



MASTEROPPGAVE

Sosial samhandling for elever med autismespekterforstyrrelse

En kvalitativ studie om hvordan elever med ASF samhandler med andre elever og lærere, og hvordan lærere kan tilrettelegge for samhandling for elever med ASF

Social interaction for students with autism spectrum disorder

A qualitative study about how students with ASD interact with other students and teachers, as well as how teachers might facilitate social interaction for students with ASD

Maria Håbakk Rise og Anna Valle Thorbjørnsen

Kandidatnummer: 411 og 412

Masterfag i GLU 1-7 (spesialpedagogikk)

MGBSP550, Masteroppgave Vestlandsklasse

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

16.05.2022

Forord

En epoke er over og fem år på lærerstudiet er forbi. Studietiden har vært et minne for livet her på Høgskulen på Vestlandet. At vi nå er ferdig utdannet og har fullført en mastergrad er for oss en stor prestasjon. Det har vært lærerike, krevende og spennende år som har gitt oss mange erfaringer som er verdt å ta med seg i fremtiden som lærere i skolen. Det er en lettelse å være ferdig, men vi kommer til å savne livet som student. Vi kommer til å savne den fleksible studiehverdagen og alle de gode studievennene vi har fått her.

Mastergradsavhandling i spesialpedagogikk har for oss vært en reise. Vi har lært mye av temaet vi har forsket på, samtidig som vi har lært mye om oss selv. Vi er glad for at vi tok valget om å skrive sammen. Sammen har vi skapt denne oppgaven, og hatt mange hyggelige, tøffe, lærerike, krevende og morsomme stunder sammen. Vi sitter igjen med mye motivasjon til fremtidens arbeid i skolen.

Vi vil rette en spesiell takk mot våre veiledere for et godt samarbeid, og til alle deltagere som stilte opp i studien. Takk også til samboere, familie og venner for hjelp og støtte dette halvåret.

Bergen, mai 2022.

Maria Håbakk Rise og Anna Valle Thorbjørnsen

Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen har som mål å svare på følgende problemstilling:

«Hvordan samhandler elever med autismespekterforstyrrelse med andre elever og lærere, og hvordan kan man som lærer tilrettelegge for sosial samhandling for elever med en ASF-diagnose?».

For å belyse oppgavens problemstilling har en kvalitativ tilnærming blitt benyttet.

Datamaterialet består av observasjoner og fortellinger, der de to datakildene er komplementære. Deltagerne i studien er to kontaktlærere, der den ene er kontaktlærer i ordinær klasse og den andre er kontaktlærer i forsterket gruppe. Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, med formål om å søke mening og forståelse knyttet til hvordan elever med autismespekterforstyrrelse (ASF) samhandler med andre, samt hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial samhandling for elever med en ASF-diagnose. For å analysere datamaterialet ble en tematisk analyse benyttet.

Analyseresultatene viste flere sentrale aspekt knyttet til problemstillingen. Det kom frem i resultatene at det er ulike måter å samhandle med andre på, da elevene har forskjellige forutsetninger og behov. For noen elever med ASF er det nok å bare være til stedet i en samhandlingssituasjon. Dette kan innebære å observere andre, eller å være i samme rom som andre, men holde på med egne aktiviteter. Dette ble i analysen omtalt som indirekte samhandling, og resultatene viste at det foregikk mye av denne formen for samhandling. Derfor bør det aksepteres ulike behov og forutsetninger i samhandlingssituasjoner, da ikke alle elever med en ASF-diagnose til enhver tid har behov for det som ble omtalt i analysen som direkte samhandling. I tilfeller der samhandlingen med andre foregikk mer direkte, viste analysen at elever med ASF ofte kan ha et større behov for veiledning og støtte. Denne støtten bør gis uten at det oppleves stigmatiserende for elevene. For å kunne tilpasse til den enkelte forutsetter det en god relasjon mellom lærer og elev, noe som kom frem som et viktig aspekt i analysen. For å skape en god relasjon ble det å legge til rette for trygghet beskrevet som viktig av lærerne.

Vi sitter igjen med et inntrykk av at lærerne har en sentral rolle i samhandlingsprosessene for elevene med ASF. Studien kan bidra til innsikt i hvilke erfaringer lærere har og hvordan de jobber med samhandling knyttet til elever med en ASF-diagnose. Sosiale historier, ulike

former for alternativ supplerende kommunikasjon (ASK), hjelpemidler den enkelte hadde behov for og bruk av konkreter kom frem i analysen som sentrale hjelpemidler i arbeidet.

Studien belyser også ulike sider av det å være deltager med en ASF-diagnose i ulike praksisfellesskap, samt hvilke muligheter og begrensninger dette kan gi lærerne når det kommer til tilrettelegging. Siden elevene som deltok i studien var deltagere i et praksisfellesskap som forsterket gruppe, viste analysen at lærerne hadde gode forutsetninger for å tilrettelegge undervisningen for elevene med ASF grunnet bedre ressurser. Dette kan føre til at elevene kan ta initiativ til sosial samhandling i skolen, og kan forbedre forutsetningene for selvstendighet og deltagelse i samfunnet. Vi håper at resultatene fra denne studien kan bidra til å gjøre lærere i skolen enda mer bevisst sine intensjoner i arbeidet med sosial samhandling med elever med ASF.

Abstract

The purpose of this master thesis is to answer the following research question: *«How do students with autism spectrum disorder interact with other students and teachers, and how can a teacher facilitate social interaction for students with ASD?»*.

To illuminate the research question, a qualitative approach is utilized. The data is based on observations and narratives, with the two data being complementary. The participants in the study are two grade teachers, one of which is a grade teacher in an ordinary class and the other from a special needs group. The study has a phenomenological- hermeneutic approach, with the aim of seeking meaning and understanding related to how students with autism spectrum disorder (ASD) interact with others, as well as how teachers can facilitate social interaction for students with an ASD-diagnosis. A thematic analysis was beneficial for analyzing the data.

The results of the analyses showed several key aspects related to the research question. During the analysis, it was discovered that there are different ways of interacting with others, as the students have different needs and requirements. For some students with ASD, it is enough to just be present in an interaction-situation, such as observing others, or being in the same room as others while engaged in other activities. This was classified as indirect interaction in the analysis, and the results showed that much of this form of interaction took place. Therefore, different needs and expectations should be accepted in these situations, seeing that not all students with ASD at all times need what was described in the analysis as direct interaction. In cases where the interaction took place more directly, the analysis showed that students with ASD can often have a greater need for guidance and support. This support should be given without it being perceived as stigmatizing for the students. In order to be able to adapt to the individual, it requires a good relation between the teacher and the student, which emerged as an important aspect in the analysis. In order to make a good relation, facilitating for safety was described as important by the teachers.

We are left with the impression that teachers have a central role in the interaction processes for students with ASD. This study can contribute to insight into what experiences teachers have and how they work with social interaction related to students with ASD. Social stories,

different types of alternative supplementary communication, aids the individual needed, and the use of concretes was discovered as key aids during the analysis.

The study also sheds light on different aspects of being a participant with ASD in different communities of practice, as well as what opportunities and limitations this can give teachers when it comes to facilitation. Because the students in this study were participants in a community of practice as a special needs group, the analysis showed that the teachers had good conditions to facilitate for the students with ASD due to better resources. This can lead to students being able to take initiative for social interaction in school, and can improve the conditions for independence and participation in society. We hope that the results of this study can help make teachers in the school even more aware of their intentions in the work of social interaction with students with ASD.

