privat datamaskin.

5.2.1.4 Datainnsamling

Før intervjuene startet fikk alle deltakerne et informert skriv hvor det ble gjort rede for studiens tema og formål. Samtykkeskjemaet ble utdelt i papirform og ble underskrevet i forkant av intervjuene. Det ble i tillegg klargjort at deltakerne sto fritt til å trekke seg når

som helst underveis i prosjektet, uten å måtte oppgi en grunn for det. I alt ble det gjennomført fire intervjuer. Intervjuene ble utført på arbeidsplassen til de enkelte lærerne i perioden januar til februar 2023. Lydopptakene ble gjennomført ved hjelp av en lånt lydopptaker fra HVL. Intervjutidene varierte, der det korteste varte i omtrent 35 minutter og det lengste varte omtrent en time. Opptakene ble lagret på en egen ekstern harddisk og ble slettet fra lydopptakeren rett etter.

Intervjuene startet med en briefing (Kvale, 2001, referert i Krumsvik, 2019, s. 169). Jeg startet med å fortelle kort om hva prosjektet handlet om og hva problemstillingen i oppgaven var, slik at deltakerne skulle få en kort påminning om hva hovedtemaet i oppgaven var. I alle intervjuene ble intervjuguiden fulgt ganske nøyaktig, men i enkelte tilfeller hvor jeg følte jeg ikke fikk nok informasjon ble det stilt noen oppfølgingsspørsmål eller tilleggsspørsmål for å komme dypere inn på temaet. Helt til slutt fikk informantene spørsmål om det var noe mer de ønsket å legge til, slik at de fikk muligheten til å endre, oppklare eller utdype noe vi allerede hadde pratet om. Det var flere av informantene som grep muligheten til å si mer om tema de ikke fikk tatt opp tidligere i intervjusamtalen. Avslutningsvis ble det pratet løst om problemområdet og de temaene vi hadde vært gjennom, før informantene ble takket for at de tok seg tid til å delta.

5.2.1.5 Transkribering

Å transkribere kan knyttes til det å transformere, med andre ord, en forandring fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Krumsvik (2019, s. 171) beskriver transkripsjonen i kvalitative forskningsintervju som svært viktig for kvaliteten på tekstdata. Å gjøre lyddata om til tekstdata er en fortolkningsprosess og en vesentlig del av forskningsarbeidet, hvor en må ta hensyn til visse momenter. Prosessen innebærer tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, spesielt når det gjelder talespråkstil versus skriftspråkstil, da det ikke finnes noen bestemte regler for hvordan transkripsjon skal utføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det er viktig å bemerke seg at tankene og følelsene til informantene blir abstraherte og fikserte i omgjøringen til tekst (Krumsvik, 2019, s. 172). Gester, kroppsspråk, intonasjon og stemmeleie går tapt når intervjusamtalen omgjøres til tekst. Utsagnene kan ofte få en annen fremtreden i tekstversjon, og dermed kan utsagnet få en annen betydning enn det som var ment muntlig. Transkripsjon beskrives i følge Kvale og

Brinkmann (2015, s. 204) som en oversettelse der konstruksjonene underveis involverer samtlige vurderinger og beslutninger. Når intervjuamtalene har blitt transkribert fra muntlig til skriftlig form, er de bedre egnet for analyse.

Intervjuetranskripsjonene i dette prosjektet ble utført manuelt. Etter at lydfilene ble overført på den eksterne harddisken, ble de nøye lyttet gjennom og transkribert forholdsvis ordrett i et Word-dokument. Dette ble utført samme dag som intervjuene fant sted, siden intervjuamtalene fortsatt satt ferskt i minnet. Etter transkriberingen av hvert intervju, gikk jeg gjennom lydopptakene en gang til for å kontrollere at setningene var riktige og utelukke eventuelle feiltolkninger. Det prates dialekt i intervjuamtalene, men siden oppgaven skrives på bokmål har samtalene blitt omgjort til denne målformen. Lengre pauser, sukk, latter og andre muntlige uttrykk som for eksempel “eh” og “hm” har blitt tatt med de stedene jeg har oppfattet det som betydningsbærende for informantens utsagn. Ord og uttrykk som er typiske for dialekten har blitt oversatt til den nærmeste uttrykksformen på bokmål. Det har blitt forsøkt å gjøre om det som ble sagt i den opprinnelige muntlige formen så presist som mulig, noe som gjenspeiles i transkripsjonen. I følge Mayring (2014, s. 45) kan denne formen for transkripsjon beskrives som en kombinasjon mellom “clean read or smooth verbatim transcript” og “pure verbatim protocol”. Begge transkripsjonsformene innebærer at en transkriberer ord for ord, men førstnevnte utelukker muntlige ytringer som eksempelvis “eh” og “hm”, og har sterkere fokus på grammatisk struktur enn den sistnevnte transkripsjonsformen (Mayring, 2014, s. 45). “Pure verbatim protocol” preges i større grad av det virkelighetsnære og naturlige språket, og inkluderer blant annet dialekt og artikulasjoner. Dette kan gjøre teksten mer uoversiktlig og vanskeligere å tyde (Mayring, 2014, s. 45), og derfor resulterte det i en blanding av disse to transkripsjonsformene.

Som nevnt, ble transkripsjonen av intervjuene gjengitt nokså ordrett, og bærer derfor preg av det naturlige hverdagspråket. Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) og Krumsvik (2019, s. 173-174) påpeker at det muntlige språket ofte kan fremstå som usammenhengende og forvirrende når det transkriberes helt ordrett, noe som kan skape forestillinger om svakt intellektuelt nivå. Dette kan gjøre at intervjupersonen ikke kjenner seg igjen i utsagnene, og en kan risikere at informanten føler seg uthengt. Jeg har derfor valgt å gjengi direkte sitater fra informantene på en mer sammenhengende måte, uten å forandre meningsinnholdet.

Dette vil være mer hensiktsmessig ifølge Krumsvik (2019, s. 173-174) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 213).

5.2.2 Dataanalyse

Gjennom dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på de metodiske valgene for dataanalysen. I denne sammenheng vil det å analysere si at man deler tekstdata opp i ulike biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Oppgaven baserer seg på kvalitativ innholdsanalyse og har en induktiv tilnærming. En induktiv tilnærming betyr at analysen utvikler seg fra det spesifikke til det generelle, ved å identifisere og fortolke ulike koder og kategorier som etterhvert blir satt inn i en større sammenheng for å danne generell kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 266). Mayring (2000) beskriver induktiv kategorisering i kvalitativ innholdsanalyse på følgende måte:

The main idea of the procedure is, to formulate a criterion of definition, derived from theoretical background and research question, which determines the aspects of the textual material taken into account. Following this criterion the material is worked through and categories are tentative and step by step deduced. Within a feedback loop those categories are revised, eventually reduced to main categories and checked in respect to their reliability. (Mayring, 2000)

Kategoriseringen, eller kodingen, brukes ofte om hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Kodeprosessen innebærer å utforme nøkkelord til ulike deler av teksten for å tillate senere identifisering av et utsagn, mens kategoriseringsprosessen går mer ut på systematisk begrepsdannelse omkring utsagn som skaper forutsetninger for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Jeg benyttet datastyrt koding i analyseprosessen av tekstmaterialet. Datastyrt koding går ut på å starte uten koder, for å så utvikle dem underveis gjennom tolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Likevel hadde jeg både teori, forskning og forskningsspørsmålene i bakhodet underveis, som påvirket de umiddelbare inntrykkene i kodeprosessen.

Kodingen av intervjumaterialet ble gjort manuelt. Den første fasen gikk ut på å komprimere teksten. Dette gjorde jeg ved å lese gjennom teksten og markere det jeg så på som

interessant og som kunne være aktuelt i forhold til problemstillingen. Deretter benyttet jeg åpen koding for å danne et overblikk over de temaene som ble tatt opp av informantene. Jeg markerte relevante utsagn og la til kommentarer som ga et overblikk over meningsinnholdet i setningen. Eksempelvis, “elever med autismspekterforstyrrelser er svært forskjellige. Jeg tenker at... Har du møtt en autist, da har du møtt *en* autist.” (L5). Denne setningen ble markert med “et bredt spekter”, som videre ble knyttet til kategorien “forståelsen av autismspekterforstyrrelser”. Dette gjorde jeg for at teksten skulle bli mer oversiktlig.

Den andre fasen gikk ut på å behandle og sortere kodene. Jeg opprettet et nytt dokument og lagde en oversikt over hvilke koder som oftest ble tatt opp. Eksempelvis, kategorien “forståelsen av autismspekterforstyrrelser” bestod av koder som på ulike måter kunne tolkes som “et bredt spekter”, “manglende sosial forståelse” og “sårbare for forandringer” (se tabell 3, side 55). Det ble opprettet koder som blant annet omhandlet erfaringer, samarbeid, organisering og sosial kompetanse, da dette var noen av temaene som ofte dukket opp.

Dette ledet meg til den tredje, selektive kodingsfasen, som gikk ut på å finne sammenhenger med kodene for å så samle de inn i noen færre kategorier. Etter at kodingen var fullført så jeg sammenhenger mellom flere av kodene, og siden noen var overlappende valgte jeg å gruppere dem inn i nye og færre underkategorier. Jeg opprettet igjen et nytt dokument og lagde en tabell for å få oversikt over hvilke koder som gikk inn under ulike underkategorier. Således forsøkte jeg å finne en sammenheng mellom disse og noen færre hovedkategorier.

Analysen resulterte dermed i seks hovedkategorier som belyser lærernes erfaringer og arbeid med sosial inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser. Sammenhengen mellom hovedkategoriene, samt de mest sentrale underkategoriene er representert i tabell 3. I tillegg har jeg i kapittel 6 om presentasjon av funn, uthevet de mest sentrale kodene for å gi et bedre innblikk i analyseprosessen.

Hovedkategorier	Underkategorier
Forståelsen av autismespekterforstyrrelser	Et bredt spekter Manglende sosial forståelse Sårbare for forandringer
Utfordringer med sosial inkludering	Annerledes atferd og væremåte Begrenset sosial deltakelse Undervisning utenfor klassen Tid og ressurser
Lærerens kompetanse	Lærernes holdninger Mangel på kompetanse
Forståelsen av sosial inkludering	Deltakelse Tilhørighet Likeverdig fellesskap
Tilrettelegging for et sosialt inkluderende miljø	Åpenhet rundt diagnosen Aksept for annerledeshet
Faktorer som fremmer deltakelse og tilhørighet i fellesskapet	Arbeid med sosial kompetanse Ta utgangspunkt i elevens interesser Omvendt inkludering Forutsigbarhet og struktur Voksenstøtte Organiserte aktiviteter i friminuttene Tilstedeværelse i klassefellesskapet Samarbeid

Tabell 3: Organisering av kategorier og underkategorier

5.2.2.1 Hermeneutisk meningsfortolkning

Gjennom kode- og kategoriseringsprosessen benyttet jeg hermeneutisk meningsfortolkning som analyseredskap. Hermeneutisk meningstolkning kan bidra til å se de opprinnelige utsagnene i teksten fra et bredere perspektiv, noe som kan skape en utvidet forståelse

(Kvale og Brinkmann, 2015, s. 230). "Fortolkningen av meningsinnholdet i intervjuetekster strekker seg utover en strukturering av det manifesterte meningsinnholdet i det som sies, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten." (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Denne tilnærmingen til analyse forutsetter kontinuerlig vekslning mellom del og helhet i fortolkningsprosessen. Den kontinuerlige fortolkningsprosessen fra deler til helhet kan betraktes som en spiral som åpner for en dypere forståelse av meningsinnholdet i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

5.3 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet henger tett sammen i en forskningsstudie. Enkelt forklart, kan en si at validitetsbegrepet i kvalitativ forskning handler om en har undersøkt det en hadde som hensikt å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 191). Hammersley (1987, s. 69, referert i Krumsvik, 2019, s. 192) definerer validitet i kvalitativ forskning på følgende måte: "An account is valid or true if it represents accurately those features of the phenomena, that it is intended to describe, explain or theorise.". I denne studien hadde jeg som hensikt å undersøke lærernes erfaringer og arbeid rettet mot sosial inkludering av elever med autisme, noe jeg opplever å ha fått svar på. Gjennom svarene i intervjuene har lærerne belyst mange av sine opplevelser, meninger, erfaringer og tanker som er relevante for problemstillingen. I kvalitative forskningsstudier kan det være utfordrende å sikre god validitet, da det oftest er forskeren selv som er instrumentet i intervjuet (Krumsvik, 2019, s. 192). Dette påvirker studiens objektivitet, da forskeren har sine egne oppfatninger og holdninger som en forstår ulike fenomen ut i fra. På bakgrunn av studiens hermeneutiske tilnærming er det viktig å være bevisst på at datamaterialet blir tolket ut i fra min egen forforståelse, noe som påvirker forskningsarbeidet.

Ved å kontrollere de ulike stadiene underveis i forskningsarbeidet kan en sikre validiteten på en god måte. Krumsvik (2019, s. 278) understreker viktigheten av at "funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk". Godt forarbeid tilknyttet tema, teori og problemstilling, samt planlegging og vurdering av metodevalg og etiske overveielser er en viktig del når det gjelder sikring av validitet i studien. I tillegg vil det være vesentlig å sikre

god kvalitet i datainnsamlingen, ved å blant annet lage en solid intervjuguide og sikre at informantene forstår det de blir spurt om (Krumsvik, 2019, s. 279). At jeg selv kontrollerer at jeg forstår hva som er ment med informantenes utsagn vil også være av stor betydning. Når det kommer til transkribering og analyse er det viktig å være nøye og bevisst på hva som skjer når lyddata overføres til tekst. Fortolkningene må foregå på en fortrolig og fornuftig måte, og må understøttes av mine konklusjoner (Krumsvik, 2019, s. 278). Jeg har under hele prosessen hatt et kritisk blikk på mine egne fortolkninger, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) beskriver som viktig for validiteten. Å skape en rød tråd gjennom hele forskningsarbeidet, i tillegg til å kvalitetskontrollere hvert steg i prosessen, bidrar til å styrke valideringen.

Krumsvik skiller mellom intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet handler blant annet om hvorvidt forskerens funn samsvarer med det teoretiske rammeverket (Krumsvik, 2019, s. 192). I denne studien samsvarer funnene med det teoretiske rammeverket og funn som har blitt gjort i tidligere, lignende studier. Dette bidrar til å sikre god validitet. Ekstern validitet handler om funnene kan generaliseres og hvilken overføringsverdi de har (Krumsvik, 2019, s. 192). Siden denne studien inneholder en lavere mengde informanter, vil det være klare begrensninger når det gjelder generalisering og overførbarhet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) påpeker at en vanlig innvending i intervjuforskning er at det er en for lav mengde informanter til at funnene kan generaliseres. På bakgrunn av at elever med autismspekterforstyrrelser er svært forskjellige, kan en ikke trekke generelle slutninger som gjelder for hele denne elevgruppen. Til tross for dette, er ikke hensikten med studien å generalisere funnene til større settinger, men å gå dypere inn på læreres individuelle erfaringer i arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF. En kan således bruke disse funnene til å se det aktuelle temaet i en større sammenheng. Leseren kan oppleve en sammenheng mellom sin egen situasjon og de situasjonene som er beskrevet, noe som kan stimulere leseren til å reflektere mer over temaet. Dette omtaler Krumsvik (2019, s. 201-202) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) som en naturalistisk generalisering.

Reliabilitet dreier seg om konsistensen og troverdigheten i forskningsresultatene (Krumsvik, 2019, s. 276). Kvale (2007, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199-200) definerer begrepet som følgende: "Reliability: Pertains to the consistency and trustworthiness of a

research account; intra- and inter-subjective reliability refer to whether a finding can be replicated at other times and by other researchers using the same method". I kvalitativ forskning kan dette by på utfordringer, da kvalitative data kan være vanskelige å etterprøve direkte under samme forhold. Det er derfor viktig å vektlegge transparens i kvalitativt forskningsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200).

Reliabiliteten i denne studien har sine styrker og svakheter. På bakgrunn av lite erfaring i rollen som forsker og intervjuer, ble det som nevnt gjennomført et pilotintervju. Dette ga meg en pekepinn på hvordan intervjuene skulle foregå og jeg fikk prøve ut intervjuguiden i komfortable omgivelser. Selv om jeg var tilfreds med hvordan intervjuene utspilte seg, kan jeg ikke være helt sikker på at intervjuene hadde gitt den samme informasjonen om de ble utført av noen andre. Det semistrukturerte intervjuet gir blant annet rom for å stille oppfølgings spørsmål, hvor noen andre kanskje ville formulert seg på en annen måte enn det jeg har gjort. Som nevnt, har jeg også min individuelle forforståelse som jeg tolker informasjonen ut fra, informasjon som andre kanskje hadde tolket i en annen retning.

Intervjuguiden ble laget med problemstillingen og forskningsspørsmålene som utgangspunkt, slik at jeg var sikker på å få svar på det oppgaven handlet om. Denne ble også kvalitetssjekket av min veileder. For at transkripsjonene skulle være mest mulig nøyaktige, ble samtalene skrevet ned så presist som det lot seg gjøre. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) kan en kontrollere reliabiliteten ved å la to personer skrive ned den samme intervjusamtalen individuelt. Om de to transkripsjonene overensstemmer med hverandre, er reliabiliteten god. Siden studien ikke involverer andre forskere enn meg selv, har jeg ikke hatt mulighet til å utføre en slik reliabilitetsikring. Kode- og kategoriseringsprosessen i analysen baserer seg på mine egne fortolkninger av transkripsjonene. Om andre forskere fikk den samme oppgaven, er det sannsynlig at de hadde valgt andre koder og kategorier. Av den grunn kan ikke analysen garanteres at den hadde blitt gjengitt direkte på denne måten av noen andre.

5.4 Forskningsetiske refleksjoner

I kvalitativ forskning kan en si at forskningsetikk handler om “[...] vurdering av forskning i relasjon til normer og verdier i samfunnet. Vurderingen omfatter både hvilke problemstillinger det forskes på, hvilke metoder som benyttes og på hvilke måter resultatene av forskningen kan tenkes anvendt” (Skoie, 2013, referert i Krumsvik, 2019, s. 206). Intervjuforskning gir berikende innsikt i den intervjuedes personlige livsverden. Dette fører til en rekke etiske dilemmaer som forskeren må ta hensyn til. Forskeren må være bevisst på de etiske problemstillingene gjennom hele prosessen, fra starten av undersøkelsen til det endelige resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) tar opp ulike etiske dilemmaer som kan oppstå i løpet av intervjuforskningen. I forkant av intervjuene må forskeren innhente informert samtykke fra de intervjuede, samt sikre konfidensialitet og vurdere eventuelle konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Før jeg startet med rekruttering av informanter, ble det utarbeidet en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Søknaden sikrer informantenes personvern og at datainnsamlingen foregår på en etisk forsvarlig måte (se vedlegg 1, godkjenning av søknad til NSD). Deltakerne i studien består av voksne lærere som det ikke har blitt innhentet sensitive opplysninger om. Opplysningene som fremkom i lydopptakene ble oppbevart på en personlig ekstern harddisk, og de transkriberte intervjusamtalene ble oppbevart på min egen private laptop. Datamaterialet kan beskrives som interne data, ut i fra HVL sitt reglement for lagring av data (Høgskulen på Vestlandet, 2022).