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	V
1. INNLEDNING	1
1.1 Tema og bakgrunn for valg av forskningstema	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Forskningens verdi og relevans	4
1.4 Autismespekterforstyrrelse	5
1.5 Begrepsavklaringer	7
1.6 Oppbygging av oppgaven	8
2. TEORI OG LITTERATURGJENNOMGANG	9
2.1 Sosiokulturell læringsteori og situert læring	9
2.1.1 Legitim perifer deltagelse	11
2.1.2 Praksisfellesskap	13
2.1.3 Oppsummering	14
2.2 Litteraturgjennomgang	15
2.2.1 Hovedfunn	16
2.2.2 ASF og det sosiale fellesskapet	17
2.2.3 Sosiale historier	18
2.2.4 Gjøre forskjeller normalt	19
2.2.5 Tilrettelegging for samhandling	21
2.2.6 Skole-hjem samarbeid	22
2.2.7 Lære gjennom praksisfellesskap	23
2.2.8 Konklusjon	24
3. METODE	25
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	26
3.1.1 Hermeneutikk	26
3.1.2 Fenomenologi	26
3.2 Narrativ metode	27
3.3 Metodetriangulering	28
3.3.1 Lærernes fortellinger	28
3.3.2 Observasjon	29
3.4 Utvalg av informanter	31
3.5 Etiske overveielser	32
3.6 Kvalitetssikring av forskningen	34
3.6.1 Intern gyldighet	34
3.6.2 Ekstern gyldighet	35
3.6.3 Reliabilitet	36
3.7 Mulige feilkilder	36
3.8 Metode for litteraturgjennomgang	38

3.8.1	Databasesøk	38
3.8.2	Inkludering- og ekskluderingskriterier	39
3.9	Analyse av datamaterialet.....	39
4.	RESULTATER AV ANALYSEN	42
4.1	Elev + elev samhandling.....	43
4.1.1	Direkte samhandling	43
4.1.2	Indirekte samhandling.....	45
4.1.3	Samhandling i forsterket gruppe	46
4.1.4	Samhandling i ordinær klasse	47
4.1.5	Oppsummering av elev + elev samhandling	48
4.2	Lærer + elev samhandling	48
4.2.1	Hjelpemidler til samhandling	49
4.2.2	Samhandling i forsterket gruppe	51
4.2.3	Samhandling i ordinær klasse	53
4.2.4	Hvordan lærerne tilrettelegger for samhandling	55
4.2.5	Oppsummering av lærer + elev samhandling	56
4.3	Rutiner og struktur	56
4.3.1	Hjelpemidler til hjelp for struktur i hverdagen.....	57
4.3.2	Hvordan lærerne snakker om elevene med ASF.....	59
4.3.3	Rutiner i personalsamarbeidet.....	60
4.3.4	Skole-hjem samarbeid med elevene med ASF.....	62
4.3.5	Oppsummering av rutiner og struktur	62
5.	DISKUSJON	63
5.1	Læring som sosialt fenomen	64
5.2	Praksisfellesskap.....	65
5.2.1	Praksisfellesskapet i ordinær klasse	66
5.2.2	Praksisfellesskapet i forsterket gruppe.....	68
5.2.3	Andre praksisfellesskap	70
5.3	Spesialpedagogisk tilrettelegging	71
5.3.1	Lærerens rolle i praksisfellesskapet.....	72
5.3.2	Legitim perifer deltagelse	73
5.3.3	Åpenhet om diagnose.....	74
5.3.4	Hjelpemidler til samhandling	76
6.	OPPSUMMERENDE AVSLUTNING.....	79
6.1	Videre forskning	83
7.	REFERANSER	84
8.	VEDLEGG	88
8.1	Vedlegg 1: Oppdrag til fortellingene.....	88
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre	89
8.3	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter	90
8.4	Vedlegg 4: Observasjonsskjema.....	94
8.5	Vedlegg 5: Vurdering fra NSD	95

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for valg av forskningstema

Det er mange flere som blir diagnostisert med autismspekterforstyrrelse (ASF) nå enn tidligere. Dette kan skyldes bedre kjennskap til hva som kjennetegner normal utvikling, økt kunnskap om hvordan man kjenner igjen selv milde utviklingsavvik eller høyere kompetanse hos fagfolk (Helsenorge, 2020). Dette innebærer at man som lærer kan møte på flere elever med en ASF-diagnose i skolen.

Teori omkring elever med autismspekterforstyrrelse får frem at de har vansker når det gjelder sosialt samspill (Attwood, 2000, s. 237). Siden dette er et vanskeområde innenfor diagnosen, og skolen skal bidra til elevenes sosiale læring og utvikling, er det av interesse å se på hvordan elever med ASF samhandler med andre. Temaet som er valgt for denne mastergradsavhandlingen er dermed ASF-diagnosen og sosial samhandling. I denne oppgaven vil fokuset ligge på hvordan elever på barneskolen med en ASF-diagnose samhandler med andre elever og lærere, og hvordan lærere kan tilrettelegge for sosialt samspill for elever med ASF.

Bakgrunnen for valget av forskningstema bygger på flere aspekter. Et av aspektene bygger på et ønske fra oss som fremtidige lærere i å fordype oss på feltet for egen yrkesutøvelse, profesjon og læring. Siden antall elever med en ASF-diagnose øker i skolen, kan det være av stor betydning å ha bakgrunnskunnskaper i møte med disse elevene. Det er nærliggende å si at man med stor sannsynlighet vil møte elever med ASF i både ordinær opplæring og spesialundervisning, noe som vil kreve individuell tilrettelegging av lærerne og spesialpedagogene i skolen for at elevene skal kunne utvikle seg sosialt.

En annen del av bakgrunnen for valg av ASF og sosial samhandling som forskningstema i denne oppgaven, er at vi ser på sosial samhandling som ett av de viktigste aspektene i skolen for elevenes læring og trivsel generelt. Som elev omgås man daglig med medelever, lærere og andre ansatte på skolen. Selv om noen elever med ASF kan ha vansker med sosialt samspill, betyr ikke det at de ikke samhandler med personene rundt dem. Alle mennesker er ulike og har forskjellige behov, og vi vil derfor rette fokuset mot elever med en ASF-diagnose som ofte kan ha et større behov for tilrettelegging for å kunne samhandle med andre.

1.2 Formål og problemstilling

Noen studier viser til at barn med ASF ofte opplever mangel på vennskap, aksept og gjensidighet i sosiale relasjoner (Gunzburg & Gunzburg, 1973). Den reduserte sosiale kompetansen kan være til hinder for inkludering og tilhørighet i sosiale nettverk, samt dagligdags sosial fungering med jevnaldrende. I barneårene er skolen en hovedarena for å danne sosiale nettverk. Alle barn i Norge har rett og plikt til skolegang (Opplæringsloven, 1998, § 2-1), uansett funksjonsnivå og behov. Det spesielle ved denne oppgaven er at datamaterialet er hentet fra en skole med forsterket avdeling, noe som innebærer at elevene med ASF mottar spesialundervisning, samtidig som de deltar i ulik grad i ordinær opplæring. Ved å forske på sosial samhandling og ASF-diagnosen blir formålet å få økt kunnskap om hvordan elever med ASF samhandler med andre, og hvordan lærere i skolen kan legge til rette for at elevene skal utvikle seg i sosialt samspill med andre.

Vi ønsker å bidra til å øke kunnskapsstatusen på feltet med denne mastergradsavhandlingen. Lærere og andre ansatte i skolen bør ha kompetanse om ASF slik at man har et repertoar av arbeidsmåter, tiltak og nødvendige verktøy i møte med disse elevene. Utvikling av sosial kompetanse hos elever med ASF kan oppleves som utfordrende da det stiller krav til kunnskap og kompetanse på flere felt. Studien vil forhåpentligvis være til nytte for værende og kommende lærere og spesialpedagoger, som ønsker å få et innblikk i hvordan andre lærere og spesialpedagoger faktisk arbeider med utviklingen av sosiale ferdigheter hos elever med ASF.

Det var to lærere fra samme skole som deltok i studien. En av lærerne arbeidet på forsterket avdeling som spesialpedagog, og den andre jobbet som lærer i ordinær klasse. De to lærerne underviser de samme elevene, men i to ulike praksisfellesskap. I den forsterkede gruppen er det fem elever som går på småtrinnet, der flere av dem har en ASF-diagnose. Gruppen er satt sammen ut fra elevenes behov og tilretteleggingen de trenger. Selv om elevene er samlet i en forsterket gruppe er de likevel individuelle elever som har rett på spesialundervisning etter sin individuelle opplæringsplan (IOP). Elevene tilknyttet den forsterkede gruppen har tilhørighet i en ordinær klasse. Elevene veksler altså mellom å ha undervisning i forsterket gruppe og ordinær klasse.

Problemstillingen som skal undersøkes i denne studien er som følger:

«Hvordan samhandler elever med autismespekterforstyrrelse med andre elever og lærere, og hvordan kan man som lærer tilrettelegge for sosial samhandling for elever med en ASF-diagnose?»

Gjennom denne problemstillingen søker vi innsikt i hvordan elever med ASF samhandler med andre på skolearenaen, samt hvordan lærere kan legge til rette for sosial samhandling for elever med en ASF-diagnose.

Problemstillingen i studien er kompleks og på bakgrunn av dette ble det utarbeidet to forskningsspørsmål:

- Hva vil det si å være deltager i ulike praksisfellesskap med en ASF-diagnose?
- Hvordan kan lærere legge til rette for deltagelse i ulike praksisfellesskap for elever med ASF?

Bakgrunnen for akkurat disse forskningsspørsmålene handler om at elevene med ASF i denne oppgaven veksler mellom to praksisfellesskap på skolen – ordinær klasse og forsterket gruppe. Dette la grunnlag for å diskutere hvordan samhandlingen foregår i ulike praksisfellesskap, samt hva slags muligheter eller begrensninger dette kan gi lærerne i forhold til tilrettelegging av opplæringen. For å finne svar på forskningsspørsmålene har det blant annet blitt gjennomført observasjoner. Under observasjonene var fokuset rettet mot hvordan lærerne la til rette for sosialt samspill for elevene med ASF, både i forsterket gruppe og i ordinær klasse. Den andre delen av datamaterialet er fortellinger fra de to lærerne som daglig jobber med elevene som har ASF. Lærerne skulle utarbeide fortellinger fra egne erfaringer om hvordan elever med ASF samhandler med andre med og uten denne diagnosen. Fortellingene kunne omhandle en hendelse som hadde satt preg på dem, eller generelle erfaringer i møtet med elever som har ASF, tilknyttet samhandling.

Studien har ikke som mål å generalisere, men å utvikle kunnskap om hvordan elever med ASF samhandler med andre, og hvordan lærere i skolen kan legge til rette for at elevene skal utvikle seg i sosialt samspill med andre.

1.3 Forskningens verdi og relevans

Siden flere personer blir diagnostisert med ASF nå enn tidligere, er vår refleksjon at ASF er en diagnose alle lærere burde få mer kunnskap om. Tidlig diagnostisering kan hjelpe elevene til å gi bedre læringsvilkår i skolen, slik at elevene kan få tilrettelagt undervisning og spesialpedagogisk støtte i skolehverdagen. Dette masterprosjektet har dermed en verdi og relevans for oss som fremtidige lærere, samt allerede ansatte i skolen. En annen side av forskningens verdi er knyttet til at forskningsprosessen kan bidra til å gi oss et forskningsmetodisk og analytisk verktøy, som senere vil være nyttig når forskningsartikler skal leses på en kritisk og reflektert måte.

Videre kan forskningens verdi og relevans knyttes til læreplanverkets overordnede del, da «sosial læring og utvikling» er en del av verdigrunnlaget som fremgår i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Det går frem at *«skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig»* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det blant annet at det å samarbeide og fungere sammen med andre er noe alle skal lære.

Det å samhandle med andre er med andre ord en viktig del av opplæringen. Elevene i denne studien mottar spesialundervisning, noe som betyr at de ikke har tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Likevel gjelder overordnet del for grunnopplæringen i Norge, og beskriver det grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen. Spørsmålet blir da hvordan man skal arbeide for sosial utvikling hos elever som har en diagnose som innebærer vansker nettopp innenfor dette området. Sosial kompetanse må ofte læres spesielt noe som innebærer veiledning (Statped, 2021). Dette forutsetter at læreren eller spesialpedagogen har kunnskap og kompetanse om diagnosen og hvordan man kan tilrettelegge for den enkelte elev. Denne studien kan derfor belyse deler av hvordan man kan jobbe for å sikre at praksisen bygger på de nevnte verdiene fra overordnet del.

Gunzburg og Gunzburg (1973) skriver om at barn med ASF skal ha muligheten til å delta og ta ansvar i sitt eget liv. For at dette skal kunne skje trenger de blant annet sosiale ferdigheter for å mestre ulike situasjoner. Gunzburg og Gunzburg (1973) trekker en rød tråd mellom sosiale ferdigheter og inkludering i samfunnet. For at elevene skal bli sosialt aksepterte må de være i stand å delta i samspill med andre. Alle elever er ulike og har dermed forskjellige

behov, på samme måte som barna med ASF er ulike med ulike behov. Man vil aldri bli utlært, men med mer kompetanse på feltet vil man kunne møte elevene på best mulig måte (Statped, 2021).

Det finnes flere studier som omhandler sosialt samspill tilknyttet barn med ASF, men kun et fåtall som omhandler elever som veksler mellom forsterket gruppe og ordinær klasse. Mye av forskningen som er publisert handler blant annet om hvordan elever med ASF inkluderes i ordinære klasserom eller hvordan de knytter vennskap til andre. I denne studien blir det blant annet forsket på hvordan elevene med ASF samhandler med elever i ordinær klasse, i tillegg til hvordan de samhandler med andre elever som har samme diagnose og lærere. Studiens verdi kan derfor knyttes til mangelen på forskning om skoler med forsterket gruppe, da dette prosjektet inkluderer det.

1.4 Autismespekterforstyrrelse

Tidligere var ASF ansett som en sjelden tilstand, men i løpet av de siste 20 årene har det vært en betydelig økning av barn og unge som blir diagnostisert (Helsenorge, 2020). For å klargjøre hva diagnosen innebærer, vil vi i dette delkapittelet gjøre kort rede for hva som kjennetegner ASF. Selve diagnosen vil ikke drøftes utover dette.

Martinsen et al. (2016, s. 14) definerer ASF som en gjennomgripende funksjonshemming som påvirker de fleste sentrale utviklingsområdene. Dette er områder som persepsjon, sosialt samspill, kommunikasjon, sosial utvikling, kognitiv utvikling og utvikling av språk. Utviklingsforstyrrelsene uttrykker seg på forskjellige måter hos hver enkelt person med diagnosen og avhenger av funksjonsnivå og alder (Martinsen et al., 2016, s. 29).

ASF-diagnosen blir ikke gitt ut fra medisinske grunner, men ut fra gjenkjennelse av atferd og avvikende utvikling, samt tidlige kjennetegn som barn (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 54). For å stille psykiatriske og atferdsmessige diagnoser i dag brukes det to ulike internasjonale klassifiseringssystemer. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) er den ene, som er utviklet av American Psychiatric Association (APA). Den andre manualen heter *International Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD) og er utviklet av Verdens helseorganisasjon (WHO). I ICD-10 brukes «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser» som en samlebetegnelse på flere diagnoser som blant annet barneautisme,

atypisk autisme og Aspergers syndrom (World Health Organization, 2005, s. 352). I DSM-5 skriver de at autismspekterforstyrrelse hovedsakelig er preget av mangler i sosial interaksjon og sosial kommunikasjon i ulike sammenhenger (American Psychiatric Association, 2013, s. 32; World Health Organization, 2005, s. 352). Dette er i sosial samhandling med andre, ikke-verbal kommunikatív atferd brukt til sosial interaksjon, og generelt problemer med å forstå hvordan de skal forholde seg til andre i relasjonsarbeid.