De etiske beslutningene og prinsippene har som hovedmål å verne om deltakernes sikkerhet, slik at de ikke på noe tidspunkt skal komme til skade (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Områder som ofte blir diskutert i forbindelse med etiske retningslinjer for forskere, er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 102) informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Informert samtykke vil si at intervjupersonene får informasjon om studiens hovedformål, samt hvilke risikofaktorer og fordeler deltakelsen innebærer. Informert samtykke dreier seg også om å sikre frivillig deltakelse, informasjon om retten til å trekke seg, hvem som har tilgang til informasjon og forskerens rett til å publisere intervjuet (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 104). I dette prosjektet fikk skolene tilsendt et informert samtykke på e-post, hvor de ovennevnte opplysningene inngikk i dokumentet (se vedlegg 2, samtykkeskjema). I tillegg til å få informasjon om prosjektet på e-post, ble dokumentet utlevert til deltakerne i forkant av intervjuene. På denne måten kunne informantene få en påminnelse om hva intervjuet innebar og hvilke rettigheter de hadde. I tillegg ble samtykkeskjemaet utlevert for å få informantenes samtykke i form av underskrift.

Fortrolighet handler om informantenes anonymitet i forbindelse med deres deltakelse og deres rett til beskyttelse av privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette innebærer at personlige opplysninger som kan identifisere en person ikke skal komme på avveie. I forkant av intervjuene bør forskeren avklare hvem som senere vil ha adgang til datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Anonymitet kan fungere som en beskyttende faktor, men kan også gi forskeren mulighet til å tolke informantenes utsagn uten benektelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Jeg har underveis i intervjuprosessen sikret at datamaterialet har blitt behandlet og lagret på en forsvarlig måte. Informantene har blitt opplyst om hvem som har tilgang til intervjusamtalene, samt blitt bevisstgjort på hensikten med intervjuene. Personopplysninger og annen informasjon som gjør det mulig å identifisere noen har blitt erstattet med ulike koder i transkriberings- og analyseprosessen. Ved gjengivelser av direkte sitater i oppgaveteksten, hvor navn på elever blir omtalt, har navnet blitt erstattet med [elev] for å bevare anonymiteten. Elevene henvises alltid til som "han" for å ikke avsløre kjønn. Jeg har under alle omstendigheter hatt som hensikt å beskytte intervjupersonenes personvern på en etisk forsvarlig måte.

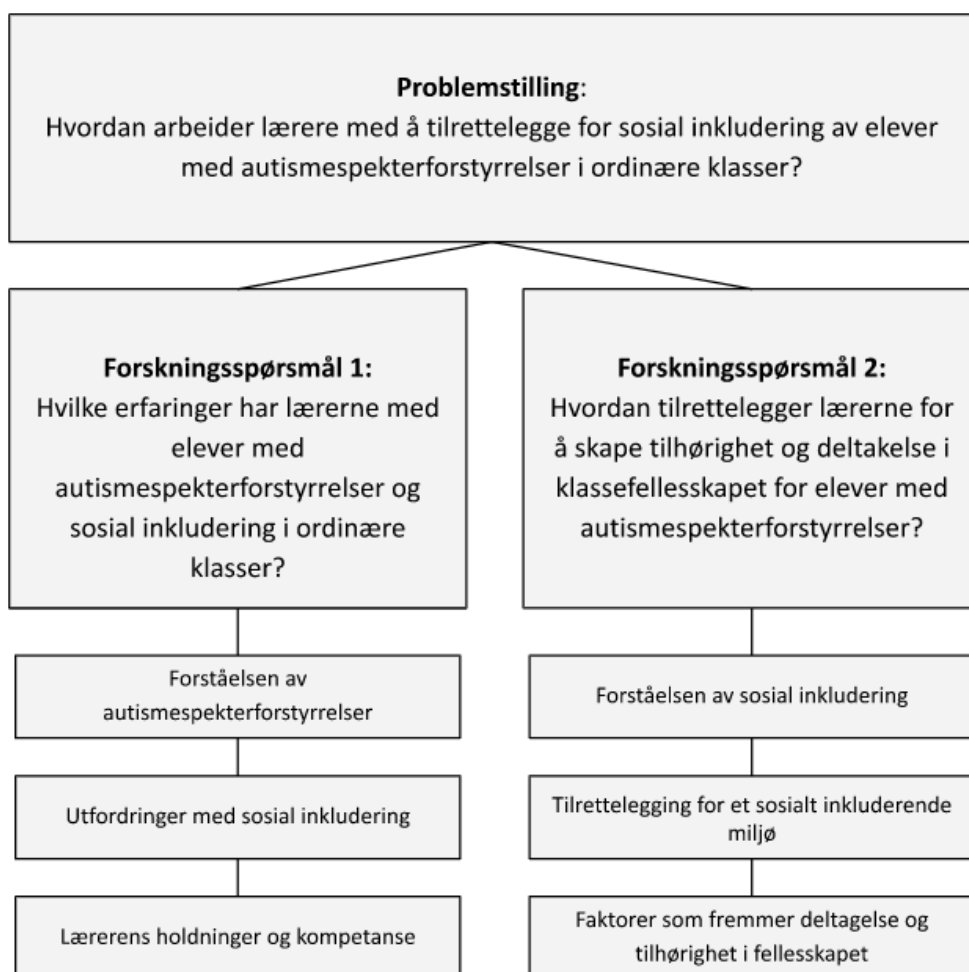
Med konsekvenser mener Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) de mulige skadene en kan forårsake for deltakerne, men også fordelene det kan medføre. De påpeker også at i en undersøkelse bør fordelene ved deltakelse alltid veie tyngre enn risikoen for skade. Forskeren bør være bevisst på mulige etiske krenkelser som kan inntreffe ved å gjengi direkte utdrag fra intervjusamtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Som nevnt tidligere, kan ordrett omgjøring fra talespråk til skriftspråk fremstå mer usammenhengende, noe som kan føre til at intervjupersonene ikke kjenner seg igjen i utsagnet. For å ivareta deltakernes ytringer i studien, har jeg derfor gjengitt utdrag fra informantene på en mer sammenhengende måte.

Forskerens rolle går ut på de etiske avgjørelsene forskeren tar, samt den vitenskapelige kunnskapen forskeren har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det handler om moralsk ansvarlig forskingsatferd. De etiske kravene i denne forbindelse handler om strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som legges frem. Publiseringen av funn skal være presist og representativt for forskningsområdet, ha transparens, i tillegg til nøye kontrollerte og validerte resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

6 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjusamtalene for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kodene som fremkom i analysen av datamaterialet ble videre knyttet opp til bestemte kategorier. Kategoriene som kom frem danner grunnlaget for svaret på problemstillingen. De mest sentrale funnene fra dette kapittelet drøftes videre i lys av aktuell teori og forskning i kapittel 7.

Jeg har valgt å se kategoriene i sammenheng med de to forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien. Forskningsspørsmålene har spilt en sentral rolle gjennom hele studien, både i teoridelen, intervjuguiden, analysen, og resultatet av funnene. Tabell 4 viser en oversikt over problemstillingen, forskningsspørsmålene og de tilknyttede kategoriene.



Tabell 4: Oversikt over problemstilling, forskningsspørsmål og hovedfunn i studien

Jeg vil videre i dette kapitlet ta for meg forskningsspørsmålene i den rekkefølgen de er satt opp med de tilhørende temaene. Før jeg går i dybden av hvert tema, vil jeg gi en kort oversikt over hva som ligger til grunn for de enkelte kategoriene.

6.1 Forskningsspørsmål 1: Lærernes erfaringer med elever med ASF og sosial inkludering i ordinære klasser

Det første forskningsspørsmålet er: "Hvilke erfaringer har lærerne med elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering i ordinære klasser?". Videre vil jeg gjøre rede for temaene som går inn under dette forskningsspørsmålet.

Forståelsen av autismespekterforstyrrelser gir innsikt i hvilke erfaringer lærerne har med elever med autismespekterforstyrrelser og hvilke behov og utfordringer de opplever vedrørende elevgruppen, sett i lys av sosial inkludering. Dette temaet sentraliserer seg mot det første forskningsspørsmålet og er viktig å belyse for å få innsikt i lærernes erfaringer.

Utfordringer med sosial inkludering tar opp de utfordringene lærerne erfarer i møtet med elever med autismespekterforstyrrelser og barrierene det skaper for sosial inkludering. Dette er viktig å trekke frem for å kunne forstå hvilke utfordringer og områder lærerne må ta hensyn til i arbeidet med tilrettelegging for sosial inkludering.

Lærerens holdninger og kompetanse er medregnet for å belyse hvilke holdninger lærerne har til elever med autismespekterforstyrrelser og hvordan de opplever sin kunnskap og kompetanse i møtet med denne elevgruppen og sosial inkludering. Temaet tar opp lærernes holdninger, fordi holdningene kan gi innsikt i opplevelsene av egen kompetanse. Dette er viktig for å se sammenhengen mellom lærerens opplevelse av egen kompetanse og hvordan de tilnærmer seg problemområdet.

6.1.1 Forståelsen av autismespekterforstyrrelser

6.1.1.1 Et bredt spekter

Empirien viser at informantene har ulike erfaringsgrunnlag når det gjelder elever med autismespekterforstyrrelser. Likevel har de flere felles synspunkter knyttet til forståelsen av diagnosen. Hvordan de oppfatter diagnosen, kommer an på hvilke erfaringer de har hatt med denne elevgruppen. Lærernes forståelse av elever med autismespekterforstyrrelser viser at det kjennetegnes av **et bredt spekter**. “Det kommer an på eleven og alvorlighetsgraden av autismespekterforstyrrelsen, hvor på spekteret barnet ligger og tilleggsvanskene.” (L1). “Det er jo et vidt spekter holdt jeg på si... Hvilke elever du får, hvilke typer utfordringer de har og hvilke ting du må jobbe med [...]” (L2). “Elever med autismespekterforstyrrelser er svært forskjellige. Jeg tenker at... Har du møtt en autist, da har du møtt *en* autist.” (L5).

L3 og L4 erfarer at barn med autismespekterforstyrrelser ofte er elever med **gode faglige evner**. “Ofte så klarer de seg godt faglig, i hvert fall de som jeg har hatt innenfor autismespekteret har klart seg godt på det området.” (L4). “De er ofte smarte, skarpe faglig og har mye å bidra med på mange områder.” (L3). L2 uttrykker en mer blandet forståelse. Han opplever eleven han har ansvar for nå som **språklig sterk, men faglig svak**. Videre forteller han om erfaringene med en tidligere elev: “Han forrige jeg hadde var faglig sterk, så jeg har jo opplevd begge de to [typene elever]. Han forrige var i hvert fall sterk nok til å følge klassens nivå, det er ikke han jeg har nå.” (L2). De delte opplevelsene av elevenes faglige evner peker tilbake på at autismespekterforstyrrelser omfavner et bredt spekter.

6.1.1.2 Manglende sosial forståelse

Alle er enige om at det mest typiske kjennetegnet til elever med autismespekterforstyrrelser er **sosiale utfordringer**. L5 nevner **manglende sosiale ferdigheter** som et typisk trekk. “Jeg ser jo ofte at det er de sosiale ferdighetene som stopper litt opp. Å vite hvordan man forholder seg til andre, leker sammen, kommuniserer riktig og... Det kan være vanskelig.” (L5). L3 trekker frem **utfordringer med sosialt samspill**. “Som regel så strever de jo med det sosiale samspillet. Det er det *jeg* tenker, at det er først og fremst er der de trenger hjelp.” (L3). En annen lærer erfarer i tillegg at elevene ofte har **forståelsesvansker**, samt **utfordringer med perspektivtakning og mentalisering**. “Barn, eller personer med

autismespekterforstyrrelser har problemer med det sosiale, de har mye forståelsesproblemer, og vansker med å leve seg inn i andres tanker. De forstår ikke helt andres perspektiv.” (L1). L2 sin forståelse av autismespekterforstyrrelser peker også på **utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter og sosialt samspill:**

Altså, jeg tenker det sosiale samspillet, og det å lære seg å oppføre seg mot andre og hvordan en skal være med andre, tolke signaler og snakke til hverandre, den type sosiale spilleregler er det vanskeligste for elever med autisme. Det er i hvert fall en gjenganger med de jeg har vært kjent med, så der trengs det trening. (L2)

6.1.1.3 Sårbare for forandringer

L5 vektlegger **sårbarhet for forandringer** og **behov for struktur** i sin forståelse av autismespekterforstyrrelser. “Ut i fra de jeg har jobbet med, trenger de ofte veldig detaljerte og skisserte planer og er følsomme for endringer.” (L5). L5 formidler videre at: “Det kan fort bli problematisk om noe uforutsett skjer eller forandrer seg, eller om ting ikke blir som planlagt... Ja, da kan det fort komme en reaksjon.” (L5). Flere av de andre informantene påpeker også at elever med autisme kan fremstå som sårbare for forandringer, og tar derfor opp behovet for **kontinuitet, kjente rutiner og forutsigbarhet:**

De har gjerne stort behov for kjente rutiner. Alt som er rutinepreget opplever jeg som en stor fordel for dem. At det er kjente ansikter holdt jeg på si... At eleven blir møtt av de samme personene hver dag. Litt sånne ting er noe de har stort utbytte av. Er det mye vikarer, mye nytt og annerledes opplegg så strever de fort, og det skaper mye frustrasjon. (L3)

L1 mener også at behovet for forutsigbarhet utmerker seg spesielt for elever med autisme. I likhet med L3 forteller hun at elever med autisme ofte har **behov for kjente voksne, samt få personer å forholde seg til**. Dette er også momenter som dreier seg om forutsigbarhet.

Informantenes erfaringer viser at autismespekterforstyrrelser blir forstått som et bredt spekter som gjenspeiler både faglig sterke og faglig svake elever. Det kommer frem at

lærernes forståelse av elever med autisme hovedsakelig innebærer utfordringer med sosiale ferdigheter og sosialt samspill med medelever. I tillegg utheves forståelsesvansker som et kjennetegn. Informantene opplever elevene som sårbare for forandringer og uttrykker derfor at elevene ofte har et større behov for forutsigbarhet, struktur og kontinuitet i hverdagen.

6.1.2 Utfordringer med sosial inkludering

6.1.2.1 Annerledes atferd og væremåte

Informantene rapporterer om ulike utfordringer i arbeidet med sosial inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser. Mange av utfordringene lærerne erfarer knyttes til **elevenes væremåte og atferd**. Flertallet av lærerne erfarer at elever som **fremstår annerledes** fort kan oppleve utfordringer med å bli inkludert. “De med autisme har jo en annerledes fremtreden, og de andre elevene legger jo merke til at de ikke er som alle andre” (L5). L2 påpeker at **annerledeshet** og **manglende forståelse for sosiale spilleregler** kan skape uheldige situasjoner blant medelever. Han forklarer dette med et eksempel fra en av hans elever:

[Elevens] utfordringer i forhold til det sosiale sammen med medelever, er at han fort og tydelig fremstår som en annerledes elev. De som går i klasse med han er på en måte vant med han, men det kan være perioder der han kan irritere og provosere, som kan skape litt frustrasjon. Så de sosiale spillereglene er vanskelige å forstå og forholde seg til.” (L2)

L2 presiserer også at eleven fort kan **henge seg opp i kontroversielle temaer** og ha **holdninger som byr på konflikter** i klassefelleskapet. “Han har vært veldig på det der med homofili og religion en stund, som har vært med på å provosere enkelte av de andre i klassen.”. Han sier videre at dette har skapt utfordringer med samspill med medelever.

L1 opplever at elever med autisme har **vanskeligheter med initiativtakning** og **sosiale ferdigheter**, noe som gjør at de fremstår annerledes. Hun tar opp et eksempel hvor en av hennes elever mangler forståelse for hvordan man oppretter kontakt:

[Eleven] må lære at han ikke bare skal dytte borti de andre når han vil ha oppmerksomhet eller kontakt med noen. Vi er ofte på samme fløy som 1. klassingene, og må derfor passe på så han ikke dytter borti noen av de små. Han har gjerne sett at noen av de andre elevene leker og tøyser med hverandre på denne måten, og etterligner de, men han skjønner ikke at han ikke kan ta kontakt på den måten. (L1)

Informantene meddeler også at **uforutsigbar atferd** oppleves som en utfordring for å opprettholde positive relasjoner med klassekameratene. “Tidligere hadde han en atferd som gjorde at de andre ikke tok kontakt. De visste ikke hvordan han kom til å reagere, eller hva han kom til å si.” (L4). L4 forteller videre at dette førte til at medelevene kunne føle seg usikre. L2 presiserer at uforutsigbar, **utagerende atferd** også har vært problematisk med elevene han har hatt innenfor autismespekteret. “Før var det kanskje mye mer utagering og enda mer skriking. De andre i klassen har jo sett hele løpet med hvordan denne eleven, eller disse elevene, har vært [...]”. L5 ser på **manglende selvregulering** som problematisk for sosial inkludering, og legger også vekt på **usikkerhet blant medelevene**. “De andre i klassen har på en måte vært litt skeptiske. De tar kanskje ikke så mye kontakt for han kan ha ganske kraftige reaksjoner hvis noe ikke går helt som han hadde tenkt.” (L5).

6.1.2.2 Begrenset sosial deltakelse

Flere av lærerne opplever utfordringer med **begrenset sosial deltakelse** blant elever med autisme. Funnene viser at utfordringene tilknyttet deltakelse vises på ulike områder i skolehverdagen, og at det finnes ulike årsaker til at elevene ikke er mer deltakende sammen med andre barn. En fellesnevner blant lærernes erfaringer er at flere elever med autismespekterforstyrrelser trekker seg unna settinger med lite struktur, mye sanseintrykk og områder hvor det stilles høye krav til sosial deltakelse. **Deltakelse i friminuttene** er blant annet et problemområde som dukker opp flere ganger.

Alle lærerne meddeler at **deltakelse i friminuttene** kan være utfordrende for elever med autisme. L1, L2 og L5 opplever at elever med ASF **ofte blir stående på sidelinjen**. De er **sjelden med på aktiviteter og leker**, og “går ofte i sin egen verden”.

Han er til tider mye alene. Han "klager" også på at han går mye alene, men viser liksom ikke noe mistriksel med det. Selv om det er folk rundt, så er han likevel alene og holder på med sitt. Det er kanskje folk rundt som leker og er med på aktiviteter, men han er der i sin egen verden. (L2)

"Han går mye alene i friminuttene. De andre elevene går mye rundt å bare snakker, noe han ikke ser poenget med." (L5). L1 har i likhet med L2 og L5 den samme oppfattelsen av begge sine elever med autisme. Hun forteller at den ene eleven ofte er med klassen når de arrangerer utelek. "Selv om han er med, er han alltid "ved siden av" de andre. Så det er ikke så mye samspill." (L1). Hun forteller videre at eleven trives godt i medelevenes nærvær, og har et ønske om å være med. L1 opplyser også om at det har blitt vanskeligere å inkludere elevene med autisme i de ordinære klassene etterhvert som de har blitt eldre. "Det sosiale spriket har blitt så stort nå, så de andre snakker mer med hverandre og leker med hverandre på en måte som han ikke klarer." (L1).

L3 og L4 forklarer at elevene de har hatt ansvar for **opplever friminuttene som utrygge** og vanskelige. "Type frilek og slik var jo vanskelig. Å bare slippe de ut og si "nå er det friminutt, gå ut å lek!", det gikk ikke." (L3). Han forteller videre at en av elevene hans var svært **sensitiv for lyder**. Dette gjorde friminuttene uoverkommelige for denne eleven. L4 bekrefter de samme erfaringene med denne eleven, og kommer med et eksempel:

De andre elevene kan fort skape mye bråk, og fort bli litt brautete og sånn... Det skulle lite til for at han kalte det bråk og ble forstyrret. Hvis noen ropte "yeah!", fordi de vant eller noe, opplevde han det som ukomfortabelt. (L4).