Et kriterium på ASF-diagnosen er mangelfulle sosiale ferdigheter, og mange med ASF blir derfor betraktet som usosiale (Martinsen et al., 2016, s. 89). En årsak til forestillingen om at de er usosiale er blant annet uvanlig ikke-språklig kommunikasjon og mangelfulle samtaleferdigheter. Noen sentrale sosiale avvik hos barn med ASF er manglende bruk av blikket til å regulere samspill, manglende evne til å delta i tidlig sosial lek og preferanser for objekter framfor sosiale omgivelser (Kaland, 1996, s. 102). Mange mennesker med ASF foretrekker ofte å være for seg selv og holde på med ting de interesserer seg for alene, i stedet for å delta i sosiale aktiviteter. Det er også mange som motsetter seg vanlige sosiale situasjoner og heller opptrer i utkanten enn å delta direkte i en sosial gruppe. Et vanlig problem for mennesker med ASF er at sosialt samvær ofte er for anstrengende, slik at de jevnlig har behov for å trekke seg tilbake fra sosial samhandling for å hvile (Martinsen et al., 2016, s. 89).

Arenaer som barnehage og skole er naturlige arenaer for sosial deltagelse (Martinsen et al., 2016, s. 97). De første årene på skolen betyr for barn med ASF i all hovedsak tilstedeværelse sammen med andre barn. For at barn med ASF skal kunne delta sosialt vil de fleste ha behov for voksenstøtte, forberedelser og oversikt. Det å vite hva som skal foregå, hva som forventes av barnet selv og en tilstedeværende voksen som kan veilede barnet i uventede eller uforståelige situasjoner, vil være med på å fremme barnets sosiale utvikling og trygghet (Martinsen et al., 2016, s. 98).

Det er imidlertid kritiske perspektiv på selve diagnosen og forståelsen av barn som får den, da den medisinske forståelsen er basert på at noen mennesker har mangler som mennesker, som i dette tilfellet er sosiale mangler. Kaland (2008) mener blant annet at en sosial «svikt» ikke betyr at personer med ASF har en defekt som innebærer at de ikke kan lære noe. Han ser det heller som en annerledes måte å bearbeide informasjon på, som skiller dem ut fra typisk utviklede elever. Kaland (2008) skriver at personer med ASF gjerne konkluderer på originale

og nyskapende måter, og foreslår at man møter barna ut fra et styrke-perspektiv i læringssituasjoner. Det innebærer å se etter barnets styrker og ressurser, fremfor å fokusere på deres mangler.

1.5 Begrepsavklaringer

Samhandling. Samhandling og interaksjon er ifølge Noack og Tjora (2018) en betegnelse på samspill mellom to eller flere personer som er i aktivitet med hverandre. Vanligst knytter man samhandling til en form for direkte kommunikasjon. Dette er blant annet tale, kjærtegn, gestikulering eller ansiktsuttrykk. Samhandling krever en viss grad av gjensidighet mellom aktørene. I denne oppgaven blir samhandling brukt synonymt med sosial samhandling, sosialt samspill og interaksjon.

Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK). Alternativ og supplerende kommunikasjon handler om å kommunisere på andre måter enn gjennom talespråket. Det finnes i dag ulike former for alternative og supplerende kommunikasjonssystemer (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 317). Den ene er ASK uten hjelpemidler, der ASK praktiseres uten eksternt støttemateriell. Dette er eksempelvis kroppsspråk og ansiktsuttrykk, tegnspråk eller tegn til tale. Den andre formen er ASK med hjelpemidler, hvor det brukes eksternt støttemateriell. Denne formen for ASK kan igjen deles ut fra om det brukes lavteknologiske eller høyteknologiske hjelpemidler. Førstnevnte innebærer blant annet bruk av tegninger, objekter, skrift, kommunikasjonstavler og kommunikasjonsbøker, mens sistnevnte er bruk av for eksempel talegenererende enheter eller apper.

Forsterket gruppe blir i denne oppgaven forstått som et spesialpedagogisk tilbud til elever med ASF, samt andre utfordringer og utviklingshemninger. Den forsterkede gruppen tilhører *forsterket avdeling*.

Ordinær klasse blir sett på som der den ordinære opplæringen foregår, altså den opplæringen alle elever har rett på.

Lærer blir brukt om lærere eller spesialpedagoger som underviser i den forsterkede gruppen. Lærerne som arbeider i ordinær klasse, blir omtalt som *klasselærer*. Fagarbeidere, miljøarbeidere eller barne- og ungdomsarbeidere omtales som *assistent*.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven består av seks kapitler. Videre presenteres en kort beskrivelse av innholdet i de ulike kapitlene.

Etter innledningskapittelet tar kapittel 2 for seg det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som er sentral for problemstillingen i denne mastergradsavhandlingen. Det teoretiske rammeverket bygger på Lave og Wengers teori om situert læring og legitim perifer deltagelse i praksisfellesskap. Dette rammeverket ble valgt siden tematikken i denne oppgaven er sosial samhandling, og situert læring bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv som omhandler læring i samhandling med andre. Fokuset ligger dermed på den sosiale læringen og utviklingen.

I kapittel 3 blir de metodiske valgene som er gjort i forskningen presentert og begrunnet, samt beskrivelser av forskningsprosessen og gjennomføringen av den. Metodevalgene ses i relasjon til problemstillingen. Videre i metodekapittelet blir det diskutert etiske overveielser, forskningens interne og eksterne gyldighet, reliabilitet, mulige feilkilder, metode for litteraturgjennomgang, før det avslutningsvis blir gjort rede for analyseprosessen.

I kapittel 4 presenteres analyseresultatene, hvor søkelyset rettes mot hovedfunnene fra analysen. Funnene presenteres med utgangspunkt i sitater fra lærernes fortellinger og beskrivelser fra observasjonene.

I diskusjonskapittelet, kapittel 5, blir dataen tolket og analysert i lys av problemstillingen, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket.

Kapittel 6, som er det avsluttende kapittelet, har som siktemål å gjøre rede for hovedlinjer som har kommet frem i prosessen, samt å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene. Kapittelet tar også for seg muligheter for videre forskning.

2. Teori og litteraturgjennomgang

Hensikten med dette kapittelet er å gi et overblikk over sentrale teoretiske begrep som er relevant for oppgaven samt tidligere forskning som skal være med på å belyse problemstillingen: «*Hvordan samhandler elever med autismespekterforstyrrelse med andre elever og lærere, og hvordan kan man som lærer tilrettelegge for sosial samhandling for elever med en ASF-diagnose?*». Det vil i slutten av kapittelet være en litteraturgjennomgang som tar for seg tidligere forskning på feltet.

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven bygger på teorien om situert læring. Situert læring er en tilnærming til situasjonsbestemt læring, der læring skjer i en situasjon som bygger på en klassisk sosiokulturell tenkning hvor læring er tilknyttet felleskapet, ikke individet. I denne studien er begrepet praksisfelleskap relevant, da det er et felleskap på to ulike arenaer. Det vil være forskjellige felleskap i den forsterkede gruppen og den ordinære klassen. Det vil være av interesse og se på hvordan denne dynamikken henger sammen og hvordan situert læring korresponderer med resultatene fra den tematiske analysen.