Høye, brå lyder gjorde at denne eleven ofte trakk seg unna sosiale settinger. "Han var svært lydsensitiv... I matpausene måtte han ofte bruke øreklokker, for det ble for mye." (L4). I likhet med L4 informerer også L1 om at **høye lyder kan skape urolighet og stress**. Videre forteller L4 at i sosiale settinger kunne eleven fort bli stresset om det ble for **mange å forholde seg til**. "Hvis vi skulle spille brettspill med flere deltakere for eksempel, kunne det være veldig vanskelig for han. Det ble for mange ting å forholde seg til." (L4). Dette gjorde at eleven trakk seg tilbake. L5 vitner til det samme:

Settinger hvor elevene er mer "fri", slik som gymtimer, utelek, friminutt, matpauser... Også kunst og håndverk, opplever jeg at han trekker seg lenger bort. Han er ofte mye ute av disse timene, for det blir liksom for mye. Han tåler det ikke så godt, så det er vanskelig å få han med på de felles, sosiale tingene, som kanskje de andre elevene setter pris på. (L5)

Funnene viser at **manglende sosial forståelse** og **sosial kompetanse** er det som i størst grad setter begrensninger for elevenes deltakelse. L1 ser på sosiale ferdigheter som en forutsetning for å kunne delta.

For å få han inn i gruppen med de andre, så vi at han hadde behov for å lære andre ting først. Blant annet språket, hvordan en skulle forholde seg til andre og hvordan en kunne be om ting; det kunne han ikke. (L1)

L4 omtaler også manglende sosiale ferdigheter som et hinder for deltakelse. Hun forteller også at **å oppmuntre eleven til å delta er utfordrende** for både medelever, lærerne og eleven selv:

Å bare gå bort til de andre å for eksempel si: "Hei, hva skal vi gjøre nå?", kunne være vanskelig. Han kunne ofte bare gå bort til noen, stille seg opp og ikke se på de, ikke ta kontakt. Jeg måtte da prate med de andre elevene også. Jeg fortalte at hvis han ikke tok kontakt, så kunne de prøve å ta kontakt. Slik at de i hvert fall fikk til en liten samtale. Dette var en krevende jobb, både for meg og [eleven] . Men også for de andre elevene... De andre elevene var kanskje veldig høytfungerende og klarte seg fint, og hadde egentlig ikke så lyst til å ha så mye med han å gjøre, men de var snille og ville gjerne hjelpe ham. (L4)

To av lærerne opplever også utfordringer med at elevene med autismespekterforstyrrelse oftere **oppretter sosial kontakt med skolens personale fremfor medelever**. "Han er veldig knyttet til den ene miljøarbeideren, noe som kanskje gjør at han heller vil være med han istedenfor å oppsøke andre elever." (L5). L2 sier: "De elevene jeg har hatt, holder seg veldig

tett til oss voksne. Han er ikke like flink til å oppsøke de andre, selv om han kanskje ønsker det.” (L2). L2 forteller videre at det kan være utfordrende å “rive de bort fra voksentettheten, og klare å pensle de litt inn med de andre”. L2 og L5 opplever også at elevene med autisme **tar hyppigere kontakt med yngre elever**, sammenlignet med jevnaldrende.

6.1.2.3 Undervisning utenfor klassen

To av informantene har ansvar for elever med behov for en mer skjermet undervisning i roligere omstendigheter. De tilbringer større deler av dagen på et grupperom som er tilrettelagt for elevene. L5 jobber som spesialpedagog og synes det er krevende å vedlikeholde relasjonene og kontakten med fellesskapet når elevene får mye av **undervisningen i et segregert tilbud**. Hun tar også opp temaet om stigmatisering. “De andre i klassen tilbringer hele dagen sammen, mens han noen ganger er ute av klassen. Han blir liksom “eleven som er ute med læreren”, så det er vanskeligere å knytte tette bånd da.” (L5). L1 er også spesialpedagog og er avhengig av et tett samarbeid med kontaktlæreren for at eleven skal kunne opprettholde tilhørighet med klassen. Hun opplever dette som tidkrevende og til tider utfordrende. Begge lærerne erfarer at når elevene får **undervisning ute av klasserommet**, kan det være **utfordrende å opprettholde tilhørigheten til klassen**.

6.1.2.4 Tid og ressurser

To av lærerne påpeker at **mangel på tid** gjør det utfordrende å tilrettelegge for elevene. L1 og L5 etterlyser blant annet avsatt tid til å samarbeide rundt eleven. “Jeg synes det mangler tid. Spesielt samarbeidstid, både med foreldre og kollegaer, fordi elevene så sårt trenger tilrettelegging. Det burde bli satt av tid for at vi kan samarbeide for å kunne tilrettelegge best mulig for dem. (L1). “Jeg skulle ønske det var mer tid til å tilrettelegge for eleven. I en hektisk hverdag er det vanskelig å få ting til å klaffe for alle parter, så viktige ting blir gjerne bare nevnt i forbifarten.” (L5).

Lærernes erfaringer viser at **tilgangen på ressurser**, slik som informasjon, ulike kurs og treningsprogrammer for elever med autisme, varierer fra skole til skole. L2 og L5 retter fokus mot ulike kurspakker og programmer for sosial trening som elevene kan ha god nytte av, men legger til at skolen ikke har prioritert innkjøp av dette. I motsetning forteller L3 og L4 at

skolen har vært raus med å tilby både informasjon, kurs og ulike treningsprogrammer for elever med autismespekterforstyrrelser.

Videre forteller fire av lærerne at **skolene ikke har noen spesielle rammer eller retningslinjer** knyttet til oppfølging av elever med autisme og sosial inkludering. Lærerne viser til en praksis hvor de står fritt til å gjøre det som passer dem innenfor de gitte rammene. “Det er den som jobber med eleven som har ansvar for hvordan det blir tilrettelagt for inkludering og hvordan de skal få til det.” (L1). “Det er vel sånn at vi får på en måte løse ting selv, innenfor de rammene vi har.” (L4). “Vi har ingen fremgangsmåter for hvordan vi skal gå frem med autister og sosial inkludering. Det må vi finne ut selv.” (L5).

I følge informantene er utfordringene med elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering ofte at de har en annerledes væremåte som for medelever kan oppleves som vanskelig å forholde seg til. Mangel på sosial kompetanse og uforutsigbar atferd gjør at medelever føler seg usikre i møtet med elever med autismespekterforstyrrelser. Lærerne erfarer også utfordringer knyttet til lav grad av deltakelse. Elevene isolerer seg ofte i settinger hvor det stilles krav til sosial deltakelse, slik som friminutt og matpauser. Mangel på sosial kompetanse er stort sett grunnen til at elevene inntar en mer passiv rolle. Enkelte elever foretrekker de voksnes selskap fremfor andre medelever, noe som påvirker graden av deltakelse. Noen lærere opplever at elever som får spesialundervisning i et segregert tilbud har større vanskeligheter med tilhørighet i klassefelleskapet. Hvordan lærerne tilrettelegger for sosial inkludering av elever med autisme påvirkes av samarbeid, tid og ressurser, noe flere av lærerne ikke opplever som tilstrekkelig. Lærerne står forholdsvis fritt til å tilrettelegge slik de vil for elever med ASF.

6.1.3 Lærernes holdninger og kompetanse

6.1.3.1 Lærernes holdninger

Flere av lærerne meddeler at de ser på elever med autismespekterforstyrrelser som en elevgruppe som **trenger mer tilrettelegging** sammenlignet med medelever. Likevel uttrykker flertallet at det har **positive holdninger** til elever med autismespekterforstyrrelser. L3 reflekterer over at elever med autisme noen ganger **kan oppleves som en kapasitet**, men gjør det tydelig at elevens diagnose kan være et **positivt bidrag til klassefelleskapet**: “Jeg

har hatt flere elever med autisme. Jeg opplever ofte at de er en berikelse for klassen. Ofte kan man tenke de er en kapasitet, men de har jo sine sterke evner som kan komme til nytte på flere områder.” (L3). L5 deler noen av de samme tankene. Hun legger også vekt på **mangfold som en berikelse**. “De har jo sine begrensninger, og man må ofte tilpasse oppleggene vi har i klassen. Men de har også mye de kan bidra med i klassen, og mangfold synes vi jo er bra.” (L5).

L1 og L4 uttrykker også **positive holdninger** til arbeidet med elever med autismspekterforstyrrelser. “Det er veldig givende arbeid. Jeg synes det er veldig kjekt å kunne ”nøste opp” i hva de egentlig forstår og hvordan de ser på verden, og hvordan jeg kan tilrettelegge for at de skal ha det bedre.” (L1). L4 forteller at hun brenner for å hjelpe de mer sårbare elevene med å finne sin plass og gi dem den hjelpen de trenger.

6.1.3.2 Mangel på kunnskap

Flere av lærerne er enige om at **kunnskap er nødvendig** for å skape gode forhold for elever med autismspekterforstyrrelser. Tre av informantene reflekterer over hvordan deres kompetanse påvirker arbeidet med tilrettelegging for sosial inkludering. L2 kjenner på følelsen av at hans kompetanse knyttet til elever med autisme ikke alltid strekker til:

Dette er jo et fagfelt som jeg egentlig ikke har noe utdanning i. Så jeg føler jeg er på litt dypt vann. Vi får ansvaret for dem, men likevel så vet vi kanskje ikke så mye om dem, i hvert fall ikke en vanlig lærer som kanskje ikke har noe videreutdanning med det. (L2)

Han uttrykker videre at han i de fleste tilfeller **føler seg komfortabel** med å ha ansvar for elever med autismspekterforstyrrelser, men at enkelte ting er utenfor hans kompetanseområde. Han legger også til at han har **positive erfaringer** med sosial inkludering av elever med autisme. Dette illustrerer han med et eksempel på en tidligere elev som hadde god sosial utvikling:

Jeg har hatt flere elever med autismspekterforstyrrelser, ikke bare han jeg har nå. Så jeg har litt erfaring med det. Det har vært spennende å oppleve at han forrige jeg

underviste, hadde en veldig god sosial utvikling. Han gikk fra å holde oss voksne i hånden i friminuttet til å bli mer selvstendig og leke med klassekamerater. (L2)

L5 forteller at elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering er noe hun har arbeidet mye med. Hun forteller videre at **mangel på kompetanse** og **usikkerhet** i møtet med elever med autisme ikke er uvanlig blant lærere:

Det er nok mange som kjenner på usikkerhet i møtet med elever med autisme. Til tider gjør jeg også det. De fleste har kanskje et bilde av hva autisme innebærer, men vet kanskje ikke nok om hvordan elevene *egentlig* fungerer, og da tilrettelegger en kanskje ikke godt nok. (L5)

L1 opplever at hun **mangler kollegaer som kan støtte** henne på dette fagområdet. Hun opplever også at dette er en elevgruppe de fleste **lærere har lite kunnskap** om. Dermed står hun ofte alene i de utfordringene hun møter og valgene hun må ta. "Jeg opplever å ha et stort ansvar, uten å ha noen på samme nivå som kan forstå situasjonen likt. Jeg savner å ha noen å dele erfaringer med, som forstår elevene på samme måte." (L1). Videre reflekterer hun over at **manglende kunnskap** fører til at det er **få lærere som føler seg trygge** nok til å arbeide med disse elevene:

En utfordring er at det er mange lærere som ikke vet nok om autismespekterforstyrrelser, noe som gjør dem usikre, som igjen gjør at de ikke føler seg trygge på å jobbe med disse elevene. En kan også møte en del motstand som gjør det vanskelig å finne voksne som vil jobbe med disse barna. Mangel på kunnskap er en stor utfordring. (L1)

Lærernes holdninger viser at selv om elevene ofte har annerledes behov enn majoriteten, stiller de seg likevel positive til å ha elever med autismespekterforstyrrelser i klassen. Enkelte lærere opplever at elevgruppen kan fremstå krevende, men ser likevel på elever med ASF som en berikelse for klassen. Når det gjelder lærernes kompetanse føler de fleste seg komfortable i møtet med elever med autismespekterforstyrrelser, men legger ikke skjul på

at det er behov for mer kunnskap om elever med autismspekterforstyrrelser og sosial inkludering blant skolens ansatte.

6.2 Forskningsspørsmål 2: Tilrettelegging for deltakelse og tilhørighet i klassefellesskapet

Det andre forskningsspørsmålet er: "Hvordan tilrettelegger lærerne for å skape tilhørighet og deltakelse i klassefellesskapet for elever med autismspekterforstyrrelser?". Videre forklarer jeg hva som ligger til grunn for de utvalgte temaene.

Forståelsen av sosial inkludering går inn på lærernes tanker om og forståelse av hva det vil si å være sosialt inkludert. Hvordan lærerne forstår begrepet sosial inkludering er viktig å trekke frem for å se dette i lys av hvordan de tilrettelegger for deltakelse og tilhørighet i fellesskapet.

Tilrettelegging for et sosialt inkluderende miljø handler om hva lærerne ser på som viktig for å kunne skape et sosialt inkluderende miljø for elever med autismspekterforstyrrelser. Dette er viktig å belyse for å vite hva som må ligge til grunn for at sosial inkludering skal være mulig for elever med autismspekterforstyrrelser.

Faktorer som fremmer deltakelse og tilhørighet i fellesskapet er direkte bundet til forskningsspørsmål 2. Dette omhandler strategiene lærerne benytter for å tilrettelegge for sosial inkludering, gjennom å sikre deltakelse og tilhørighet i klassen. Dette omhandler både fysisk-organisatoriske, faglig-kulturelle og sosiale perspektiver i skolehverdagen.

6.2.1 Forståelsen av sosial inkludering

6.2.1.1 Deltakelse, tilhørighet og likeverd

Lærerne forklarer sine tanker om sosial inkludering på ulike måter, men de har likevel flere fellestrekk i sin forståelse. L1 formidler at det handler om **deltakelse**, samt **like forutsetninger i fellesskapet**. Hun trekker også frem elevens subjektive synspunkt, derunder viktigheten av at eleven selv må føle seg inkludert:

Sosial inkludering er... Når elevene omgås med hverandre på lik linje. For eksempel i friminuttet når flere er ute å hopper strikk, så er ikke barnet inkludert når det bare står og ser på. De må kunne *føle* de er med. Ikke bare være fysisk tilstede, men være deltakende på samme aktivitet. (L1)

L3 omtaler sosial inkludering som å **være en del av et fellesskap**, og legger også vekt på at alle skal **fremstå som likeverdige**. "Jeg tenker at det å være inkludert sosialt, da er du en del av klassen på alle mulige måter. Egentlig minst mulig særbehandling." (L3). L5 trekker frem viktigheten av å **bli akseptert, oppleve vennskap og være en del av et positivt samspill**. "Det handler om å bli akseptert for den en er. Du er en likeverdig del av fellesskapet, hvor alle kan omgås sammen, være venner med hverandre og ha det godt sammen." (L5). L2 viser til viktigheten av **positivt samspill, deltakelse, aksept og tilhørighet** i sin forståelse av sosial inkludering. Han trekker også frem perspektivet om identitet og mangfold, ved å påpeke at elevene må kunne ha et **åpent sinn og være seg selv**:

Det handler om at vi skal la alle få være med, alle som har lyst, og kan bidra på en fornuftig måte. Det skal være åpne dører, alle skal få være med på leken, passe på og se om noen ikke er med, og ha et åpent sinn for at alle skal få lov til å være seg selv. (L2)

De fleste lærerne påpeker at sosial inkludering handler om å være deltakende og tilhørende i et fellesskap hvor alle har like forutsetninger og fremstår som likeverdige parter. Å oppleve vennskap, aksept for den man er og være en del av et positivt samspill, bemerkes også som viktig for å oppnå sosial inkludering.

6.2.2 Tilrettelegging for et sosialt inkluderende miljø

Ifølge informantene er de to mest sentrale faktorene for å fremme et sosialt inkluderende miljø for elever med autismespekterforstyrrelser: 1) **åpenhet om diagnosen** og 2) **aksept for ulikhet**. L3 og L4 viser et eksempel på at åpenhet om diagnosen hadde bidratt til å skape forståelse og aksept blant medelevene i klassen. I samråd med foreldrene og eleven, gikk lærerne sammen for å informere resten av klassen om elevens diagnose, slik at jevnaldrende

skulle få en bedre forståelse for eleven. L4 beskriver dette som en suksessfull hendelse, både for eleven, foreldrene og klassen:

Vi fikk til at [elev] åpnet seg til klassen om diagnosen sin [...]. Vi pratet om hans diagnose og problematikk, hva han var god til og hva han strevde med. Og klassen kjente han jo godt, så de begynte også å fortelle hva han var god til... Og det var en fantastisk opplevelse å få være med på. At klassen fikk vite *hvorfor* han var annerledes... At vi fikk til dette, mener jeg var noe av det beste som skjedde. (L4)

Videre forklarer L3 og L4 at hendelsen førte til at flere elever ønsket å åpne seg om sine diagnoser, utfordringer og vansker. De klarte å skape en kultur og et klassemiljø hvor det var **“helt greit å ha et problem.”** (L4). L3 bekrefter også det samme: “Det å ha utfordringer med noe ble liksom ufarliggjort.” (L3). L4 forteller videre:

Og *det* er i hvert fall en god vei inn i sosial inkludering, for da forstår de mer. Da kunne vi liksom si: “Vet du hva, dette er autismen til [elev], det er ikke slik [elev] nødvendigvis er, men det er den... forstyrrelsen [elev] har på hjernen sin”. Hvis ikke, tenker bare de andre at han er sur, lei seg, gretten eller sint eller... De ser bare hele følelsesregisteret hans, men skjønner ikke hvorfor, fordi... det er jo ikke normalt å gjøre sånn. Så det anbefales, om en klarer å oppmuntre både foreldre og barn til å bli med på den biten der. (L4)

L5 beskriver også at åpenhet rundt diagnosen har vært en god inngang til å skape et inkluderende klassemiljø. Ved å være åpen om diagnosen i klassen, har elevene fått bedre forståelse for hvorfor eleven er annerledes:

De andre elevene har jo alltid skjont at det er noe [med eleven]. Det var først når vi åpnet opp om diagnosen at de andre skjønte hvorfor han var som han var. Dette har vært veldig hjelpelig, siden de andre i klassen har blitt mer tålmodige, forståelsesfulle og vært mer medgjørilige i forhold til [elev]. De aksepterer han mer, fordi de forstår det ikke er hans “feil”, på en måte. (L5)

L2 opplever også at å gjøre klassen kjent med elevens utfordringer har bidratt til å skape forståelse. I sin klasseledelse legger han derfor vekt på å skape et miljø hvor elevene **aksepterer hverandres ulikheter**:

Selv om han er annerledes, er han likevel en del av [klassen]. Han tilhører den samme klassen, har de samme rettighetene og de samme mulighetene som alle andre, og vi må akseptere at folk er forskjellige og gjøre det beste ut av det. (L2)

L2 forteller videre at å **oppmuntre medelever til å være forståelsesfulle og aksepterende** har hatt positiv innvirkning:

De andre i klassen har på en måte vært veldig flinke til å... Leve med at [eleven] er sånn som han er, uten å utestenge eller ikke ville være med han. De har vært flinke til å akseptere og slippe inn. Så er det jo klart at vi [lærerne] oppmuntrer jo elevene til å gjøre det, men etterhvert så oppdaget de at... Det gikk helt fint at [eleven] også ble med, og da trengte vi ikke oppmuntre på den samme måten lenger. (L2)

L5 påpeker at det er viktig at **læreren skaper et miljø hvor elevene aksepterer ulikheter**.

“Læreren må skape et miljø der elevene verdsetter ulikheter. Noen er gode til *det*, og noen er gode til *det*, og [...], ja, vi må akseptere at alle er forskjellige. Jeg tror det er en god inngang til sosial inkludering.” (L5).

Flertallet av lærerne uthever at å være åpen om diagnosen har vært svært bidragsgivende for å skape et inkluderende miljø. Åpenhet om diagnosen gjør det enklere for medelever å akseptere ulikhetene ved at de bedre forstår årsaken til elevens væremåte og de medfølgende utfordringene. Enkelte lærere påpeker også viktigheten av å skape et miljø hvor medelever aksepterer ulikheter.