Teori og litteraturgjennomgang kommer i samme kapittel for å få en bedre sammenheng mellom de to. Tidligere forskning har en viktig rolle i oppgaven da man ser hva andre forskere har kommet frem til tilknyttet ASF som diagnose, samhandling og tilrettelegging for samhandling. Forskingen som presenteres i dette kapittelet vil senere sammenlignes med egne funn for å finne likheter og ulikheter. På den måten kan analyseresultatene forsterkes dersom tidligere forskning har funnet noe av det samme, eller nyanseres dersom det er ulikheter.

Dette kapittelet er delt inn i underkapitler som presenterer ulike teoretiske perspektiv og tidligere forskning. Sammen med resultatene av analysen skal teorien og den tidligere forskning som presenteres danne grunnlaget for drøftingene om hvordan elever med ASF samhandler og hvordan det blir tilrettelagt for sosial samhandling for disse elevene på en skole med forsterket gruppe.

2.1 Sosiokulturell læringsteori og situert læring

Begrepsapparatet i denne oppgaven går inn under den sosiokulturelle læringsteorien på flere områder. Sosiokulturelt perspektiv handler om at kunnskap blir konstruert i en kontekst og

gjennom samhandling med andre (Bråten, 2002). Det som kjennetegner sosiokulturelt perspektiv, er at vi gjennom samhandling med andre lærer å håndtere og forstå intellektuelle redskaper og artefakter. Individet i en samarbeidsprosess, som i denne sammenheng er elever og lærere, får med seg hvordan andre individer handler og løser situasjoner eller oppgaver, noe som gjør at individet blir delaktig i deres ferdigheter og kunnskaper som individet hadde brukt lang tid på å tilegne seg alene. For at individer skal danne seg kunnskaper, er det innenfor det sosiokulturelle perspektivet viktig at læringen skjer gjennom støtte og veiledning fra andre. Dette betyr at samhandling og samarbeid ikke bare er positivt i læringsmiljøer, men at det er grunnleggende elementer for læring generelt (Bråten, 2002).

Ifølge Säljö (2001) hevder Lave og Wenger at kjernen i et sosiokulturelt perspektiv er at utvikling og læring er et sosialt fenomen. Synet på læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv er at individer handler i kulturelle og praktiske sammenhenger i samspill med andre. Det sosiale kommer før det individuelle, så sett fra denne læringsteorien er det individuelle et resultat fra det sosiale. Barn med ASF har per definisjon mangelfulle sosiale ferdigheter og ikke den samme tilnærmingen til andre individer som barn uten en ASF-diagnose. Dette betyr ikke at barn med ASF ikke kan lære og tilegne seg kunnskap, men at man må se på læring gjennom det sosiale med et litt annet blikk som tilpasser deres behov og forutsetning for sosial deltagelse med andre, som kan fremme læring for dem. Dette drøftes videre i diskusjonskapittelet.

Når vi ser læring fra et sosiokulturelt perspektiv er relasjoner og interaksjon mellom mennesker sentralt (Wenger, 1998, s. 4). Lave & Wenger (2003) skriver i sin bok *Situert læring* om situert læring som en prosess de kaller legitim perifer deltagelse. Dette er en sosial prosess der deltagere er med i praksisfelleskap, hvor den lærende er en deltager i en sosiokulturell praksis. De forklarer begrepet situert læring som at læring er et integrert og uatskillelig aspekt av en sosial praksis. Den situerte læringsteorien utgjør en kontrast til den intellektualiserende og individualiserende læringsforståelsen, som har preget moderne psykologi og pedagogikk. Ifølge Lave og Wenger (2003, s. 8) skjer læringen gjennom deltagelse i sosial praksis, da situert læring ikke er noe som finner sted i et indre psykisk rom med en internalisering og lagring av viten. Denne oppfattelsen av begrepet dannet den nye overskriften av begrepet legitim perifer deltagelse.

Det å se på læring som en legitim perifer deltagelse er ifølge Lave og Wenger (2003, s. 50) ikke bare en betingelse for at de er medlem i et praksisfellesskap, men at de er medlemmer i utvikling. De ser for seg identiteter som levende relasjoner mellom individer og deres plass og deltagelse i disse praksisfellesskapene. Dette forklarer hva samhandling og deltagelse i de ulike praksisfellesskapene kan bety for elevene med en ASF-diagnose i denne oppgaven.

2.1.1 Legitim perifer deltagelse

Lave og Wenger (2003, s. 36) mener at læring er en integrert del av en sosial praksis, der læringen skjer gjennom legitim perifer deltagelse i et praksisfellesskap. Begrepet gir mulighet for å snakke om relasjonene mellom nykommere og veteraner, samt aktiviteter, identiteter, artefakter og vitens- og praksisfellesskap. Legitim perifer deltagelse handler om prosessen der en nykommer blir en del av et praksisfellesskap. I denne prosessen involveres personens intensjoner om å lære, og meningen med læring blir utformet gjennom prosessen av å bli en fullverdig deltaker i en sosiokulturell praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Dette kan i denne oppgaven knyttes til at lærere forstås som veteraner, der elevene med ASF som nykommere skal lære og utvikle seg i praksisfellesskapet. Læring forstås her som en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltagelse i et praksisfellesskap. Lave og Wenger (2003, s. 36) presiserer at begrepet legitim perifer deltagelse skal oppfattes som en helhet, og at alle komponentene har en sammenheng i det endelige konseptet.

Legitim er den første komponenten som beskrives. For å få tilgang til fellesskapets kunnskap og ressurser står legitimitet sentralt. Lave og Wenger (2003, s. 37) mener at formen som legitimiteten til deltagelse har er et definerende trekk ved måter å tilhøre på, og er derfor ikke bare en avgjørende betingelse for læring, men et konstituerende element av innhold. Legitim henviser altså til at man skal være en akseptert del av praksisfellesskapet. Dersom man starter som ny elev i en klasse, er det en forutsetning at medelevene, lærere og andre deltakere i fellesskapet aksepterer og innstiller seg til praksisfellesskapet.

Periferitet antyder at det er mangfoldige og mer eller mindre engasjerende og omfattende måter å være plassert på innenfor områdene av deltagelse i et fellesskap (Lave & Wenger, 2003, s. 37). Perifer skal ikke forstås som at noen er mer sentrale enn andre, da alle er deltakere på samme vis fra begynnelsen, men deltar på individuelle premisser. Selv om lærerne anses som «veteranene» i denne oppgaven, betyr ikke det at de er mer sentrale enn

elevene med en ASF-diagnose da alle er likeverdige deltagere av praksisfellesskapet. Perifer deltagelse er knyttet til å være plassert i den sosiale verden. Skiftende plasseringer og perspektiver er en del av aktørens læringsbaner, utvikling av individets identitet og former for medlemskap.

I betraktning av at fellesskap er komplekse sammensetninger finnes det ingen utpekt posisjon kalt periferen, og like viktig eksisterer det ikke et sentrum eller en kjerne. Dersom begrepet «sentral deltagelse» ble benyttet, ville det innebære at det er et fysisk, politisk eller metaforisk senter i et fellesskap for individet (Lave & Wenger, 2003, s. 38). I likhet ville begrepet «komplett deltagelse» antydde et lukket domene av viten eller kollektiv praksis, der det ville vært målbare grader av tilegnelse for nykommere. Lave og Wenger (2003, s. 38) har derfor valgt å betegne det som perifer deltagelse, da det fører til full deltagelse. Full deltagelse skal imøtekomme de ulike relasjonene i ulike former for medlemskap av fellesskap.

Legitim periferitet er videre et komplekst begrep når det impliseres i sosiale strukturer som innebærer maktrelasjoner (Lave & Wenger, 2003, s. 37). Når en person beveger seg i retning mot full deltagelse anses periferitet som en kvalifiserende posisjon. Hvis personen forhindres i å delta mer fullstendig er det en diskvalifiserende posisjon. Lave og Wenger (2003, s. 37) skriver at legitim periferitet også kan være et grunnlag for å danne bånd mellom beslektede fellesskap, og legitim periferitet kan slik danne makt eller maktesløshet mellom praksisfellesskap, ved å muliggjøre eller forhindre utveksling og forbindelse mellom praksisfellesskap. Begrepet periferitet betraktes som et positivt og dynamisk begrep. Lave og Wenger (2003, s. 38) mener at den delvise deltagelsen til nykommere på ingen måte er «adskilt» fra den sentrale praksisen. Periferitet viser til hvordan individet får tilgang til kilder for forståelse gjennom økende deltagelse i fellesskapet. Dette diskuteres ytterligere i diskusjonskapittelet.

Den siste komponenten, *deltagelse*, står sentralt innen den situerte læringen og legitim perifer deltagelse. Ifølge Lave og Wenger (2003, s. 38) blir enkeltindividet å forstå som person og deltager i en samfunnsmessig praksis, hvor individet blir en del av noe større, del av et kollektiv. Det at individet er situert innebærer at personen tenker og oppfatter ut fra sin praksisdeltagelse. Individet deltar fra sitt partielle ståsted, samtidig som personen tar stilling til mange kontekster og posisjoner. Sett fra dette læringssynet fremstår ikke læring primært

som en kognitiv prosess, men som en deltagelse i sosial praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 39).

2.1.2 Praksisfellesskap

Praksisfellesskap er i denne oppgaven en sentral ramme for å beskrive begrepene og som passer inn for deltagerne i studien. Wenger (1998, s. 73) definerer praksisfellesskap som en gruppe mennesker som deler en utfordring, bekymring eller lidenskap, som gjennom en pågående interaksjon med hverandre fordypet sin kunnskap og ekspertise på området sammen. I denne oppgaven er to ulike praksisfellesskap ganske tydelig identifisert gjennom elevene med ASF sin deltagelse i en ordinær skoleklasse og i en forsterket gruppe som hovedsakelig består av elever med en ASF-diagnose. Dette kan være eksempel på to adskilte praksisfellesskap som fungerer hver for seg. Det interessante her er blant annet at de to adskilte fellesskapene går i hverandre, da elevene med ASF og lærerne er deltagende i begge praksisfellesskapene.

Wenger (1998, s. 73) beskriver tre dimensjoner av forhold der praksis er kilden til sammenheng i et fellesskap – *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *et felles repertoar*. I et praksisfellesskap har deltakerne et *gjensidig engasjement* som knytter medlemmene sammen til en sosial enhet. Praksisen i et praksisfellesskap må tilknyttes en *felles virksomhet*, noe som innebærer at meningen av virksomheten er grundig diskutert. Resultatene av praksisens historie og det gjensidige engasjementet er det som konstruerer et *felles repertoar*.

Lave og Wenger (2003) spesifiserer deltagelse gjennom begrepene legitim og perifer, noe som kan oppfattes som et forsøk på å gi en helhetlig forklaring av hva et praksisfellesskap innebærer. I praksisfellesskapet vil det være aktører som deltar fullt ut, siden de er fortrolige med aktivitetene som foregår. I denne studien vil dette for eksempel kunne være lærerne. Det finnes også noen i praksisfellesskapet som enda ikke kjenner den aktuelle praksisen, og dermed deltar for å lære. Dette kan blant annet være elevene med ASF, da de gjennom deltagelse og læring gradvis kan bevege seg mot en mer fullverdig deltagelse i praksisfellesskapet.

Lærerne og elevene deltar på skolearenaen på sine premisser, samtidig som de opplever å være en del av en praksis. Det innebærer at de handler, tenker og føler i forhold til denne

praksisen, samt hva deltagelsen betyr for livet deres (Breilid, 2007). For de unges livsverden er blant annet skole, hjem og fritid aktuelle arenaer for læring. Alle disse arenaene inngår i denne oppgaven, med hovedvekt på skolearenaen. Breilid (2007) skriver at de tre arenaene er materielt, kulturelt og sosialt organisert på ulike måter, noe som fører til at muligheter og spillerom for handling vil variere for hver enkelt person, og fra arena til arena. Breilid (2007) mener derfor at det å delta i ulike praksisfellesskap vil engasjere forskjellige sider av personligheten, og dermed være utviklende.

Lave og Wenger (2003) mener at læring skjer når et individ deltar i ulike praksiser og deltar i bevegelse i ulike kontekster i sin hverdag. I denne oppgaven beveger elevene med ASF og lærerne seg i ulike kontekster i skolehverdagen i form av forsterket gruppe og ordinær klasse. I lys av det Lave og Wenger (2003) skriver kan dette gi både lærerne og elevene helt andre muligheter og/eller begrensninger for læring. Både elevene og lærerne deltar i praksisfellesskapene, og de skal fungere og interagere med hverandre for at læring skal skje. Praksisfellesskap er læringsfellesskap, og i denne sammenhengen kan lærerne ses på som sentrale da de blant annet må modellere sosial samhandling, samt aktivt bidra til at elevene lærer det. Dette er noe alle elevene bør lære, både elevene med ASF og elevene uten denne diagnosen, da alle er lærende i et praksisfellesskap. Det innebærer at elevene med ASF må lære hvordan man kan samhandle med andre, men også at elevene uten en ASF-diagnose lærer hvordan de kan samhandle med elevene med ASF på deres premisser. På den måten tilpasser elevene seg hverandre innad i praksisfellesskapet.

2.1.3 Oppsummering

Det kommer frem fra Lave & Wenger (2003) at den situerte læringen er bygget på en klassisk sosiokulturell tenkning, der læring er knyttet til et fellesskap i motsetning til andre teorier som knytter læring til individet. Teorien om situert læring tar dermed utgangspunkt i samhandling og at dette har en betydning for læring. Situert læring, praksisfellesskap og legitim perifer deltagelse er begreper som kan betegnes som en ramme for denne studien. Samhandling og interaksjon er sentrale begreper for denne oppgaven, og ved å se på læring som situert kan man skape en forståelse for hva samhandling er. Situert læring og praksisfellesskap er i denne oppgaven knyttet til elevenes deltagelse i ulike praksisfellesskap i forsterket gruppe og ordinær klasse, og hvordan elevene med en ASF-diagnose deltar i ulike fellesskapene sammen

med medelever og lærere. Samhandlingen elevene er deltagende i kan diskuteres videre ved å ta utgangspunkt i de to ulike pedagogiske felleskapene elevene er en del av.

Videre i teorikapittelet vil relevant forskning tilknyttet oppgavens problemstilling presenteres. Litteraturgjennomgangen er ment til å gi en oversikt over hva andre har forsket på og skrevet om på feltet. Hensikten med litteraturgjennomgangen er derfor å bygge et grunnlag for diskusjonskapittelet, slik at vi kan plassere vårt eget prosjekt i et forskningsfelt og en faglig sammenheng.