6.2.3 Faktorer som fremmer deltakelse og tilhørighet i fellesskapet

Lærerne opplyser om flere strategier de bruker for å tilrettelegge for deltakelse og tilhørighet i klassen. Lærerne tilrettelegger for deltakelse direkte, eksempelvis ved å organisere aktiviteter i friminuttene, men også indirekte, ved å arbeide med sosiale

ferdigheter for å kvalifisere elevene til deltakelse. I tillegg arbeider de direkte med å tilrettelegge for tilhørighet, for eksempel ved å organisere spesialundervisningen i klasserommet, men også indirekte ved å benytte omvendt inkludering. Tilretteleggingen omfatter både fysisk-organisatoriske og sosiale perspektiver.

Funnene i denne studien fremhever åtte sentrale strategier lærerne benytter for å tilrettelegge deltakelse og tilhørighet til fellesskapet for elever med autismespekterforstyrrelser. Hvilke strategier lærerne bruker for å tilrettelegge for sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser er representert i tabell 5. I de neste underkapitlene gir jeg en mer detaljert beskrivelse av hva lærerne vektlegger innenfor de ulike strategiene.

Strategier som fremmer deltakelse og tilhørighet i klassefellesskapet	
1) Arbeid med sosial kompetanse	5) Voksenstøtte
2) Ta utgangspunkt i elevens interesser og styrker	6) Organiserte aktiviteter i friminuttene
3) Omvendt inkludering	7) Tilstedeværelse i klassefellesskapet
4) Forutsigbarhet og struktur	8) Samarbeid

Tabell 5: Strategier som fremmer sosial inkludering

6.2.3.1 Arbeid med sosial kompetanse

Alle lærerne vitner til at trening på sosial kompetanse har stor betydning for elever med ASF og sosial inkludering. Funnene viser at lærerne tilrettelegger trening på sosiale ferdigheter forskjellig, både med tanke på metoder, måloppnåelse, praktisering og hyppighet. Lærernes ytringer avdekker at den sosiale ferdighetstreningen har som hensikt å fremme økt grad av deltakelse på ulike områder.

L1 meddeler at hun prioriterer mye tid på **eksplisitt trening i sosiale ferdigheter**. Hun mener det er viktig å tilrettelegge trening på sosiale ferdigheter for at elevene skal kunne være i stand samspill med andre elever. Eleven til L1 trener spesifikt på selvkontroll, som det å kunne beherske følelser på en positiv måte, samt selvhverdelse, det å lære å be om hjelp. For å få til dette bruker L1 blant annet **PODD-bok for å stimulere til språkutvikling**, samt

“snakkesmykket” som en støtte til verbalspråket. Med en annen elev tar hun i bruk **tegneserier**, blant annet for å oppklare misforståelser og konflikter som har skjedd med medelever. L1 forteller at å tegne ulike situasjoner er en god tilnærming for denne eleven. “Fokuset er da på denne situasjonen og tegningen, og ikke på han selv. Vi transporterer det ut på papiret og da klarer han å se situasjonen bedre, noe som gjør at han roer seg.” (L1).

L3 og L4 har også tatt i bruk tegneserier for å trene på sosiale ferdigheter. De har også gode erfaringer med **rollelek** med duplo for å løse ulike situasjoner. I tillegg benytter de **sosiale historier** for å reflektere rundt hvordan eleven kan mestre utfordrende situasjoner. L3 og L4 påpeker viktigheten av å først legge til rette for god trening på sosiale ferdigheter, for å så ta det ut i praksis. Tegneserier og sosiale historier er også strategier L5 tar i bruk. Hun forklarer at disse tilnærmingene oftest blir brukt til å løse konflikter og misforståelser, eksempelvis i situasjoner hvor eleven ikke har forstått sosiale spilleregler.

I L2 sitt tilfelle skjer ikke sosial trening eksplisitt. Han stiller seg positiv til **erfaringslæring**, ved at elever med ASF får sosial veiledning først når utfordrende situasjoner oppstår:

Vi trener ikke så mye eksplisitt, men tar tak i det når noe skjer. Det blir liksom ikke noe sånn at ”denne uken skal vi jobbe med det”, når det gjelder sosial trening, det blir heller å ta tak i det som dukker opp. (L2)

L2 mener det er viktig å opparbeide sosiale ferdigheter som gjør at en kan fungere optimalt i reelle, dagligdagse situasjoner. Han har tilrettelagt for at eleven kan **øve på å mestre sosiale ferdigheter i hverdagslige situasjoner**, slik som å gå på butikken. Å delta i samtaler med medelever er også et mål:

For eksempel så handler han en gang i uken, der han får ta med seg en medelev. Han får øve seg på å ta del i samtale, gå sammen, de skal finne frem i butikken sammen, finne varer, sammenligne priser... Og på en måte... Gjøre ting som vanlige folk gjør. Så han får sosial trening på det [...]. (L2)

6.2.3.2 Ta utgangspunkt i elevens styrker og interesser

Fire av lærerne understreker hvor betydningsfullt det er å ta hensyn til elevens interesser, blant annet for å utvikle sosial kompetanse. L1 forklarer hvordan hun tar hensyn til elevens interesse for å **sykle på tandemsykkel** når de trener på sosiale ferdigheter:

Han har hjelpemidler fra hjelpemiddelsentralen, tandemsykkel, noe vi bruker som en ressurs. Han er en aktiv elev, som ikke klarer å sitte stille å lære. Han må aktiviseres, og elsker tandem. Da kan han bruke sykkel for å være aktiv, være ute og til språkinnlæring. Vi snakker om turen i forkant, hvor vi skal sykle og hva vi skal gjøre. Vi prøver å ha mye læring i den situasjonen. (L1)

L3 og L4 forteller at eleven de hadde ansvar for var **glad i å bake**. Lærerne organiserte dermed små bakegrupper hvor de rullerte på elevene som var med. Hensikten var at eleven med ASF og medelevene skulle utvikle positive relasjoner med hverandre. L4 forklarer at denne aktiviteten ofte ga gode muligheter til å trene på de sosiale ferdighetene de hadde som mål, i tillegg til å skape positive opplevelser med klassekameratene.

L5 forteller at hun **drar nytte av elevens datatekniske styrke** i læringssituasjoner. Eleven har gode tekniske ferdigheter, og interesserer seg for iPad. L5 forklarer at elevens styrke ofte blir brukt som et middel for å fremme elevens deltakelse i kollektive læringssituasjoner. I gruppearbeid kan eleven eksempelvis få i oppdrag å ta notater på iPaden, eller hjelpe andre i klassen som har tekniske problemer. Dette har gjort at eleven har fått en mer aktiv rolle i klassen.

6.2.3.3 Omvendt inkludering

Omvendt inkludering går ut på at læreren i enkelte situasjoner **inviterer noen få elever ut i en smågruppe** istedenfor at eleven med ASF er med hele klassen. I eksemplene lærerne har beskrevet tidligere, som butikkturen (kapittel 6.2.3.1) og bakegruppen (kapittel 6.2.3.2), har L2, L3 og L4 benyttet strategien **omvendt inkludering**. L5 beskriver også denne strategien som nyttig. Hun mener at strategien øker følelsen av trygghet og gir eleven bedre muligheter til å delta:

[Eleven] kan ofte bli stresset og overveldet av sanseintrykk og lyder i det store klasserommet, og eleven trekker seg unna og våger ikke å delta på ting. Derfor har vi heller begynt å ta noen få elever ut av klassen for at han kan bli mer komfortabel med enkelte elever. (L5)

Elevene til L1 oppholder seg av ulike grunner mye utenfor klassen. L1 benytter omvendt inkludering for at elevene hennes skal opprettholde tilhørighet til klassen, og for at elevene skal få en fellesskapsfølelse selv om de er mye borte fra klassen. Med den ene eleven pleier hun å **invitere to elever fra klassen til å ha felles matpause på grupperommet til eleven med ASF**. Hun tar i bruk samme strategi med den andre eleven. Hensikten er å gjøre eleven med ASF komfortabel med andre elever.

I forhold til bruken av omvendt inkludering, har vi tatt ut en eller to elever fra klassen og inn i grupperommet hans, og jobbet med oppgaver som han først har trent på alene, og deretter gjort det sammen med andre elever. På den måten har han lært seg å takle andres innspill og andres nærvær. (L1)

6.2.3.4 Forutsigbarhet og struktur

Alle lærerne omtaler forutsigbarhet, struktur og rutiner som noe elever med ASF profitterer på. Flere av lærerne påpeker at dette bidrar til å skape trygge, oversiktlige omgivelser. L1 har positive erfaringer med å bruke **dagsplaner** for elevene med ASF. Hun understreker at **symboler, bilder og illustrasjoner** er en fordel. "Begge elevene trenger dagsplaner, eller aktivitetsplaner. På dagsplanen står det kanskje at vi først skal i samling, så skal vi på tur, etterpå skal vi lese, osv. Det må være forutsigbart." (L1). L1 forteller videre at eleven fikk utdelt **aktivitetsplan** på dager som var annerledes, som for eksempel turdager. L5 tar også i bruk dagsplaner og aktivitetsplaner for å skape oversikt og forutsigbarhet. Eleven har egne planer på en personlig iPad. "Dagsplanene og aktivitetsplanene hjelper eleven å føle seg trygg på hva som skal skje, og gir eleven mer ro." (L5).

L3 og L4 erfarer også at elever med autismespekterforstyrrelser har et ekstra behov for struktur i form av dagsplan. De påpeker at det kan senke stressnivået til eleven. L3 **organiserte hele klassens skolehverdag på en rigid, strukturert og oversiktlig** måte, av

hensyn til eleven med ASF. Dette gjorde at eleven kunne trives og ta del i den ordinære undervisningen med klassen. I starten av hver skoledag presenterte han hvordan dagen var lagt opp ved å **skrive timeplanen på tavlen**, for at dagen skulle være forutsigbar. Han brukte i tillegg "**den gode timen**", som ga oversikt over hva som skulle skje i enkelttimer, samt **friminuttsplan** for å gi eleven oversikt over hva som skulle skje i friminuttene.

6.2.3.5 Voksenstøtte

Fire av lærerne meddeler at voksenstøtte i ulike situasjoner kan ha positiv innvirkning på elevens deltagelsesnivå og sosiale utvikling. L2 poengterer at **en fast voksen som følger eleven i friminuttene** har vært en god støtte. Den voksne har da fungert som **social veileder** og **oppmuntret eleven til samspill med andre elever**, samt til å delta på aktiviteter. L2 forteller videre at å ha **voksenstøtte i den ordinære undervisningen** har bidratt til at eleven kan være mer sammen med de andre i klassen istedenfor å få undervisningen segregert. L1 opplyser også om at **voksenstøtte i klasserommet** har ført til at eleven kan være mer deltagende og tilstede i den ordinære undervisningen.

L3 og L4 forteller at **støttesamtaler** har vært en positiv strategi i forbindelse med sosial tilrettelegging. Støttesamtalene har i hovedsak hatt som hensikt å lære eleven ulike strategier for å mestre sosiale utfordringer i hverdagen. Samtalene gikk ofte ut på å snakke om situasjoner med medelever. I tillegg brukte lærerne samtalene til å kartlegge hva eleven synes fungerte, eller ikke fungerte i skolehverdagen.

6.2.3.6 Organiserte aktiviteter i friminuttene

Organiserte aktiviteter i friminuttene, slik som **TL-aktiviteter**, er noe alle lærerne mener er positivt for å øke deltakelse i sosiale situasjoner. "[Eleven] går mye alene i friminuttene [...], men når det er TL, da kan det være vi klarer å få han med på en aktivitet i skolegården." (L1). L2 forteller at kjente og forutsigbare aktiviteter i friminuttene har ført til økt grad av deltakelse med medelever:

Jeg synes det har vært positivt med TL-aktiviteter, som vi begynte med i høst. Det er litt mer faste rammer for lek enn hvis folk kanskje bare går ut i friminuttet og skal finne på ting selv. Det er lettere å på en måte oppmuntre han til å være med på en lek når han både kjenner til leken og vet hva som skjer der. Så det er mest i TL-aktivitetene han har klart å bli med på det samme som de andre er med på, istedenfor å holde på med sitt eget. (L2)

L5 sier også at TL-aktiviteter har vært et positivt tiltak for elever med ASF og deltakelse med medelever. "Jeg synes TL-aktiviteter har vært positivt for elevens sosiale utvikling. Før det, gikk eleven nesten alltid for seg selv i friminuttene, men nå har han av og til begynt å være med andre på lekene. Medelevene får han også lettere med." (L5).

På bakgrunn av mye støy, uro og uforutsigbarhet, opplyser L3 og L4 at det ikke var mulig for deres elev å være ute i skolegården i friminuttene. L3 og L4 forteller at etterhvert som elevene ble eldre var de mindre interessert i å leke med hverandre og de fleste brukte friminuttene til å gå rundt på skoleområdet å snakke, noe som var vanskelig for eleven med ASF. For å øke sosial deltakelse med andre elever, brukte lærerne friminuttene til å arrangere **spillekonkurranser** på skolebiblioteket, noe eleven hadde stort utbytte av.

Type frilek og slik var jo vanskelig, men et år hadde vi tilgang til biblioteket. Så da arrangerte vi ulike konkurranser, sjakk-konkurranser, uno-konkurranser og sånn. Sånne ting ville han gjerne være med på. Så da var det høy grad av deltakelse. (L3)

6.2.3.7 Tilstedeværelse i klassefellesskapet

Alle lærerne forsøker å tilrettelegge for at elevene får **tilbringe mest mulig tid i klassefellesskapet**. L5 mener det er viktig å **oppretholde tilhørighet til klassen** for at elever med ASF skal føle seg sosialt inkludert. Fire av lærerne forsøker å **tilrettelegge for spesialundervisning innenfor klassen**. "Han får mesteparten av undervisningen i hel klasse [...]. Vi prøver å ha eleven mest mulig inne i klassen, og hjelpe og tilrettelegge best mulig der." (L2). L5 tilrettelegger også for at eleven med ASF skal få spesialundervisning innenfor

den ordinære undervisningen. “Eleven får undervisning i klassen så langt det lar seg gjøre. Unntak er det jo, når eleven for eksempel skal ha noe annerledes opplegg enn de andre. Så da hender det han er på grupperom”. (L5). Hun mener dette er viktig for at eleven skal få med seg hva som skjer i klassen og ha **tilknytning til fellesskapet**.

Enkelte elever med ASF har ikke de forutsetningene som kreves for å få opplæringen i klassen på fulltid. L1 har ansvar for to elever som får mesteparten av undervisningen i segregert tilbud, men inkluderer elevene med ASF klassen i tilfeller hun mener elevene har positivt utbytte av det. Dette kan være enkelte deler av hverdagen som å **være med på morgensamling, sangstunder, enkelttimer, utflukter med klassen og andre felles aktiviteter**. I tillegg mener L1 det er viktig å opprettholde noen **felles faglige rammer**. Eksempelvis, om elevene har et kunstprosjekt hvor de lager malerier som skal henges opp i klasserommet, skal eleven med ASF også få komme med sitt bidrag. Læreren gjør også enkle grep som å **ha faste plasser i klasserommet**, selv om elevene ikke er der så ofte.

6.2.3.8 Samarbeid

Samarbeid er noe alle lærerne beskriver som betydningsfullt for å kunne tilrettelegge optimalt for elevens behov. L1 arbeider som spesialpedagog og har ansvar for elever som får mesteparten av undervisningen segregert fra klassen. L1 samarbeider tett med kontaktlæreren for å **opprettholde både sosial og faglig tilhørighet i klassen**. L5 understreker at **samarbeidet må involvere både skolen og hjemmet**. “Uten samarbeid hadde det ikke vært mulig å nå de målene vi setter, noe både foreldre, de voksne rundt eleven og eleven selv må ta del”. (L5). L3 og L4 meddeler det samme, og belyser også viktigheten av at **samarbeidet innebærer felles mål** og er **basert på tillit**. “For å få til sosial inkludering er samarbeid viktig, både med hjemmet, eleven, og ikke minst de voksne på skolen som jobber sammen. At vi alle er samkjørte og har tillit til hverandre.”. (L3).

Å **samarbeide om et felles mål** er noe både L4 og L1 anser som elementært. “[...] selv om de kanskje jobbet med noe sosialt hjemme, og jeg jobbet med noe sosialt her, så ville vi jo *dit*, ikke sant. Vi måtte være klar over målet for eleven.” (L4). “Vi voksne må samarbeide sånn at vi kan lage en plan og bli enige om hva vi konkret skal jobbe med, for en må ha ganske konkrete mål for å komme fram.” (L1). L2 presiserer at **lærerne må være samkjørte** i forhold

til hvordan de forholder seg til eleven. "Vi alle forsøker å snakke til han likt, at han ikke skal få én beskjed av *den*, også får han en annen beskjed fra noen andre. Vi prøver å være samkjørte, selv om det ikke alltid er like lett." (L2).

Konkludert kan en si at lærerne tar i bruk ulike strategier for å tilrettelegge for deltakelse og tilhørighet, herunder sosial inkludering, av elever med ASF. Tilretteleggingen foregår både direkte og indirekte, og involverer både faglige, praktiske og sosiale sider ved opplæringen. De arbeider med sosial kompetanse for å skape bedre forutsetninger for deltakelse og sosialt samspill med jevnaldrende. Flere tar utgangspunkt i elevenes styrker og interesser for å skape mer motivasjon i sosiale situasjoner. Lærerne legger til rette for omvendt inkludering for å skape trygghet, tilhørighet og deltakelse i mindre elevgrupper. De etablerer forutsigbarhet og struktur for å redusere stress og angst i skolehverdagen. I tillegg implementerer de voksenstøtte for å oppmuntre til deltakelse, veilede og støtte elevens sosiale utvikling. Lærerne er positive til organiserte aktiviteter i friminuttene da det bidrar til økt grad av deltakelse blant elevene med ASF, fordi aktivitetene ofte er strukturerte og regelstyrt. Lærerne tilrettelegger for mest mulig tilstedeværelse i klassen for å opprettholde følelsen av tilhørighet til medelevene og klassen som helhet. Samarbeid er også noe lærerne ser på som nødvendig for å kunne tilrettelegge for elevenes behov.

6.3 Oppsummering

Ut over kapittelet har jeg presentert hovedfunnene i empirien, hvor jeg har tatt opp ulike kategorier som er knyttet til forskningsspørsmålene. Funnene viser at lærerne erfarer elever med autismspekterforstyrrelser som en vidstrakt elevgruppe som krever ulik tilrettelegging. Alle informantene er derimot enige om at hovedutfordringene hviler på kommunikasjons- og forståelsesvansker som skaper dårlige forutsetninger for sosial interaksjon med medelever, i tillegg til sårbarhet for forandringer. Utfordringene de erfarer med arbeidet med elevgruppen rettes mot deres særegne væremåte, manglende sosiale ferdigheter, manglende selvregulering og begrenset deltakelse i sosiale settinger. Lærerne opplever også utfordringer med elevens tilhørighet i fellesskapet når eleven får undervisning adskilt fra klassen. Mangel på tid og ressurser gjør det utfordrende å tilrettelegge ideelt for elever med

ASF. Til tross for at elever med ASF har behov for mye tilpasning i klassen, stiller lærerne seg likevel positive til elever med autismespekterforstyrrelser og arbeidet med inkludering. Flesteparten av lærerne føler de har tilstrekkelig kompetanse, men etterlyser likevel mer kunnskap om ASF og sosial inkludering innad i skolen.

Når det kommer til forståelsen av sosial inkludering forteller lærerne at det hovedsakelig dreier seg om deltakelse og tilhørighet i fellesskapet. Vennskap, aksept og likeverdighet blir også nevnt som elementært. Lærerne poengterer at åpenhet om diagnosen, samt aksept for ulikhet, vil bidra til å skape et inkluderende miljø for elever med ASF, noe som kan fremme sosial inkludering. Lærerne opplyser om ulike strategier for å tilrettelegge for sosial inkludering av elevgruppen. Strategiene som vektlegges av lærerne er arbeid med sosial kompetanse, ta utgangspunkt i elevens interesser og styrker, omvendt inkludering, forutsigbarhet, voksenstøtte, organiserte aktiviteter, tilstedeværelse i klassen og et godt samarbeid.