2.2 Litteraturgjennomgang

Dette underkapittelet bygger på en systematisk litteraturgjennomgang, der hensikten er å fremskaffe kunnskap om tidligere forskning på tema rundt problemstillingen i oppgaven. Det ble funnet 10 aktuelle studier som tilfredstilte søkekriteriene som er redegjort for i metodekapittelet. Studiene som er inkludert i litteraturgjennomgangen har ulik vektlegging av tematikken: to studier tar for seg elever med ASF og det sosiale felleskapet; tre studier tar for seg bruken av sosiale historier på elever med ASF; en studie diskuterer det å gjøre forskjeller normalt med å informere andre om diagnosen og inkludere de i ordinær klasse; to studier tar for seg tilrettelegging for samhandling; en studie som omhandler skole-hjem-samarbeid når elever har en sjelden diagnose (fysisk funksjonsnedsettelse); en studie diskuterer det å lære gjennom praksisfelleskap. For å tydeliggjøre studienes relevans ble det funnet hensiktsmessig å sette opp en tabell der det står tittel, forfatter, år, metode eller hva den enkelte studie tar for seg og hvilket land forskningen kommer fra. Under følger en oversikt over de ulike artiklene:

Tittel	Forfatter, år	Type forskning	Land
A Social Stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings	Chan og O'Reilly (2008)	Intervensjonsstudie. To gutter var med i studien, 5 og 6 år gamle. Elevene gikk i to ulike klasser, der den ene hadde en klasseromsassistent og den andre en lærerassistent som fulgte ham hele skoledagen. Observasjonsøkter ble gjennomført på skolen.	USA
The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism	Delano og Snell (2006)	Intervensjonsstudie. Tre elever i grunnskolealder deltok i studien. De skulle gjennom en intervensjon som bestod av å lese individualiserte sosiale historier, svare på forståelsesspørsmål og delta i en 10-minutters lekeøkt.	USA

«Det er gøy å løpe med venner» - Elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving	Digranes og Standal (2020)	Kvalitativ studie. Deltagende observasjon av fire elever med utviklingshemninger i kroppsøvfaget på en barneskole. En lærer og en forelder har blitt intervjuet (tilleggsinformanter). Inspirert av «The Mosaic approach» i form av utradisjonelle metoder som tegning og å gi rom for bevegelse.	Norge
Children with Autism show Atypical Preference for Non-social Stimuli	Gale et al. (2019)	En undersøkelse som beskriver tre studier som tester hypotesen om at barn med ASF viser atypisk preferanse for ikke-sosiale stimuli. Preferansene ble vurdert ved bruk av applikasjoner på nettbrett.	Norge
Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet	Gjems (2019)	Vitenskapelig publikasjon. Kapittelet bygger på sosiokulturell teori og språkets redskap for å lære. Data er samlet ved bruk av videoobservasjon i tre ulike situasjoner.	Norge
Effekten av tiltak med sosiale historier overfor barn med autisme og Aspergers syndrom	Kaland (2015b)	Oversiktsartikkel. Artikkelen oppsummerer intervensjoner med sosiale historier og vurderer effekten av metoden.	Norge
Diagnoser innenfor autismspekteret: Hjelp eller stigma?	Kaland (2015a)	Oversiktsartikkel. Artikkelen tar for seg ulike oppfatninger om verdien av en atferdsdefinert diagnose som autisme eller Aspergers syndrom.	Norge
Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms	Lindsay et al. (2013)	Kvalitativ studie. Semistrukturerte dybdeintervju med 13 lærere som underviste et bredt utvalg av klasser.	Canada
Making Differences Ordinary in Inclusive Classrooms	McLeskey og Waldron (2007)	Teoretisk artikkel. Artikkelen tar for seg behovet for å gjøre forskjeller blant elever vanlige, etter hvert som inkluderende skoleprogrammer utvikles og implementeres.	USA
Fra åpen dør til å stange hodet i veggen. Foreldres erfaringer med skole-hjem-samarbeid når barna og de unge har en sjelden diagnose	Svendby (2017)	Datamaterialet er fra en narrativ studie, der 16 foreldres erfaringer ble aktivert gjennom bruk av dybdeintervjuer. Foreldrene har barn i alderen 10-19 år med en sjelden diagnose (fysisk funksjonsnedsettelse).	Norge

2.2.1 Hovedfunn

Litteraturgjennomgangen vil ikke dekke hele forskningsfeltet, men vil undersøke, oppsummere og kritisk vurdere tidligere forskning på feltet. Alle de inkluderte forskningsartiklene er tilknyttet problemstillingen og tematikken i denne studien. Det ser ut til å være lite forskning på feltet som omhandler samhandling mellom elever med ASF og lærere, men alle funnene belyser ulike aspekt knyttet til samhandling.

2.2.2 ASF og det sosiale fellesskapet

Som beskrevet i innledningskapittelet er et kriterium på ASF-diagnose at de har mangelfulle sosiale ferdigheter. Et mål for elever med denne diagnosen kan være at de skal kunne ta ansvar i eget liv og delta i sosiale felleskap, men for at dette skal kunne skje er utvikling av sosiale ferdigheter sentralt.

Kaland (2015a) skriver at mange med ASF ofte ønsker å finne ut av hvorfor de er annerledes enn andre og faller utenfor det sosiale fellesskapet. Han har undersøkt om diagnoser innenfor autismespekteret er til hjelp eller om det kan føre til stigmatisering. Kaland (2015a) fant at det finnes ulike oppfatninger om verdien av en atferdsdefinert diagnose som autisme, da noen forskere mener at slike diagnoser kan medføre flere ulemper enn fordeler. Dette er blant annet fordi diagnosene kan representere en fare for stigmatisering og sykelliggjøring. Samtidig er ikke formålet med å stille en diagnose å stigmatisere, men å kartlegge og gi hjelp til vedkommende. I motsetning til forskerne som mener at ASF-diagnosen bærer med seg flere ulemper enn fordeler, mener likevel andre at dersom man ikke vet hva vanskene består i er det vanskeligere å legge til rette for potensielle effektive tiltak (Kaland, 2015a).

Siden et av kjennetegnene på ASF-diagnosen er mangelfulle sosiale ferdigheter har Gale et al. (2019) forsket på hypotesen om at barn med ASF viser en atypisk preferanse for ikke-sosiale stimuli. Hypotesen viser til barn med ASF sin manglende sosiale interesse. De vurderte preferansene elevene hadde for ikke-sosiale og sosiale stimuli ved bruk av applikasjoner på et nettbrett. De ikke-sosiale stimuliene på nettbrettet var seks forskjellige geometriske mønstre, mens de sosiale stimuliene var seks ulike filmer av ansiktet til unge voksne eller hunder. Barna valgte de ikke-sosiale stimuliene som de geometriske mønstrene fremfor bilder av ansiktene til mennesker. Når ansiktene til menneskene ble byttet ut med hundeanst, valgte barna med ASF fortsatt geometriske mønstre. I studien kom det derfor frem at barna med ASF foretrakk de ikke-sosiale stimuliene fremfor de sosiale (Gale et al., 2019).

Studien viser derfor til at barn med ASF har en sterkere tilknytning til objekter enn til interaksjon med mennesker. Gale et al. (2019) skriver at når barn foretrekker ikke-sosiale stimuli fremfor sosiale stimuli, kan det resultere i ikke-typisk utvikling i sosial kommunikasjon og sosiale interesser. Spedbarn som har preferanse for ikke-sosiale stimuli (f.eks. geometriske mønstre og objekter i bevegelse) vil ivareta slike stimuli på bekostning av

sosiale stimuli som øynene og stemmene til omsorgspersoner. Gale et al. (2019) mener at man bør fokusere på å forstå individets interesse for ikke-sosiale stimuli og at personer uten denne diagnosen burde akseptere deres interesser, i stedet for å forsøke å endre preferansen for ikke-sosiale stimuli. Dette kan være effektivt for noen barn med ASF, og dermed tillate dem til å utvikle seg og se verden på en måte som er naturlig for dem.