Videre vil jeg fremheve de mest sentrale funnene i empirien. Det er disse punktene som danner grunnlaget for drøftingen i kapittel 7.

- 1. Opplevelsen av elever med ASF og sosial inkludering:** Informantene erfarer at elevgruppen med ASF inngår i et bredt spekter. utfordringer med sosialt samspill og sosiale ferdigheter, forståelsesvansker, samt sensitivitet overfor forandringer, er typiske kjennetegn lærerne knytter til elever med diagnosen. Informantene forklarer at sosial inkludering innebærer deltakelse og tilhørighet i fellesskapet, likeverd og vennskap med medelever.
- 2. Sosial inkludering av elever med ASF byr på sosiale og organisatoriske utfordringer:** Det kommer frem at informantene møter på flere utfordringer i arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF. De sosiale utfordringene er knyttet til interaksjonene mellom elever med ASF og medelever, og går blant annet ut på at elever med ASF har en annerledes atferd og væremåte, manglende sosiale ferdigheter og lav grad av deltakelse. De organisatoriske utfordringene er knyttet til mangel på tid, ressurser og

samarbeid blant lærerne. Enkelte lærere syns også det er utfordrende å legge til rette for tilhørighet til klassen når elevene får deler av undervisningen utenfor klassen.

- 3. Lærerne etterlyser mer kunnskap:** Informantene stiller seg positive til å ha elever med ASF i klassen, til tross for at de må tilpasse og tilrettelegge mer. De fleste lærerne føler seg trygge i møtet med elever med ASF, men etterlyser likevel mer kunnskap, både blant ansatte på skolen og for seg selv.

- 4. Åpenhet om diagnosen og aksept for ulikhet fremmer et sosialt inkluderende miljø:** Flertallet av informantene mener at åpenhet om diagnosen fører til at medelever er mer forståelsesfulle, aksepterende og tålmodige ovenfor vanskene til elever med ASF, noe som skaper gode forutsetninger for sosial inkludering. Flere av lærerne fremhever også at det er viktig å skape et miljø hvor elevene aksepterer og verdsetter hverandres forskjelligheter.

- 5. Strategier lærerne disponerer for å tilrettelegge for deltakelse og tilhørighet i klassen:** Informantene opplyser om åtte områder de tar hensyn til for å fremme deltakelse og tilhørighet blant elever med ASF: arbeid med sosial kompetanse, ta utgangspunkt i elevens interesser og styrker, omvendt inkludering, forutsigbarhet, voksenstøtte, organiserte aktiviteter, tilstedeværelse i klassen og godt samarbeid.

7 Drøfting

I følgende kapittel vil jeg med utgangspunkt i de mest sentrale funnene fra kapittel 6, drøfte studiens problemstilling i lys av teorien og den tidligere forskningen. Det er de fem områdene som er oppsummert i forrige kapittel (side 86-87) som danner grunnlaget for drøftingskapittelet. De fem områdene vil videre bli drøftet i den rekkefølgen de er oppsatt i. De tre første temaene kan sees i sammenheng med forskningsspørsmål 1, mens de to siste kan knyttes til forskningsspørsmål 2.

7.1 Opplevelsen av elever med ASF og sosial inkludering i ordinære klasser

Informantene forstår først og fremst elever med ASF som en vidstrakt elevgruppe med variert funksjonsnivå. Variasjonen i elevgruppen kommer blant annet til syne gjennom L5 sitt utsagn: “Har du møtt en autist, da har du møtt *en* autist”. Forståelsen av de varierte funksjonsevnene står i tråd med litteraturens beskrivelse av diagnosen, hvor det påpekes at elevgruppen kan ha store variasjoner innen både intellekt, språk og funksjonsnivå (Statped (2022b)). Alle lærerne i min studie opplever at de mest fremtredende kjennetegnene og utfordringene til elever med ASF, er forståelsesvansker, manglende sosiale ferdigheter og fraværende gjensidig sosialt samspill med andre elever i klassen. Disse utfordringene samsvarer med ulik teori som belyser kjernevanskene til elevgruppen (Bjåstad et al., 2017; Garrels, 2017; Haugen & Haugen, 2020; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019; Øzerk & Øzerk, 2013). En av informantene trekker også frem at perspektivtakning og mentalisering er en sosial utfordring. Dette overensstemmer med Kaale og Nordahl-Hansen (2019), Engh (2010) og Øzerk og Øzerk (2013), som spesifikt trekker frem at mennesker med ASF har svekket evne til å mentalisere, se ting fra andres perspektiv og forstå at andre kan tenke annerledes enn en selv.

Som det kommer frem, overensstemmer mine informanternes opplevelser av elevgruppen med den aktuelle litteraturen, noe som gir inntrykk av at informantene har kunnskap om diagnosens hovedutfordringer. Forskning viser derimot at diagnosen utarter seg på flere områder enn bare hovedutfordringene som er nevnt i min empiri, da diagnosen er svært varierende fra person til person (Statped, 2022b). Årsaken til at informantene kun tar opp

hovedutfordringene, kan være at det kun er disse vanskene lærerne i min studie er kjent med hos sine elever. Det er tenkelig at kjennetegnene og utfordringer som kommer til syne, utspiller seg forskjellig basert på konteksten og miljøet elevene befinner seg i. Hvilket klasstrinn elevene er på, hvordan omgivelsene er tilrettelagt, samt mengden elever i klassen, er mulige faktorer som kan påvirke hvordan diagnosen kommer til syne.

Informantene opplever at elever med ASF har en sårbarhet overfor forandringer i miljøet. Tilsvarende funn fremkommer i studien til Humphrey og Symes (2013), som viser at elever med ASF som inngår i ordinære klasser har vanskeligheter med å forholde seg til endringer i omgivelsene. Dette kan tyde på en skolehverdag som er preget av mye forandringer og uforutsette hendelser, noe som skaper dårlige forutsetninger for elever med ASF. Happé og Frith (2006) meddeler at et høyt fokus på detaljer, strukturer og rutiner, kan medføre vansker med å generalisere, og dermed kan forandringer føre til urolighet og stress for elever med ASF. Dette samsvarer med opplevelsene til mine informanter. En kan gjerne tolke dette vanskeområdet som et resultat av et miljø som ikke imøtekommer elever med ASF sine forutsetninger. Det har blitt bestemt at alle elever, også de med særlige behov, skal utdannes på ordinære skoler, innenfor ordinære klasser (Nilsen, 2017; UNESCO, 1994). Vanskene elever med ASF opplever ovenfor forandringer, kan tyde på at ordinære skoler ikke klarer å imøtekomme prinsippet om en opplæring som tilpasser seg den enkelte elevenes behov og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Vansker kan forårsakes av dårlige tilpasninger i omgivelsene (Nyborg & Mjelve, 2017), noe som kan resultere i at elever med ASF opplever vansker som i utgangspunktet ikke hadde vært der om miljøet var tilrettelagt på riktig måte. Om skolehverdagen hadde tatt forbehold om elever med ASF sine vansker med forandringer, kan en tenke at elevgruppen hadde vært mindre utsatt for blant annet stress, angst og frustrasjon, noe som igjen kunne ført til bedre forutsetninger for sosial inkludering. Opplevelsen av dette vanskeområdet kan bekrefte hvorfor lærerne i min studie trekker frem viktigheten av rutiner, forutsigbarhet og struktur.

Når det gjelder informantenes forståelse av sosial inkludering, fremhever de fleste at det handler om deltakelse og tilhørighet i fellesskapet. Dette stemmer med Olsens (2013) definisjon på sosial inkludering, som ser på tilhørighet og deltakelse som de viktigste aspektene i begrepet. Men informantene vektlegger også at sosial inkludering handler om

likeverd, ha like forutsetninger i fellesskapet, samt oppleve vennskap med andre elever. Disse aspektene gjenspeiles i Nilsens (2017) definisjon av sosial inkludering. I min empiri forteller to av lærerne at sosial inkludering handler om at elevene skal fremstå som likeverdige i fellesskapet, uavhengig av deres diagnose. Dette kan kobles opp mot Sigstads (2017) forståelse av vennskap, herunder at elevene skal bli anerkjent som likeverdige deltakere og oppleve gjensidighet til tross for deres funksjonsnivå. Informantene påpeker også at positivt samspill og aksept blant elevene er viktig for å oppnå sosial inkludering. På samme måte beskriver Olsen (2013) at sosial inkludering involverer positive interaksjoner mellom elevene, hvor alle opplever aksept og vennskap. Min empiri understøttes av litteraturen, noe som viser at informantene har en relevant forståelse av hva sosial inkludering handler om.

I Meld. St. 6 (2019-2020) står det at god kompetanse er avgjørende for å skape et inkluderende miljø for elevene. Kjennskap til elever med ASF viser seg å være svært betydningsfullt for å kunne sette seg inn i elevens vansker og hvordan de kommer til uttrykk i skolehverdagen, noe Bjåstad et al. (2017) og Engh (2010) understreker i sin litteratur. Tidligere forskningsstudier fremhever også at kunnskap om ASF, kjennskap til elevens individuelle behov og forståelse for hvordan vanskene kommer til uttrykk, er helt avgjørende for å kunne tilrettelegge for sosial inkludering (Able et al., 2015; Anglim et al., 2018; Kure, 2017; Lindsay et al., 2013a). Mine informanternes beskrivelser, erfaringer og opplevelser av elever med ASF, overlapper med den teoretiske forklaringen og forståelsen av diagnosen. Dette indikerer at informantene har en relevant og god forståelse av elevgruppen og utfordringene diagnosen medfører. Lærernes forståelse av sosial inkludering overlapper også med litteraturen. En kan dermed tolke at informantene har et godt referansegrunnlag i arbeidet med elever med ASF og sosial inkludering.

7.2 Sosial inkludering av elever med ASF byr på sosiale og organisatoriske utfordringer

7.2.1 Sosiale utfordringer

Informantene tar opp både sosiale og organisatoriske områder de betrakter som barrierer for sosial inkludering av elever med ASF. Det er naturlig å tenke at sosial inkludering omfatter både fysisk-organisatoriske og sosiale perspektiver, da den fysisk-organisatoriske inkluderingen og tilretteleggingen danner grunnlaget for at den sosiale inkluderingen kan skje (Buli-Holmberg, 2017). De fleste sosiale hindringene som kommer frem er knyttet til interaksjoner mellom elever med ASF og medelever. Informantene i min studie forteller at elever med ASF har en væremåte som avviker fra normalen, noe som forårsaker utfordringer i samspill med jevnaldrende. Dette samsvarer med funn i andre studier, som også viser at lærerne opplever vanskeligheter med å inkludere elever med ASF på grunn av deres unormale væremåte (Able et al., 2015; Falkmer, 2013; Humphrey & Symes, 2013; Lindsay et al., 2013a).

Min empiri viser at jevnaldrende ofte opplever elever med ASF som unormale, både på grunn av manglende sosiale ferdigheter og tidvis utagerende atferd. Dette kan føre til at medelever tar avstand fra elever med ASF. At elever med ASF blir mindre inkludert av jevnaldrende på grunn av unormal atferd, kommer også til syne blant andre studier (Able et al., 2015; Falkmer, 2013; Humphrey & Symes, 2013; Lindsay et al., 2013a). Disse funnene kan muligens forstås på ulike måter. Nordahl et al. (2016) poengterer at for elever er det viktig å bli betraktet som "en av dem", noe som gjerne innebærer å være sosialt vellykket, ha mange venner og tilhørighet i en gruppe. Siden elever med ASF har en væremåte som fraviker fra normalen, opplever gjerne ikke jevnaldrende at denne elevgruppen kvalifiserer seg til å "være en del av gjengen". Den annerledes væremåten kan således medføre at jevnaldrende er mindre interessert i å være med elevene med ASF. En annen ting, er at barn foretrekker å utvikle vennskap og relasjoner med personer de anser som like seg selv (Frønes, 2010, referert i Sigstad, 2017). Avstanden mellom elevene med ASF sin væremåte og de typisk utviklede elevenes væremåte, kan dermed være så stor at ingen av partene opplever hverandre som likesinnede, og heller ikke attraktive nok til å ønske å utvikle vennskap. Den unormale atferden og væremåten kan dermed føre til at elevene tar avstand fra hverandre, noe som hindrer sosial inkludering.

Tidligere forskning viser at elever med ASF opplever langt mye mer mobbing og ekskludering (Cullinan, 2017; Falkmer, 2013; Humphrey & Symes, 2013) enn det informantene i min

studie opplyser om. Det kan være flere grunner til dette. De tidligere studiene er noen år gamle, så det kan være mulig det har skjedd en holdningsendring i skolen og at elever med ASF blir mer akseptert nå enn før. Det kan også hende at det faktisk skjer mindre mobbing og ekskludering på norske skoler, og at norske elever opptrer mer aksepterende og inkluderende ovenfor barn med ASF, enn elever i andre land. I tillegg kan man se at flere av de aktuelle forskningsstudiene er gjennomført i land utenfor Norge, som blant annet USA og England, hvor skolene er mye større. Store storbyskoler har ofte et elevantall som er langt større enn de forholdsvis små skolene i Norge. En kan dermed tenke at det er enklere å følge opp og forhindre mobbing og ekskludering på skoler som har få elever, enn skoler som har tusenvis av elever. Samtidig kan en ikke bekrefte noen av disse mulige årsaksforklaringene helt sikkert, da empirien min kun avdekker et smalt felt innenfor dette landet.

Noen av informantene understreker at manglende sosiale ferdigheter skaper utfordringer med sosial inkludering. Dette samsvarer med funnene i studien til Lindsay et al. (2013a). NOU 2020: 1, Jahnsen et al. (2009) og Ogden (2015) bekrefter også at manglende sosiale ferdigheter kan svekke mulighetene for å bli sosialt inkludert. Jahnsen et al. (2009) og Ogden (2015) ser på sosiale ferdigheter som grunnleggende for å kunne samhandle med andre elever, samt for å bli akseptert og inkludert, noe som samsvarer med funnene i min empiri. En av lærerne trener eksplisitt på blant annet selvkontroll og selvhevdelse sammen med sin elev, noe læreren mener er vesentlig for å kunne samhandle med andre elever. Sosial ferdighetstrening blir sett på som viktig for å kvalifisere elevene til deltakelse (Andersen & Kleven, 2018; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017). Det er derimot ingen selvfølge at sosialt kompetente barn blir sosialt inkludert, men det kan gjøre elever med ASF mer kvalifisert for positiv samhandling med andre barn.

Nordahl (2000, referert i Jahnsen et al., 2009) poengterer at sosialt kompetente barn blir mer verdsatt og akseptert blant andre barn. I motsetning kan tolke at elever som skiller seg ut, i form av manglende sosial kompetanse, blir mindre akseptert og verdsatt. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor flere lærere i min studie mener mangelen på sosiale ferdigheter gjør at medelever distanserer seg fra elever med ASF. Sosiale ferdigheter som blir verdsatt i et elevperspektiv, viser seg å være empati, deltakelse, initiativtaking og selvhevdelse (Nordahl et al., 2016). Informantene i denne studien påpeker at dette er

ferdigheter flere av elevene med ASF mangler. At elevene med ASF ikke mestrer ferdighetene som medelever verdsetter, kan forklare hvorfor medelever er mindre interessert i å omgås elever med ASF. En annen årsaksforklaring kan innebære at jevnaldrende opplever manglende gjensidighet, kontakt og glede i samspillet med barn med ASF (Engh, 2010, s. 12), noe som kan gjøre at de fremstår som unormale og sære. Dette kan igjen føre til elever med ASF ikke blir akseptert, verdsatt og sett på som likesinnede, noe som dermed skaper barrierer for sosial inkludering.

Flere av informantene i min studie påpeker at de må oppmuntre funksjonsfriske elever til å være mer inkluderende ovenfor elever med ASF. At andre elever må bli oppmuntret for å være sammen med enkelte elever, tyder på at de ikke har et indre ønske om å være med elevene med ASF. Dette viser et manglende gjensidig forhold mellom partene, noe som er grunnleggende for å etablere gode relasjoner, og bli sosialt inkludert (Garrels, 2017; Sigstad, 2017). En kan dermed tenke at det hviler et felles ansvar på ulike parter, hvor det trengs arbeid med elevens tilnærming til fellesskapet, men også fellesskapets tilnærming til eleven (Garrels, 2017). I denne sammenheng kan det se ut som det trengs mer arbeid med fellesskapet tilnærming til elevene med ASF. En av informantene opplyser også om at normalt fungerende barn gjerne ikke ønsker å være med barn med ASF, men at de inkluderer "for å være snille og hjelpe". Dette tyder også på et manglende indre ønske om å være med eleven med ASF. Hvis funksjonsfriske elever kun ønsker å inkludere elever med ASF fordi de føler de *må* siden de blir oppmuntret til det, kan sosial inkludering bli svært vanskelig å oppnå. Dette kan skape et falskt bilde hvor elever med ASF kanskje føler seg tilhørende i fellesskapet, men basert på et uærlig grunnlag og uønskede intensjoner.

Bjåstad et al. (2017) uthever at elever med ASF kan bli frustrerte i situasjoner som oppleves som overveldende. Noen av informantene opplyser om at elever med ASF tidvis kan opptre utagerende, noe som kan skape usikkerhet blant medelever. I lys av sosial inkludering, vil det å forhindre utagerende atferd være viktig for å opprettholde et positivt syn på eleven blant medelever (Lindsay et al., 2013b). Bolourian et al. (2021) understreker at utagerende atferd og sosiale vansker ofte fører til utfordringer med sosial inkludering. Dette samsvarer også med inntrykkene lærerne i min studie har. To av lærerne i min studie opplever at klassekameratene tar mindre initiativ med elever med ASF fordi de potensielt kan utagere.

Dette kan sees i sammenheng med funnene til Able et al. (2015), som påpeker at mangel på selvkontroll kan føre til misforståelser med jevnaldrende. Også studien til Cullinan (2017) viser at elever med forstyrrende atferd blir mindre akseptert av andre barn, og elever med slik atferd er mer utsatt for sosial ekskludering. Mangel på blant annet selvkontroll kan derfor skape hindringer i sosiale interaksjoner, fordi medelever føler seg utrygge på elever med ASF sin atferd.

Ifølge informantene i min studie, er begrenset sosial deltakelse også en barriere for at elever med ASF skal oppleve sosial inkludering. Dette kan sees parallelt med funnene i studiene til Cullinan (2017) og Falkmer (2013). I flere av de tidligere forskningsstudiene kan det tolkes at elever ASF er mindre deltakende fordi medelever ikke ønsker å være med dem (Able et al., 2015; Cullinan, 2017; Falkmer, 2013; Humphrey & Symes, 2013; Lindsay et al., 2013a). Dette samsvarer med min empiri, men det fremkommer også at elevene med ASF isolerer seg fra medelever, spesielt i friminuttene. Lærerne i min studie forteller at elever med ASF ofte trekker seg unna sosiale situasjoner som de ikke opplever å ha forutsetninger til å mestre. Informantene opplyser om at elevene med ASF ofte deltar mindre på aktiviteter og leker, og at de ofte "går i sin egen verden". Om elevene med ASF trekker seg unna sosiale aktiviteter, kan jevnaldrende tenke at elever med ASF ikke ønsker å være med dem, noe som skaper barrierer for sosial inkludering.

Enkelte lærere forteller at friminuttene er preget av mye småsnakk med medelever, noe elevene med ASF tar avstand fra. Dette kan forstås som en følge av at kompleksiteten og kravene som stilles i samhandling med jevnaldrende, har økt så mye at elevene med ASF ikke har forutsetninger til å delta, noe som gjør at de trekker seg unna (Kaale & Nordhal-Hansen, 2019). En annen forklaring kan være at elever med ASF har vanskeligheter med å opprettholde felles oppmerksomhet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019), noe som kan resultere i at elevene ikke mestrer å delta i samtaler og andre aktiviteter som verdsettes av funksjonsfriske elever.

To av informantene forklarer at elevene med ASF oftere oppretter kontakt med elever som er yngre enn dem selv, fremfor å oppsøke jevnaldrende. Dette kan knyttes opp mot det Sigstad (2017) forteller om at vennskap handler om "gjensidig kontakt mellom likeverdige".

Frønes (2010, referert i Sigstad, 2017) mener venns­kapsrelasjoner utvikler seg når elevene ser på hverandre som likeverdige parter og befinner seg på samme utviklingsnivå. En mulig forklaring kan dermed være at enkelte elever med ASF har et intellektuelt nivå som er mindre utviklet, sammenlignet med funksjonsfriske barn. Derfor kan elever med ASF oppleve en større følelse av gjensidighet i vennskap med barn som er yngre, dermed nærmere deres utviklingsnivå, noe som kan gjøre at en slik venns­kapsrelasjon føles mer ekte.

7.2.2 Organisatoriske utfordringer

Under mine intervjuer forteller informantene om flere organisatoriske utfordringer knyttet til arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF. De organisatoriske utfordringene lærerne tar opp i min studie omhandler blant annet mangel på ressurser, samarbeid og tid til å tilrettelegge for elever med ASF. Dette overlapper med funn i andre forskningsstudier (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013a). I mine funn kommer det frem at de tildelte ressursene på skolene er varierende. Noen informanter har god tilgang på ressurser, og har en ledelse som er støttende i form av kurs, informasjon og hjelpeverktøy til elever med ASF, mens andre informanter meddeler at ledelsen ikke prioriterer dette. Dette kan sees i sammenheng med at elever med særskilte behov ofte får et variert skoletilbud (Kure, 2017; NOU 2020: 1). NOU 2020: 1 formidler at lærere ikke får god nok tilgang på informasjon om ASF fra skoleledelsen, noe enkelte av mine informanter også opplever. I tillegg etterlyser lærerne i denne studien mer tid til samarbeid omkring elevene med ASF. Dette samsvarer med forskning gjort av Able et al. (2015). Disse funnene kan tyde på at det trengs en forbedring på disse områdene, noe skoleledelsen og høyere instanser må ta ansvar for.

Kunnskapsdepartementet (2017) belyser at et inkluderende miljø innebærer tilhørighet i fellesskapet, noe som er viktig for å fremme sosial inkludering. Lærerne i min studie synes det er utfordrende å legge til rette for opplevelsen av tilhørighet til klassen når elevene med ASF får undervisning segregert fra gruppen. I den sammenheng påpeker Tøssebro (2014, referert i Garrels, 2017) at fysisk integrering i gruppen er helt nødvendig for å kunne delta i fellesskapet og bli sosialt inkludert. Om elevene ikke har fysisk tilgang til jevnaldersmiljøet, er det umulig å etablere tilhørighet til dette fellesskapet. Utdel­selser og rapporter viser at elever som får særskilt undervisning utenfor klassen, opplever mindre tilhørighet og deltakelse i klassen (Nordahl et al., 2018; Wendelborg og Paulsen, 2014, referert i NOU 2020: 1), noe

som overensstemmer med mine informanternes erfaringer. Når lærerne i min studie underviser elevene utenfor fellesskapet, kan det ut i fra teorien se ut som de forhindrer muligheter for å utvikle tilhørighet og deltakelse i klassen. Det er gjerne en slik tilnærming Nordahl et al. (2018) og Barneombudet (2017, referert i NOU 2020: 1) betrakter som en ekskluderende praksis. Imidlertid, informerer lærerne i min studie at de har valgt å gi segregert undervisning på grunn av at elevene ikke har forutsetninger til å være i klassen på fulltid. Årsaken til at lærerne trekker elevene ut av klassen, er gjerne for å begrense sanseintrykk som oppleves som stressende. Denne tilnæringsmåten understøttes av NOU 2020: 1, som presiserer at lærerne må finne en balanse mellom inkluderingen og elevens behov for trygghet og begrensede sanseintrykk. Å veksle mellom undervisning i klasserommet og på grupperom, kan dermed være hensiktsmessig for å vedlikeholde tilhørigheten til klassen, i følge Andersen og Kleven (2018). Segregert undervisning kan dermed være positivt for sosial inkludering, fordi elevene med ASF kan oppleve økt grad av trygghet. I tillegg kan lærerne gi elevene tilpasset sosial opplæring, som har som hensikt å fremme sosiale ferdigheter og sosialt samspill. Dette gjøre at elevene kvalifiserer seg bedre til å delta på lik linje med jevnaldrende. I tillegg kan segregert undervisning forhindre utagerende atferd på grunn av stressende omgivelser. Dette kan være positivt for at medelever skal opprettholde et positivt syn på eleven (Lindsay et al., 2013b). Siden lærerne i min studie tilrettelegger for en slik fleksibel organiseringsform, kan en betrakte at praksisen deres imøtekommer elevenes individuelle forutsetninger og behov (NOU 2020: 1) og prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Funnene viser at lærerne i min studie er kjent med barrierer som kan oppstå i forbindelse med sosial inkludering av elever med ASF. At lærerne er klar over utfordringene de står ovenfor med sosial inkludering av denne elevgruppen, gjør lærerne i bedre stand til å tilrettelegge for disse utfordringene. Dette kan gjøre at elever med ASF får like muligheter til inkluderes i det sosiale fellesskapet ut fra sine forutsetninger, noe som samsvarer med det Nilsen (2019) og Arneberg og Overland (1997, referert i Olsen, 2013) ser på som grunnleggende i inkludering. De sosiale og organisatoriske utfordringene lærerne påpeker, er derimot sterkt knyttet til konteksten eleven befinner seg i. Det er tenkelig at andre lærere, som inngår i andre miljøer og har andre erfaringsgrunnlag, opplever annerledes utfordringer enn det som er nevnt i min empiri.

7.3 Lærerne etterlyser mer kunnskap

Lærerne i min studie uttrykker at de er positive til å inkludere elever med ASF i klassen, til tross for at det krever ekstra tilpasning og tilrettelegging. Positive holdninger til inkludering av elever med ASF kommer også til syne i annen forskning (Alexandri et al., 2017; Linton, 2015; Meld. St. 6 (2019-2020)). At lærerne er positivt innstilte til elever med ASF, er helt avgjørende for å lykkes med sosial inkludering (Alexandri et al., 2017; Falkmer, 2013; Linton, 2015). Tidligere forskning viser at lærernes holdninger påvirkes av kunnskapen de har og erfaringene de har med å undervise elever med ASF (Alexandri et al., 2017; Linton, 2015). Det kan se ut som dette stemmer med mine funn. Siden de fleste av mine informanter har tidligere erfaringer med elever med ASF og har opplevd vellykket sosial inkludering, kan en tolke at dette har bidratt til positive holdninger blant lærerne. Om lærere opplever å ikke ha lykkes i arbeidet med elever med ASF, kan en tenke at holdningene hadde pekt i en mer negativ retning.

Ulik teori viser at kjennskap til den enkelte elev og kunnskap om diagnosen er viktig for at lærerne skal kunne utvikle et godt læringsmiljø og tilpasse opplæringen til elevens individuelle behov (Andersen & Kleven, 2018; Engh, 2010; Statped, 2022a). Min tolkning av datamaterialet tyder at lærerne har godt kjennskap til elevene, samt god kompetanse med sosial inkludering av elever med ASF. Dette kommer blant annet til syne ved at de fleste lærerne føler seg trygge i møtet med elever med ASF i opplæringen, og utøver en praksis som står i tråd med teori om sosial inkludering. Likevel etterlyser enkelte lærere mer kunnskap om temaet, noe som samsvarer med tidligere forskning (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013a). Årsaken til at flere lærere ønsker mer kunnskap om elever med ASF, kan kobles opp mot at elever med ASF er en kompleks elevgruppe, hvor ingen har samstemte behov (Olsen og Waldahl, 2019, referert i NOU 2020: 1). Om en ser på annen forskning, er mangelfull kunnskap om ASF et utbredt problem i skolen (Anglim et al., 2018; Lindsay et al., 2013a; NOU 2020: 1). I mine intervju kommer det også frem at enkelte lærere ser et behov for mer kunnskap om diagnosen blant andre ansatte på skolen. En av informantene føler at skolen mangler lærere med kompetanse innenfor ASF som hun kan støtte seg på. Dette er noe Able et al. (2015) oppfatter som vesentlig. Studien forteller at

støtte fra spesialpedagoger, eller andre med eksplisitt kompetanse innenfor ASF, er nødvendig for å lykkes med sosial inkludering.

7.4 Åpenhet om diagnosen og aksept for ulikhet fremmer et sosialt inkluderende miljø

Informantene i denne studien opplever at medelever viser mer forståelse, aksept og tålmodighet overfor elever med ASF om de er kjent med diagnosen og de medfølgende vanskene. Informantene mener dette kan bidra til å fremme et positivt, inkluderende klassemiljø for elever med ASF. Dette synet samsvarer med både litteratur og forskning (Bjåstad et al., 2017; Dalheim, 2020; Landor & Perepa, 2017). På samme måte forteller lærerne i studien til Lindsay et al. (2013a) og Able et al. (2015) at mangel på informasjon om diagnosen, vil gjøre det vanskelig for medelever å akseptere og forstå seg på elever med ASF, og dermed vil det være vanskeligere for lærerne å skape et inkluderende miljø.

To av informantene i min studie forteller at å åpne opp om eleven med ASF sin diagnose, har skapt en kultur hvor åpenhet blir verdsatt, noe som også har ført til at flere elever har valgt å åpne seg om sine egne vansker og utfordringer. Denne gjensidige åpenheten har bidratt til å skape et sammensveiset, fellesskaplig miljø, hvor elevene aksepterer hverandres ulikheter og har utviklet en felles forståelse for at "det er greit å ha et problem". Berg (2005, referert i Olsen, 2013, s. 146) mener at et positivt læringsmiljø innebærer toleranse og aksept for ulikheter, noe Cullinan (2017) anser som grunnleggende for å bli sosialt inkludert. Det kan se ut som flere av lærerne i min studie har greid å skape et klassemiljø hvor elevene aksepterer forskjellighet og har et positivt syn på mangfold, noe som står i tråd med teori og forskning som beskriver grunnlaget for et inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020); Utdanningsdirektoratet, 2017). Aksept for ulikhet, positivt syn på mangfold og tilhørighet i fellesskapet blir også ansett som viktig innenfor de teoretiske rammene, da disse verdiene og holdningene kan bidra til sosial inkludering (Nilsen, 2017; Olsen, 2013). Forskning viser at lærerne må arbeide aktivt med å skape gode relasjoner mellom medelever (Karlsen, 2017), forhindre stigmatisering av elever med spesielle behov, og dyrke et miljø hvor elevene har en positiv forståelse av ulikheter (Lindsay et al., 2013). Om lærerne arbeider aktivt for å

bevare et positivt syn på mangfold, samt aksept for ulikheter i fellesskapet, kan en tenke at dette bidrar til å minske stigmatisering av elever de opplever som annerledes enn seg selv. Ved å skape forståelse for at "det er greit å ha et problem", kan kanskje elever med spesielle behov skille seg mindre ut, og bli mer akseptert av funksjonsfriske barn. Barna betrakter gjerne de som skiller seg ut som unormale og sære, men ved å normalisere ulikheter kan elevene utvikle et bredere syn angående forståelsen av det å være "normal". Dette kan igjen føre til at jevnaldersmiljøet utvider seg til å også inkludere elever som gjerne opptrer og fremstår annerledes enn dem selv.

7.5 Strategier lærerne disponerer for å tilrettelegge for deltakelse og tilhørighet i klassen

Informantene i min studie tar opp åtte strategier de mener kan bidra til å fremme sosial inkludering av elever med ASF. Tilretteleggingen tar utgangspunkt i de områdene lærerne i min studie mener elever med ASF møter mest motgang, i forbindelse med sosial inkludering (som presentert i kapittel 7.2). Det er derimot viktig å påpeke at de nevnte strategiene ikke representerer noen form for fasit for hvordan en skal tilrettelegge for sosial inkludering. Det finnes mange mulige innganger og tilnæringsmetoder til sosial inkludering for elever med ASF, men i min empiri blir de representerte strategiene ansett som mest hensiktsmessige.

Læring av sosiale ferdigheter

Jahnsen et al. (2009) og Ogden (2015) understreker at sosiale ferdigheter er elementært for å bli inkludert og akseptert, samt for å lykkes i samspill med jevnaldrende, noe informantene i min studie også ser på som grunnleggende. Informantene trekker derfor frem at trening på sosiale ferdigheter er viktig for å gjøre elever med ASF bedre egnet for sosial deltakelse, som er viktig for å oppnå sosial inkludering. Dette samsvarer også med funn blant tidligere forskning, samt teori (Andersen & Kleven, 2018; Dalheim, 2020; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017; Statped, 2022a).

Jahnsen et al. (2009) forteller at tilretteleggingen for trening på sosiale ferdigheter er lite strukturert i skolen, og at det finnes få retningslinjer for hvordan en skal trene på sosiale

ferdigheter. At lærerne har få retningslinjer å forholde seg til i den sosiale ferdighetstreningen, kommer også til syne i mine funn, da det viser seg å være stor variasjon i hvordan og hvor ofte lærerne praktiserer sosial ferdighetsopplæring. Den store variasjonen kan imidlertid sees i lys av at elever med ASF er forskjellige og har ulike behov og forutsetninger. Enkelte lærere i min studie trener eksplisitt på sosiale ferdigheter, blant annet ved å bruke sosiale historier, rollelek og tegneserier for å lære å beherske ulike sosiale situasjoner. Dette er strategier som også benyttes av andre lærerne, og beskrives som fordelaktige for elever med ASF (Bjåstad et al., 2017; Engh, 2010; Statped, 2022a; Yazici & McKenzie, 2020). Teorien ser på eksplisitt trening innenfor sosiale ferdigheter som helt nødvendig, i tillegg til at opptreningen må utøves i naturlige situasjoner (Andersen & Kleven, 2018; Bjåstad et al., 2017; Haugen & Haugen, 2020). Dette tar flere av mine informanter høyde for. L1, L3 og L4 påpeker viktigheten av å først legge til rette for eksplisitt trening i sosiale ferdigheter, for å så ta det ut i praksis. En annen lærer i min studie uttrykker at han ikke trener eksplisitt på sosiale ferdigheter med sin elev. Han utøver en erfaringsbasert praksis hvor han tar tak i sosiale utfordringer når de dukker opp. Til tross for at litteraturen anser eksplisitt trening som nødvendig, kan årsaken til at læreren ikke trener eksplisitt på sosiale ferdigheter muligens være at hans lærer best på denne måten. Som nevnt, har elever med ASF ulike behov, og trenger dermed ulike tilnærminger. Dette understøttes av Olsen og Waldahl (2019, referert i NOU 2020: 1), som meddeler at elever med autisme er en så heterogen gruppe at det ikke er mulig å se dem som en gruppe med samstemte behov. Læreren tilrettelegger for sosial ferdighetstrening ved å benytte en erfaringsbasert tilnærming i naturlige situasjoner, som å for eksempel gå på butikken med klassekamerater. At lærere benytter erfaringsbasert trening på sosiale ferdigheter, kommer også til syne i studien til Yazici og McKenzie (2020). I tillegg samsvarer informantenes praksis med det Jahnsen et al. (2009) forteller om at trening på sosiale ferdigheter må knyttes til naturlige situasjoner.

Trening på sosiale ferdigheter kan sees i sammenheng med den sosiokulturelle læringsteorien. Å eksempelvis bruke sosiale historier for å tilegne seg sosiale ferdigheter kan kobles opp mot Vygotskijs teori, som uthever at redskaper medierer handling (Säljö, 2016). I den sosiokulturelle læringsteorien er det grunnleggende å tenke at mennesker utvikler seg ved å bruke fysiske og mentale redskaper som ligger utenfor våre kroppslige evner (Säljö,

2016). Et eksempel på dette kan være at en av lærerne benytter rollelek med duplo for å lære eleven med ASF sosiale ferdigheter. Duplofigurene fungerer som det fysiske redskapet, mens handlingene som utføres med figurene opererer som et mentalt redskap, og medierer i den forbindelse mening.

Å utnytte elevens interesser

Lærerne i min studie tar utgangspunkt i elevenes interesser og styrker, for å gjøre elever med ASF mer engasjert og motivert for å ta del i sosialt samspill. En av lærerne tar utgangspunkt i elevens interesse for tandemsykkel, for å trene på sosiale ferdigheter. To av lærerne opplyser om at de tar utgangspunkt i elevens interesse for å bake, for å trene på sosiale ferdigheter, samt for å tilrettelegge for positivt samspill og relasjonsutvikling mellom medelever. Denne tilnærmingen overlappes av andre forskningsstudier (Deris & Carlo, 2013; Lindsay et al., 2013b). Ulik teori trekker også frem at elevens interesser kan gi økt motivasjon (Andersen & Kleven, 2018; Bjåstad et al., 2017; Engh, 2010; Statped, 2022a). At lærerne velger å ta utgangspunkt i elevenes interesser for å stimulere til sosialt samspill, beskriver også Statped (2022c) som hensiktsmessig for å fremme sosial kompetanse, motivasjon, og mestringsopplevelser. En av lærerne i min studie tar hensyn til elevens styrke innenfor iPad, for å gjøre eleven mer motivert for deltakelse i gruppearbeid. Dette samsvarer med funnene i studien til Bolourian et al. (2021) og Lindsay et al. (2013b), som meddeler at elever med ASF ofte har spesielle styrker som kan være hensiktsmessig å ta utnytte av, da dette kan føre til at eleven blir mer verdsatt i klassen. Læreren i min studie gir eleven med ASF en mer aktiv rolle, ved å blant annet tildele han ansvar for å ta notater på iPaden i gruppearbeid. I følge Bolourian et al. (2021) kan dette medføre at eleven opplever seg selv som mer deltakende, og dermed som en mer verdifull del av klassen. I tillegg kan en slik tilnærming bidra til å utvikle et positivt syn på eleven, da klassekameratene får se eleven i en positiv setting som den mestrer.

Smågrupper som inkluderingstiltak

I mine funn trekker alle informantene frem omvendt inkludering, også kalt smågrupper, som en strategi for å fremme sosial inkludering. Hensikten med denne inkluderingsstrategien er å inkludere eleven med ASF i fellesskapet, ved å ta små doser av fellesskapet inn til eleven. Lærerne i min studie forklarer at dette kan føre til økt deltagelse, tilhørighet til klassen og

trygghet i sosiale interaksjoner med medelever. Dette kan føre til at elever med ASF i større grad mestrer sosialt samspill, fordi det skjer på elevens premisser. Teori og tidligere forskning tar også opp smågrupper som en strategi som kan fremme sosial inkludering for elever med ASF. Bolourian et al. (2021) og Dalheim (2020) informerer om at aktiviteter i små grupper kan hjelpe elevene med å bygge positive relasjoner, noe som er viktig for å lykkes med sosial inkludering. Garrels (2017) forteller at smågrupper kan fremme deltakelse og inkludering, fordi metoden tar utgangspunkt i kun noen få personer å forholde seg til, og få forstyrrende faktorer. Garrels (2017) meddeler at det kan være fordelaktig at eleven mestrer aktiviteten som skal utføres på egenhånd, slik at eleven kun trenger å ha fokus på det sosiale spillet. Dette har også en av lærerne i min studie tatt hensyn til. L1 forsikrer seg først om at eleven mestrer aktiviteten alene, før hun involverer klassekamerater. På den måten har eleven lært seg å takle andres innspill og sosialt nærvær.

Forutsigbarhet i skolehverdagen

Forutsigbarhet, struktur og oversikt i skolehverdagen er kanskje ikke noe som direkte kan kobles opp mot sosial inkludering. Det kan derimot gi elevene en følelse av oversikt og trygghet, som skaper et bedre grunnlag for å delta i sosialt samspill. Lærerne i min studie påpeker at forutsigbarhet kan redusere stress, frustrasjon og angst. En kan dermed tolke at lærerne ser på stress og utrygghet som ugunstig for sosial inkludering. Å etablere et forutsigbart miljø samsvarer med teori og forskning, som uthever at struktur og forutsigbarhet er viktig for å skape trygghet, unngå stress og frustrasjon, og for å forhindre utagerende atferd (Bjåstad et al., 2017; Bolourian et al., 2021; Deris & Carlo, 2013; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017; Lindsay et al., 2013b; Statped, 2022c). For å tilrettelegge for et trygt og oversiktlig miljø, opplyser lærerne i min studie at det er nødvendig med blant annet dagsplaner, aktivitetsplaner og friminuttsplaner. Dette bemerkes også som en nødvendighet blant andre forskningsstudier (Bolourian et al., 2021; Deris & Carlo, 2013), samt teori, som påpeker at tilpassede planer er helt grunnleggende for elever med ASF (Bjåstad et al., 2017; Engh, 2010; Statped, 2022c).

I mine intervju forteller en av lærerne at han alltid hadde en felles gjennomgang av dagen på starten av hver skoledag, for å tilrettelegge for forutsigbarhet for eleven med ASF. I tillegg brukte han "den gode timen" for å skape struktur og oversikt over enkelttimer. Dette har

bidratt til å gi eleven med ASF den tryggheten og forutsigbarheten som trengs for å ta del i fellesundervisningen med klassen. Læreren har dermed en undervisningsstil som er trygg, konkret og tydelig, og tilpasser seg eleven med ASF sine behov, noe som trekkes frem som svært viktig i ulike teori (Andersen & Kleven, 2018; Engh, 2010; Bjåstad et al., 2017; Statped, 2022a). Læreren har dermed bidratt til at eleven får gode muligheter til å omgås med sine klassekamerater, noe som kan føre til økt følelse av tilhørighet i klassemiljøet.

Sosial støtte fra en voksen

Informantene i min studie fremhever at ulike former for voksenstøtte kan være hensiktsmessig for å fremme sosial inkludering. En av lærerne har positive erfaringer med at en voksen følger eleven med ASF i friminuttene. Den voksne fungerer som en sosial veileder og forsøker å oppmuntre eleven til å delta i leker og være med jevnaldrende. Dette kan sammenlignes med det flere studier omtaler som en sosial tolk. Å tilrettelegge for bruk av sosial tolk i sosiale situasjoner, understøttes både av litteratur og forskning (Bjåstad et al., 2017; Dalheim, 2020; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017), som mener dette kan gi eleven bedre forutsetninger for å mestre sosialt samspill. To av lærerne i min studie tilrettelegger også for voksenstøtte i undervisningen, for å gi elevene med ASF trygghet og sosial støtte. Funn i studien til Landor og Perepa (2017) gjør oppmerksom på det samme. Studien indikerer at voksenstøtte i ordinær undervisning i større grad kan bidra til sosial inkludering, sammenlignet med å få undervisning utenfor klasserommet.

Imidlertid poengterer også noen av informantene mine at voksenstøtte kan være en hindring for elevens deltakelse, da elevene med ASF kan ha et større ønske om å være med den voksne enn med jevnaldrende. Dette kan muligens kobles til at interaksjon med jevnaldrende inneholder et komplekst samspill og sosiale spilleregler som elever med ASF kan ha utfordringer med å mestre. Voksne er mer kapable til å tilpasse seg elevens sosiale væremåte, noe som kan gjøre at eleven med ASF opplever større gjensidighet i samspill med en voksen, sammenlignet med jevnaldrende. Den voksne er kanskje også en person eleven med ASF anser som trygg og stabil, noe som kan føre til at den voksne er mer attraktiv å være rundt. På denne måten kan også voksenstøtte fungere som en hindring i sosial deltakelse, da eleven kan velge å heller være med den voksne. Det er dermed viktig at den

voksne er bevisst over sin rolle, og stadig oppmuntrer eleven med ASF til å delta med andre barn.

To av informantene i min studie påpeker at støttesamtaler har vært til god hjelp for den sosiale utvikling til en elev med ASF. I deres tilfelle har støttesamtalene i hovedsak dreid seg om sosial veiledning, men også om å kartlegge elevens behov i hverdagen. Dette står i takt med litteraturen til Bjåstad et al. (2017), Statped (2022a) og Andersen og Kleven (2018). De formidler at støttesamtaler har en rekke fordeler, blant annet at læreren blir bedre kjent med elevens væremåte og dermed mer bevisst på hvordan en kan tilrettelegge for sosial mestring. I tillegg kan støttesamtaler bidra til økt selvinnsikt, sosial forståelse og selvstendighet (Andersen & Kleven, 2018; Statped, 2013, referert i Bjåstad et al., 2017), noe som samsvarer med mine informanters intensjoner.

Tilrettelegging i form av sosial støtte fra en voksen, samsvarer med Vygoyskijs teori om den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2016). Den nærmeste utviklingssonen representerer avstanden fra hva eleven kan klare alene og hva den kan klare med hjelp fra en mer kompetent annen (Säljö, 2016). Lærerne i min studie trekker både frem støttesamtaler og sosial tolk som nyttige redskaper i forbindelse med sosial inkludering. Den voksne fremstår dermed som den mer kompetente, som hjelper eleven å mestre sosialt samspill. Ved å veilede, instruere og tolke ulike situasjoner for eleven, får eleven økt forståelse for hvordan den kan opptre i sosialt samspill, noe som etterhvert kan gjøre eleven bedre egnet til å lykkes på egenhånd.

Organiserte aktiviteter i friminuttene

Informantene i min studie meddeler at elever med ASF ofte har store vanskeligheter med å forholde seg til friminuttene, en arena som normalt sett gir gode muligheter for å utvikle vennskap og gode relasjoner. Det vil være naturlig å anta at spesielt friminuttene oppleves som frustrerende for elever med ASF, fordi det er en kompleks, ustrukturert arena hvor det er høye forventninger til sosial samhandling, kommunikasjon og forståelse for sosiale spilleregler. Dette er ofte områder elever med ASF ikke mestrer. I den forbindelse forteller lærerne at organiserte, regelstyrte aktiviteter i friminuttene kan være positivt for at elever med ASF skal oppleve trygghet, samt økt grad av deltakelse og mestring i sosial samhandling.

Disse funnene kan sees parallelt med aktuell litteratur (Bjåstad et al., 2017; Engh, 2010; Statped, 2022a). Bjåstad et al. (2017) understreker at å bli inkludert i leker og aktiviteter i friminuttene er viktig for å kunne oppleve mestring i sosiale situasjoner. Videre understrekes det at dette krever tilrettelegging fra lærernes side. Friminuttene er dermed en spesifikk arena hvor elever med ASF trenger tilrettelegging, slik at de enklere kan delta med andre barn. I min studie har to av lærerne lagt til rette for å spille brettspill på skolebiblioteket i friminuttene, fordi eleven med ASF ikke mestret å være ute i skolegården i friminuttene. Dette viser at lærerne har kunnskap om elevens individuelle behov, og tar hensyn til dette når de tilrettelegger for sosial samhandling med medelever. TL-aktiviteter er også noe lærerne verdsetter og har positive erfaringer med. TL-aktivitetene i friminuttene inneholder strukturerte, regelstyrte leker, noe som ifølge teorien imøtekommer behovene til elever med ASF (Bjåstad et al., 2017; Engh, 2010; Statped; 2022a). Dette gir elevene bedre forutsetninger for å mestre positivt sosialt samspill. Elevene kan dermed bli mer delaktige i aktiviteter, på lik linje som sine medelever, noe som igjen kan utvikle positive relasjoner mellom elever med ASF og andre barn.

Tilstedeværelse i klassen

Fysisk integrering er en vesentlig faktor for at barn med ASF skal kunne bli sosialt inkludert og være deltakende i fellesskapet (Tøssebro, 2014, referert i Garrels, 2017). Dette viser også mine informanter at de er innforstått med, da tilrettelegger skolehverdagen slik at elevene med ASF i størst mulig grad kan være sammen med klassen sin. Lærerne tar dermed hensyn til dimensjonene om tilhørighet og deltakelse i fellesskapet, noe som er vesentlig i sosial inkludering (Nilsen, 2017; Olsen, 2013). At informantene i min studie tilrettelegger for mest mulig samvær med klassen, kan sees i sammenheng med at elevene har behov for å være i et jevnaldersmiljø hvor de kan oppleve tilhørighet og delta sammen med andre barn (Tøssebro, 2006, referert i Olsen, 2013). At elever med ASF opplever tilknytning til klassen, og motsatt, at klassen opplever tilknytning til eleven med ASF, er viktig for å oppnå sosial inkludering. Det vil også være åpenbart å tenke at tilstedeværelse i klassen kan gjøre partene mer forståelsesfulle og tryggere på hverandre, noe som kan medføre økt positivt samspill og gode relasjoner mellom elevene. Sosial inkludering handler om å føle seg tilhørende i et fellesskap (Garrels, 2017; Nilsen, 2017; Nilsen, 2019; Statped, 2022d), i tillegg til å kunne delta og medvirke i klassen, samt utvikle gode relasjoner med jevnaldrende (Nilsen, 2017).

At informantene tilrettelegger for mest mulig samvær med klassen, er dermed en god inngang til at elevene med ASF kan oppleve både tilhørighet, deltakelse og gode relasjoner.

Samarbeid om eleven med ASF

Lærere trenger kunnskap om eleven for å tilrettelegge for elevens sosiale utfordringer og behov, noe flere studier påpeker viktigheten av (Able et al., 2015; Anglim et al., 2018; Dalheim, 2020; Kure, 2017; Lindsay et al., 2013a; Lindsay et al., 2013b). For å bli kjent med elevens og den enkeltes behov, kan samarbeid med blant annet foreldre være svært gunstig (Andersen & Kleven, 2018; Bjåstad et al., 2017; Dalheim, 2020; Lindsay et al., 2013b). Viktigheten av samarbeid om elever med ASF kommer til syne blant tidligere forskningsstudier. Karlsen (2017), Dalheim (2020) og Lindsay et al. (2013b) forteller at samarbeid og støtte fra ledelsen, kollegaer, foreldre og andre yrkesgrupper er helt nødvendig for at elever med ASF skal lykkes. Samarbeidet bemerkes som viktig for å kunne kommunisere rundt eleven og for å få en bedre forståelse for elevens væremåte. Teorien og forskningen samsvarer med mine informanters ytringer. Alle informantene beskriver samarbeid som svært betydningsfullt for å kunne tilrettelegge for elevens individuelle behov. To av informantene jobber som spesialpedagoger, og påpeker dermed samarbeid med kontaktlæreren som spesielt nødvendig. I tillegg forteller alle informantene at samarbeid med foreldre og andre lærere er vesentlig for å kunne tilrettelegge for sosial inkludering.

7.6 Oppsummering av drøfting

Hovedfunnene i denne studien viser at elever med autismspekterforstyrrelser omfavner et bredt spekter, hvor hver enkelt elev har behov for individuelle tilpasninger for å kunne delta og føle tilhørighet i fellesskapet. Hovedutfordringene i forbindelse med elever med ASF og sosial inkludering ser ut til å hvile på vansker med gjensidig sosial interaksjon med noe som skaper utfordringer i samspill med medelever. Lærerne erfarer også at elevgruppen ofte viser tegn til stress og frustrasjon, fordi ordinære klasser og ordinære skoler ikke imøtekommer elevenes behov for forutsigbarhet og struktur. Funnene indikerer at lærerne i min studie har godt kjennskap til sine elever, samt relevant kunnskap om hvilke utfordringer elever med ASF kan oppleve i forbindelse med sosial inkludering.

Utfordringene med sosial inkludering knyttes både til sosiale og organisatoriske sider. De sosiale utfordringene innebærer at elever med ASF ofte fremstår som annerledes i deres væremåte og atferd, noe som gjør at jevnaldrende er mindre interessert i å være med disse elevene. Funnene tyder dermed en manglende gjensidighet i relasjonene til barn med ASF og andre elever. Elever med ASF har også en tendens til å trekke seg unna situasjoner som stiller høye krav til sosial kompetanse og sosial samhandling, noe gjør at elevene mister verdifulle muligheter til å utvikle relasjoner med klassekamerater. De organisatoriske utfordringene handler om manglende ressurser, samarbeid og tid. Det fremkommer at tilgangen på ressurser og hjelpemidler varierer fra skole til skole, og flere lærere opplever at de ikke har nok tid til å tilrettelegge for, og samarbeide om elevene med ASF. Lærerne stiller seg positive til elever med ASF i ordinære klasser, men etterlyser mer kunnskap om diagnosen, og hvordan de kan tilnærme seg elever med ASF og deres sosiale og praktiske behov.

Det viser seg at åpenhet om vanskene som medfølger diagnosen kan gjøre medelever mer forståelsesfulle, tålmodige og aksepterende ovenfor elever med ASF, noe som kan bidra til å fremme sosial inkludering. Flere lærere trekker også frem viktigheten av å utvikle et klassemiljø hvor elevene aksepterer og verdsetter ulikheter. Et positivt syn på mangfold i fellesskapet, kan gjøre at elever som skiller seg ut får bedre forutsetninger til å bli inkludert i jevnaldersmiljøet.

Strategiene lærerne velger å benytte for å fremme deltakelse og tilhørighet i fellesskapet for elever med ASF, er arbeid med sosiale ferdigheter, utnytte elevens interesser, omvendt inkludering/smågrupper, skape forutsigbarhet, voksenstøtte, organiserte aktiviteter, tilstedeværelse i klassen og samarbeid. Arbeid med sosiale ferdigheter er blant annet viktig for å kvalifisere eleven til deltakelse i fellesskapet, slik at eleven i større grad kan lykkes i sosialt samspill. Å utnytte elevens særinteresser kan gi elevene sosiale mestringsopplevelser, i tillegg til økt motivasjon for samhandling med andre elever. Strategien som handler om omvendt inkludering/smågrupper, har som hensikt å ta fellesskapet inn til eleven, noe som blant annet kan fremme deltakelse og tilhørighet til gruppen, samt gi elevene muligheter til å danne nære relasjoner. Forutsigbarhet er nødvendig for at elever med ASF skal føle seg

trygge i miljøet, og er dermed en forutsetning for at eleven skal unngå stress, frustrasjon og angst i skolehverdagen. I tillegg kan forutsigbarhet bidra til å forhindre utagerende atferd, noe som vil være gunstig for at medelever skal opprettholde et positivt syn på eleven. Ulike former for voksenstøtte, som sosial tolk og støttesamtaler, kan være nødvendig for å få bedre kjennskap til elevens behov, i tillegg til at eleven kan få veiledning for å skape bedre forståelse for sosialt samspill. Organiserte, regelstyrte aktiviteter vil kunne bidra til at elevene kan delta på lik linje, men kan også være en arena hvor elevene kan oppleve positivt samspill med hverandre. Tilstedeværelse i klassen er nødvendig for at elever med ASF skal oppleve tilhørighet til klassen, men også for at klassen skal oppleve tilhørighet til eleven. Til slutt, er strategien som omhandler samarbeid vesentlig for å få et godt kjennskap til eleven og for å gi tilrettelegging basert på elevens behov og utfordringer.

7.7 Hva kan studiens funn bidra med?

Studiens funn antyder at det er enkelte områder som trenger økt fokus. Funnene i studien gir kun et lite bilde av lærernes praksis i dagens skole, men gir også en indikasjon på hvilke områder innenfor tematikken som er viktig å rette søkelys mot. Funnene kan være aktuelle for enkelte lærere, foreldre eller annet skolepersonale som ønsker å få innsikt i hvordan lærere tilnærmer seg sosial inkludering av elever med ASF, men også for utdanningsinstitusjoner og andre områder innenfor utdanningspolitikken, da funnene kan gi innblikk i hvilke områder lærerne anser som mangelfulle, samt etterlyser mer kunnskap om. At flere lærere ikke føler de har tilstrekkelig kunnskap om elever med ASF og deres behov i skolehverdagen, vil være relevant for utdanningsinstitusjoner som lærerutdanningen, fordi det gir innblikk i et område hvor det trengs økt kompetanse. I likhet vil funnene om at lærerne ikke opplever nok tid, ressurser, eller gode nok retningslinjer og ordninger for samarbeid i møtet med elever med ASF, være betydningsfulle i en utdanningspolitisk sammenheng, da det indikerer et endringsbehov for hvordan skolesystemet er satt sammen.

Studien trekker også frem flere oppløftende funn. Lærerne benytter en rekke effektive strategier i arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF. Ved å tilrettelegge ut fra elevenes forutsetninger og behov, opplever flere å ha lykket med å gi elevene sine reelle,

verdifulle muligheter til å delta i fellesskapet, samt oppleve tilhørighet i klassemiljøet.

Funnene viser dermed at lærerne i denne studien utøver en praksis som imøtekommer flere sider av skolens samfunnsmandat. Likevel, antyder min tolkning av funnene at det trengs forbedringer på spesielt tre områder: 1) tydeligere retningslinjer for sosial inkludering av elever med ASF, 2) mer kunnskap om ASF blant lærere og andre ansatte på skolen, og 3) bedre tilgang på ressurser, tid og samarbeid.

Forbedringsarbeid på de ulike områdene hviler på et felles ansvar. Både statlige og kommunale innretninger som kan innvilge ressurser til skolene og legge tydeligere føringer for arbeid med sosial inkludering av elever med ASF, lærerutdanningen og skoleledelsen som kan tilføre økt kunnskap om ASF og elevenes behov, samt den individuelle lærer som skal sørge for at elever med ASF opplever sosial deltakelse og sosial tilhørighet i klassefellesskapet.

8 Avslutning og konklusjon

Studiens formål var å øke kunnskapen om hvordan lærerne kan fremme sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser, gjennom å undersøke hvordan enkelte lærere erfarer og tilrettelegger for sosial inkludering av elever med ASF. Studien har gått nærmere inn på ulike læreres praksis og problemområdet har dermed fått en dypere innsikt, noe som forhåpentligvis kan bidra til å utvide kunnskapen rundt problemområdet.

For å svare på problemstillingen har jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign. Den metodiske tilnærmingen innebærer semistrukturerte intervju med en hermeneutisk tilnærming. Informantene, som involverer to kontaktlærere, to spesialpedagoger og en sosialpedagog, har gjennom intervjuene presentert deres erfaringer, refleksjoner og opplevelser knyttet til deres arbeid med sosial inkludering av elever med ASF. Dette har bidratt til å gi svar på problemstillingen: *Hvordan tilrettelegger lærere for sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser i ordinære klasser?*

Svaret på problemstillingen overskygges av sammenkoblingen mellom det empiriske og det teoretiske grunnlaget. Videre vil jeg gi en oppsummering på de to forskningsspørsmålene og dermed trekke en konklusjon av drøftingen i denne studien.

Forskningsspørsmål 1 undersøker hvilke erfaringer lærere har med elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering i ordinære klasser. Tidligere forskning og teori viser at elever med ASF er en svært sammensatt elevgruppe som har behov for individuell praktisk og sosial tilrettelegging for å kunne trives i fellesskapet. Det kommer tydelig frem at denne elevgruppen opplever mange utfordringer i møtet med den ordinære skolen. På grunn av kommunikasjons- og forståelsesvansker, samt utfordringer med sosial gjensidig interaksjon, er elevene betydelig mer utsatt for å havne utenfor det sosiale fellesskapet sammenlignet med andre elevgrupper. Det fremkommer også at lærere har lite kunnskap om diagnosen og hvordan de kan tilpasse seg behovene til elever med ASF, og etterlyser mer tid til samarbeid og bedre tilgang på ressurser. Empirien i denne studien viser at elever med ASF ikke kan sees på som en gruppe med samstemte behov. Elevene opplever vanskeligheter med å bli sosialt inkludert, blant annet på grunn av manglende sosiale

ferdigheter og forståelse for sosialt samspill, noe som gjør at de fremstår som unormale og annerledes. Dette fører til at medelever er mindre interessert i å omgås elever med ASF. I tillegg opplever lærerne at elever med ASF er sårbare ovenfor forandringer, noe strukturen og organiseringen av den ordinære opplæringen tar lite hensyn til. Det kommer frem at lærerne ønsker bedre tid til samarbeid for å kunne tilrettelegge optimalt for elevene med ASF. Funnene indikerer også at tilgangen på ressurser på hver enkelt skole er varierende. Lærerne har godt kjennskap til sine elever, men etterlyser likevel mer kunnskap og kompetanse om hvordan de kan støtte elever med ASF i den ordinære opplæringen. Disse funnene viser at det er tydelig sammenheng mellom det teoretiske og empiriske grunnlaget i dette forskningsprosjektet.

Forskningsspørsmål 2 undersøker hvordan lærere tilrettelegger for deltakelse og tilhørighet i klassefellesskapet for elever med autismespekterforstyrrelser. Teorien viser til viktigheten av at læreren utvikler et klassemiljø hvor elevene verdsetter mangfold, aksepterer hverandre for den de er og har forståelse for at alle har en verdifull plass i fellesskapet. For å fremme tilhørighet og deltakelse i klassefellesskapet for elever med ASF, viser teori og forskning at det trengs tilrettelegging på både sosiale og fysisk-organisatoriske områder, hvor en tar utgangspunkt i elevens forutsetninger. Studiens empiri viser at lærerne arbeider aktivt med å etablere et klassemiljø hvor elevene aksepterer hverandre, har forståelse for hverandres ulikheter, og forstår at alle er likeverdige deler av klassen uavhengig av utfordringene de har. Flere lærere påpeker at åpenhet om diagnosens vanskebilde kan medføre bedre forståelse, aksept og tålmodighet ovenfor elever med ASF, noe som kan være positivt for å fremme sosial inkludering. I arbeidet med å tilrettelegge for sosial inkludering, benytter lærerne flere ulike strategier som tar utgangspunkt i sosiale og fysisk-organisatoriske sider. Det som i størst grad kjennetegner strategiene, er at tilnæringsmetodene til sosial inkludering tar utgangspunkt i barnet med ASF sine premisser, utfordringer og behov. Funnene tyder at både teorien og empirien samsvarer med hverandre.

8.1 Studiens innvendinger

Studiens metodiske grunnlag involverer semistrukturerte intervju med fem informanter som har erfaring med autismspekterforstyrrelser og sosial inkludering. Funnene i studien må dermed betraktes ut i fra denne konteksten. I samme grad som diagnosens heterogenitet, vil heterogeniteten i lærernes tilrettelegging være veldig forskjellig. Det er flere sider av studien som ville vært hensiktsmessig å undersøke grundigere, men som ikke har vært gjennomførbart på grunn av studiens omfang, men også på bakgrunn av etiske perspektiver. For å unngå sensitive personopplysninger om elever, har jeg ikke oppgitt informasjon om elevenes funksjonsnivå eller tilleggsvansker. Jeg vet også lite om elevenes individuelle behov og forutsetninger i skolemiljøet eleven befinner seg i. Dermed belyser ikke studien hvordan lærerne tilrettelegger for sosial inkludering på bakgrunn av elevenes ulikheter, samt skolemiljøets forskjellighet. Dette er områder som muligens kunne ha gitt mer dybde i studien.

Funnene har blitt til gjennom mine fortolkninger av informantenes utsagn og vil dermed være farget av min forforståelse. På grunn av konteksten og en lav mengde informanter kan ikke funnene direkte generaliseres eller overføres til andre kontekster. Tatt dette i betraktning har heller ikke generalisering vært målområdet. Målet har vært å belyse ulike læreres erfaringer og hvordan de tilnærmer seg elever med autismspekterforstyrrelser og sosial inkludering.

Tidligere forskning og teori samsvarer med empirien i studien, noe som er fordelaktig og gir et bedre grunnlag for å trekke konklusjoner. Studiens problemområde har derimot hatt et mye større omfang enn hva jeg hadde sett for meg. Dette kan blant annet skyldes studiens brede problemstilling. Dette har ført til at jeg kun har fått undersøkt overflaten av problemområdet.

Problemstillingens brede rekkevidde gjør det også utfordrende å utpeke en spesifikk konklusjon, samt gi et tydelig svar på forskningsspørsmålene. Det avgrensede feltet som er undersøkt gir kun et overfladisk innsyn i lærernes erfaringer og arbeid med sosial inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser. Studien er som nevnt ikke generaliserbar eller

overførbar, men kan gi et lite innblikk i problemområdet, samt utfylle andre studier innenfor fagfeltet. Hva som kunne ha vært fordelaktig å undersøke videre vil jeg utdype i det følgende, siste kapitlet.

8.2 Videre forskning

Autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering er et forskningsområde som strekker seg mye lengre enn innholdet i denne masteroppgaven. Temaet i denne studien synliggjør kun et lite område innenfor et bredt og omfattende fagfelt. Gjennom arbeidet med oppgaven har det dukket opp flere interessante emner som jeg ikke har kunnet undersøke på grunn av studiens rekkevidde. Jeg vil derfor gjøre oppmerksom på områder innenfor feltet som kan være nyttig å undersøke grundigere i andre forskningsprosjekter.

Det kan være nyttig å undersøke hvordan lærerne tilrettelegger for sosial inkludering, hvor en også tar forbehold om elevens funksjonsnivå og miljøet eleven befinner seg i. Det vil være naturlig å tenke at lærerne har en annen tilnærming til sosial inkludering for elever med høytfungerende autisme, sammenlignet med elever som har et mer alvorlig diagnosebilde. En kan også tenke at sosial inkludering praktiseres ulikt fra skole til skole, eksempelvis små, fådelte skoler kontra store skoler i større byer.

Et annet perspektiv som kan være betydningsfullt å undersøke, er hvordan lærerens tilretteleggingsstrategier påvirker elevenes subjektive opplevelse av å være sosialt inkludert. Lærerne kan gjøre en god jobb med å tilrettelegge for deltakelse og tilhørighet, men om dette gjør at elevene føler seg sosialt inkludert, er kun opp til den enkelte elev å avgjøre. For å kunne si om en elev opplever å bli sosialt inkludert eller ikke, må en også involvere elevens perspektiv i forskningen.

Andre ting som er viktig å få frem, er at det finnes lite fagfelleverdert forskning som omhandler elever med ASF og arbeid med sosial inkludering i norske skoler. Dette er et område det trengs mer kunnskap om, noe denne studien forhåpentligvis kan medvirke til. Tematikken tar også opp et stort paradoks, da det opplyses om at elevene får det beste

grunnlaget for faglig og sosial utvikling om de opplever seg selv som en verdifull del av fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8), noe mange elever med ASF ikke opplever (Bjåstad et al., 2017; Nilsen, 2019; Nordahl et al., 2018). Videre forteller stortingsmeldingen at elever som går i spesialklasser eller på spesialskoler, opplever større sosial tilhørighet i et slikt tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Dette kan være en mulig årsak til at noen lærere stiller spørsmål om inkludering av elever med ASF på vanlige skoler er riktig tilnærming for *alle* i denne elevgruppen (Landor & Perepa, 2017). Det er kjent at vellykket sosial inkludering av elever med ASF fører til en rekke fordeler og verdifulle muligheter, både for den enkelte elev, men også i et større samfunnsperspektiv. Motsatt, kan manglende sosial inkludering føre til at elever med ASF opplever en rekke negative konsekvenser, som i verste fall kan føre til omfattende sosial ekskludering. Dermed kan prinsippet om en inkluderende skole være et hinder for elevens muligheter til å oppleve tilhørighet, medvirkning og gode vennsksapsrelasjoner.

Litteratur

Abilia. (u.å.). *PODD - oversikt*. Hentet 13. mars 2023 fra <https://www.abilia.com/nb/podd-oversikt>

Able, H., Sreckovic, M., A., Schultz, T., R., Garwood, J., D. & Sherman, J. (2015). Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44-57.
<https://doi.org/10.1177/0888406414558096>

Alexandri, M., Papailiou, C. & Nikolaou, E. (2017). Teachers' Social Representations of Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Regular Class. *Open Journal for Educational Research*, 1(2), 45-56.
<https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0102.01045a>

Andersen, U. & Kleven, E. (2018). *Håndbok. Informasjon og tips til lærere i grunnskolen: Om elever med Asperger syndrom* (2. utg.). Statped.
https://www.statped.no/contentassets/0679afce572b4203949e8bfc911de390/elev_r_med_asperger_syndrom_haandbok_for_laerere_2018_01_05.pdf

Anglim, J., Prendeville, P. & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 73-88.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>

Bjåstad, F., J., Sagstad, U. & Iversen, G. (2017). Autismespektertilstander. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 213-231). Universitetsforlaget.

Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2021). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 3977–3990.
<https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>

- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-111). Universitetsforlaget.
- Cullinan, E. (2017). Voice of the Child - An Investigation into the Social Inclusion of Children with Autistic Spectrum Disorder in Mainstream Primary Settings. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 30(1), 23–3.
<https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/40>
- Dalheim, K., R. (2020). *Skoletilbud for elever med autismspekterforstyrrelser i barneskolen: En kvalitativ intervjustudie med lærere, fagarbeidere og foreldre om erfaringer med gjennomføringen av skoletilbudet for elever med autismspekterforstyrrelser* [Masteroppgave]. Høgskulen i Volda. https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2680112/master_DalheimK.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Deris, A., R. & Carlo, C., F., D. (2013). Back to basics: working with young children with autism in inclusive classrooms. *Support for learning: British Journal of Learning Support*, 28(2), 52-57. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12018>
- Direktoratet for e-helse. (2022, 29. september). *Kodeverket ICD-10 (og ICD-11)*. Hentet 28. oktober 2022 fra <https://www.ehelse.no/kodeverk-terminologi/kodeverket-icd-10-og-icd-11>
- Engh, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Falkmer, M. (2013). *From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions* [Doktorgradsavhandling]. Jönköping University. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:581674/FULLTEXT02>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning.

Norsk pedagogisk tidsskrift, 98(2), 127-139. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>

Festøy, A-R., F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52-73). Det Norske Samlaget.

Garrels, V. (2017). Barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-240). Universitetsforlaget.

Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. <http://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>

Haugen, N., L. (2019). "Endelig friminutt?" - Sosial inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser. *Spesialpedagogikk*, 84(3), 43-47. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/Spesialpedagogikknr32019.pdf>

Haugen, V., D. & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Helsenorge. (2020, 30. november). *Autisme*. Hentet 14. september 2022 fra <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/#behandling>

Humphrey, N. & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teachers attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>

Høgskulen på Vestlandet. (2022, 21. oktober). *Lagring av data ved HVL*. Hentet 17. januar 2023 fra <https://www.hvl.no/student/it-hjelp/it-reglement/lagring-av-data-ved-hvl/>

- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. & Westrheim, K., T. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.yumpu.com/no/document/read/27452113/utvikling-av-sosial-kompetanse-veileder-for-skolen-udirno>
- Johannessen, C. (2017). Opplæring av barn med autismspekterdiagnoser i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 82(6), 38-45.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.
- Kaland, N. (2021). Hvorfor kamuflerer jenter/kvinner autismen sin i sosiale settinger, og hvilke negative følger kan det få? *Spesialpedagogikk*, 84(6), 50-65.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/05/27/2020,%20nr.%206.%20PDF.pdf>
- Karlsen, C. (2017). *Sosial inkludering av en elev med autisme i den ordinære skolen: Hvordan opplever og arbeider lærere i ett lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?* [Masteroppgave]. UIT Norges Arktiske universitet.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11389/thesis.pdf?sequence=1>
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kvalitativ forskningsdesign i grunnskulelærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 67-78). Fagbokforlaget.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997)*. Nasjonalt læremiddelsenter. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/o-verordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kure, B., E. (2017). Aspergers syndrom og skoleerfaringer. *Spesialpedagogikk*, 86(6), 59-72.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>

Landor, F. & Perepa, P. (2017). Do resource bases enable social inclusion of students with Asperger syndrome in a mainstream secondary school? *Support for learning: British Journal of Learning Support*, 32(2), 129-143. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12158>

Lea, R. A. & Nøvik, T. S. (2019, 21. mars). *Diagnosesystemene ICD og DSM*. Den norske legeforening. <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne-og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-1-diagnostikk-og-utredning/diagnostikk-i-barne-og-ungdomspsykiatri/Diagnosesystemene-ICD-og-DSM/>

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. & Scott, H. (2013a). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2013b). Exploring elementary school teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>

Linton, A-C. (2015). *To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger Syndrome* [Doktorgradsavhandling]. Linköping University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:851291/fulltext01.pdf>

- Læringsmiljøsentret. (2020, 23. oktober). *Hva er inkludering i skolen?* Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/hva-er-inkludering-i-skolen#/>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Norsk helseinformatikk. (2021, 6. juli). *Autismespekterforstyrrelser - oversikt*. Hentet 12. desember 2022 fra <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/utviklingsforstyrrelser-hos-barn/?page=all>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M., B. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Deltakelse-tilhorighet-og-vennskap/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2020: 1. (2020). *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgsdepartementet.

Nyborg, G. & Mjelve, L., H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181-195). Universitetsforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.

Olsen, M., H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. LOV-1998-07-17-61.

Roaldset, D. (2015). Den sjettede grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole*, 26(1), 58-63.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202014.pdf>

Sigstad, H., M., H. (2017). Vennskap på like fot – inkludering av elever med utviklingshemming. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 199-219). Universitetsforlaget.

Statped. (2022a, 18. mars). *Autisme og inkludering*. Hentet 22. september 2022 fra <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/i-grunnskolen/introduksjon/>

Statped. (2022b, 13. oktober). *Autismespekterforstyrrelser*. Hentet 24. oktober 2022 fra <https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/hva-er-autisme/>

Statped. (2019, 31. oktober). *Pedagogiske og digitale verktøy*. Hentet 13. mars fra

<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvordan-tilrettelegge/klasseledelse/>

Statped. (2022c, 18. mars). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*. Hentet 22. september 2022 fra <https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/tidlig-innsats/identifisere-barn-med-autisme/>

Statped. (2022d, 1. august). *Hva er inkludering?* Hentet 2. januar 2023 fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

Suren, P. (2020, 21. september). *Autisme*. Folkehelseinstituttet. Hentet 16. september 2022 fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/autisme---faktaark/#endringshistorikk>

Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

TL. (u.å). *Informasjon om trivselsprogrammet*. Hentet 13. mars 2023 fra <https://trivselsleder.no/informasjon-om-trivselsprogrammet>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet 3. november 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 2. november). *Utdanningsspeilet 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021>

WHO. (u.å.). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)*. Hentet 28. oktober 2022 fra <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>

Yazici, M., S. & McKenzie, B. (2020). Strategies Used to Develop Socio-Communicative Skills among Children with Autism in a Turkish Special Education School and Implications for Development of Practice. *INTERNATIONAL JOURNAL OF DISABILITY, DEVELOPMENT AND EDUCATION*, 67(5), 515–535.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1614152>

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk: Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av søknad til NSD



[Meldeskjema](#) / [Autismespekterforstyrrelse og sosial inkludering](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
303150

Vurderingstype
Standard

Dato
16.01.2023

Prosjekttittel

Autismespekterforstyrrelse og sosial inkludering

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Ieva Kuginyte-Arlausklene

Student

Line Stangeland

Prosjektperiode

15.12.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

DATABEHANDLER

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere arbeider med sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få frem læreres erfaringer med sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere arbeider med, og tilrettelegger for sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser i ordinære klasser.

Problemstillingen i forskningsprosjektet er:

Hvordan tilrettelegger lærere for sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser i ordinære klasser?

For å finne ut av dette vil jeg intervjuere lærere og/eller spesialpedagoger som arbeider i grunnskolen og har erfaring med elever med autismespekterforstyrrelser i opplæringen.

Formålet med prosjektet er en masteroppgave i grunnskolelærerutdanning med fordypning i spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder Ieva Kuginyte-Arlauskiene og student Line Stangeland ved Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i studien består av grunnskolelærere og/eller spesialpedagoger. Utvalgskriteriene innebærer at deltakerne har erfaring med opplæring av elever med ASF i ordinære klasser.

Jeg har vært i kontakt med din skole som har gitt denne invitasjonen videre til lærere og spesialpedagoger som kan være aktuelle deltakere i forskningsprosjektet. Jeg spør deg fordi du er lærer eller spesialpedagog i grunnskolen med relevante erfaringer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du vil delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med student Line Stangeland. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutt, og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Intervjuet inneholder spørsmål om din forståelse av, og erfaringer med, autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering. Jeg vil stille spørsmål om hvordan lærere arbeider med og tilrettelegger for sosial inkludering av elever med ASF. Jeg ønsker å samle inn nødvendige opplysninger om deg som vil være relevant for studien. Jeg vil innhente opplysninger om yrke, stilling og hvor lenge du har jobbet i stillingen, samt arbeidssted og bostedskommune. Ettersom det er et krav at deltagerne har erfaring med opplæring av elever med ASF, vil spørsmålene være tilknyttet ulike sider ved sosial inkludering av elever med ASF. Opplysningene vil bli anonymisert.

Med vennlig hilsen

Ieva Kuginyte-Arlauskiene
(Prosjektansvarlig/veileder)

Line Stangeland
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

Hvordan kan en som lærer tilrettelegge for sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser i ordinær klasse?

Forskningsspørsmål:

1. *Hvilke erfaringer har lærerne med elever med autismespekterforstyrrelser og sosial inkludering?*
2. *Hvordan tilrettelegger lærerne for å skape tilhørighet og deltakelse i fellesskapet for elever med autismespekterforstyrrelser?*

Generelle opplysninger

- Alder?
- År i skolen?
- År i den aktuelle klassen (med den aktuelle eleven)?
- Type skole og mengde elever?
- Utdanning?
- Ansvarsområde (kontaktlærer, spesialpedagog)?
- Hvilke tidligere erfaringer har du med elever med ASF?
- Hva er dine tanker om elever med ASF og sosial inkludering?

Autismespekterforstyrrelser

1. Hva legger du i begrepet autismespekterforstyrrelser?
 - a) Hvordan vil du beskrive dine erfaringer med elever med ASF? Hvilke utfordringer opplever du som lærer?
 - b) Hvilke tanker har du om din klasseledelse i møtet med elever med ASF? Hvordan påvirkes den og hvilke hensyn må en ta?
2. Hvilken praksis har skolen når det gjelder inkludering av elever med ASF?
 - a) Hvilke metoder og arbeidsmåter benytter skolen i møtet med disse elevene?
 - b) Hvordan tilrettelegges det for elevenes utfordringer og behov i skolehverdagen?
3. Hvilke utfordringer opplever du elever med ASF møter på i den ordinære skolen?

Sosial inkludering

4. Hva legger du i begrepet sosial inkludering?
 - a) Deltakelse, samhold og tilhørighet: Hvordan blir disse aspektene ivaretatt i skolehverdagen?
 - b) Hvordan legges det til rette for arbeid med sosiale ferdigheter?
5. Hvordan tilrettelegges det for sosial inkludering av elever med ASF?
 - a) I undervisningen, i friminuttene, i andre aktiviteter?
 - b) Hvordan tilrettelegges det for sosialt samspill og gode relasjoner med medelever?
6. Hva mener du er viktig for å lykkes i arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF?
 - a) Hva er viktig for læreren? For medelever? For eleven med ASF?

Avslutning

1. Er det noe du vil legge til eller fortelle mer om?
Er det noe du føler mangler på skolen, for å kunne tilrettelegge for sosial inkludering av elever med ASF?