2.2.3 Sosiale historier

Siden mange barn med ASF har en sterkere tilknytning til objekter enn til samhandling med andre mennesker, kan sosiale situasjoner oppleves som utfordrende etter hvert som de blir eldre. Samtidig fins det metoder for å utvikle sosiale ferdigheter, og forskning viser at bruk av sosiale historier kan være til hjelp for personer med ASF til å forstå og klare seg bedre i sosiale situasjoner (Chan & O'Reilly, 2008). Delano og Snell (2006) forklarer sosiale historier som en kort historie som beskriver de fremtredende aspektene ved en bestemt sosial situasjon som et barn med ASF kan oppleve som utfordrende. I sosiale historier kan man forklare andres sannsynlige reaksjoner i ulike situasjoner, for å informere om passende sosiale reaksjoner. De kan også hjelpe barn med ASF til å tolke sosiale signaler og identifisere passende svar (Delano & Snell, 2006).

I Delano og Snell (2006) sin studie var målet å vurdere effekten sosiale historier har på varigheten av passende sosialt engasjement på tre barn med ASF i grunnskolealder. Studien innebar også å vurdere frekvensen av fire sosiale ferdigheter. De fire sosiale ferdighetene var å søke oppmerksomhet, initierende kommentarer, initierende forespørsler og å komme med betingede svar. Funnene i studien viste at bruken av sosiale historier på de tre barna med ASF økte varigheten på sosialt engasjement. To av elevene overførte dette til klasseromssettinger, noe som ifølge Delano og Snell (2006) tyder på at bruk av sosiale historier kan føre til sosialt engasjement med andre barn i klassen. Delano og Snell (2006) mener derfor at sosiale historier, uten ytterligere intervensjoner for sosiale ferdigheter, kan utvikle og fremme spesifikke sosiale ferdigheter, slik at barn med ASF kan inkluderes i større grad i ordinær opplæring.

I Kaland (2015b) sin oversiktsartikkel ble det sett på hvilke metodiske faktorer som fremmer eller hemmer læring, samt hva som reduserer effekten av tiltak med sosiale historier. Artiklene som er inkludert i Kaland (2015b) sin oversiktsartikkel hadde som mål å redusere

uønsket atferd hos barn med ASF, samt etablere nye og mer hensiktsmessige måter å te seg på. Kaland (2015b) fant ut at tiltak med sosiale historier synes å være mest effektive i tilfeller der de blir brukt til å endre uønsket atferd, og de var mindre effektive når det gjelder å lære nye sosiale ferdigheter. Dette forklares med at sosial atferd, sosiale situasjoner og begreper knyttet til dette er abstrakte og komplekse, og er dermed vanskelig å forstå for barn med ASF. Sosiale historier har imidlertid vist seg å fungere best på barn som besitter grunnleggende språkferdigheter.

Videre har Chan og O'Reilly (2008) undersøkt bruken av sosiale historier i en intervensjonspakke om sosial kommunikasjonsatferd. En intervensjon i denne sammenhengen handler om tidlig identifisering og håndtering av en utfordring, og det har blitt opparbeidet mange intervensjoner for barn og unge med ASF (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Det var to elever med ASF som deltok i Chan og O'Reilly (2008) sin studie, der de skulle lære å lese sosiale historier, svare på forståelsesspørsmål og delta i rollespill. Elevene fikk intervensjonen individuelt opptil fire ganger i uken. For den ene eleven varte intervensjonen i fem uker, og for den andre varte den i 10 uker. I studien ble det funnet at passende sosial atferd økte, samtidig som upassende atferd reduserte for begge elevene. Effektene ble opprettholdt i opptil ti måneder etterpå. Chan og O'Reilly (2008) fant derfor at sosiale historier så ut til å være nyttig i inkluderende klasserommiljø, og at det ikke var behov for aktivt tilsyn av barnets atferd i etterkant av intervensjonen.

2.2.4 Gjøre forskjeller normalt

Artiklene som er inkludert i denne litteraturgjennomgangen viser også til andre tilnærminger knyttet til utfordringene med samhandling. Kaland (2015a) skriver at mange personer med ASF blant annet har problemer med å etablere vennskap. Det å være åpen om diagnosen ved å fortelle de andre elevene i klassen hva en autistisk tilstand er, kan være nyttig. Kaland (2015a) skriver at Marc Fleischer, som selv har Aspergers syndrom, mener at de forholdsvis velfungerende personer med ASF kan være til hjelp for andre i samme situasjon til å leve meningsfulle liv gjennom å videreformidle egne erfaringer.

Dersom man informerer andre elever i klassen om ASF slik som Kaland (2015a) foreslår, kan det være med på å synliggjøre forskjellen på en elev med ASF og elever uten denne diagnosen. McLeskey og Waldron (2007) er i sin artikkel opptatt av å gjøre forskjeller

normalt, noe som kan være viktig i denne sammenhengen. Noen barn med ASF vil ha behov for støtte og hjelp i både faglige og sosiale sammenhenger, og McLeskey og Waldron (2007) har sett på hvordan skolens fokus på inkluderende klasserom kan få elever med spesialundervisning inkludert i klasserommet på fire måter. En av de fire måtene som er avgjørende for et inkluderende klasserom handler om «en sirkel av toleranse». Lærere har en «sirkel» som symboliserer hva man tåler av støy, som kan knyttes til hva de tåler av forskjellighet. Elevers faglige ferdigheter eller atferd som faller innenfor «sirkelen av toleranse» i klasserommet blir sett på som «normale». Kontrasten er elever som faller utenfor denne «sirkelen» som blir sett på som «unormale», og krever spesialiserte tjenester som ikke er en del av den ordinære opplæringen. McLeskey og Waldron (2007) mener at «sirkelen av toleranse» må utvides dersom målet om et inkluderende klasserom skal lykkes. Et bredere spekter av atferd må tolereres og legges til rette for gjennom støtte som er en ordinær del av klasserommet, så et bredere spekter av elevforskjeller blir en vanlig del av skolehverdagen. Et vellykket inkluderende klasserom endrer seg imidlertid etter hvilke behov elevene har, men man skal inkludere alle i klasserommet og tolerere å ha alle der uansett funksjonsevne (McLeskey & Waldron, 2007).

Samtidig peker forskning på flere utfordringer lærere kan møte på i arbeidet med å inkludere elever med ASF i ordinær opplæring. Ut fra et inkluderingsperspektiv, trekker Lindsay et al. (2013) frem utfordringer tilknyttet håndtering og forståelse av atferd, samt utfordringer og sosiokulturelle barrierer knyttet til mangel på forståelse fra andre elever, lærere og foreldre. Studien bygger på et utvalg av 13 lærere som har erfaring med undervisning for elever med ASF. Lærerne uttrykker og anbefaler at det trengs mer opplæring, støtte og ressurser for å forbedre opplæringen for elevene med ASF.

I følge Lindsay et al. (2013) er gode undervisningsmetoder og læreplantilpasning sett på som det beste tiltaket for at elevene med ASF for at de skal få et inkluderende miljø i ordinær klasse, men disse funnene ser ut til å være vanskelig for lærerne å oppnå. Videre i studien går det frem at lærerne ofte har problemer med å møte behovene til elevene med ASF, noe som kan komme av lite og manglende erfaring, støtte og ressurser. De skriver også at lærerne manglet tid for å kunne gi elevene med ASF den hjelpen og støtten de hadde rett på og behov for (Lindsay et al., 2013). Lærerne etterlyste derfor flere ressurser og støtte for å kunne gjøre opplæringen bedre og for at de skal kunne inkludere elevene med ASF i ordinær opplæring.

2.2.5 Tilrettelegging for samhandling

Lærerne har en jobb med å tilrettelegge undervisning for elevene med ASF slik de kan delta i samhandling med andre elever og lærere. Digranes og Standal (2020) sin studie omhandler elever med utviklingshemming sine erfaringer med deltagelse i kroppsøving, der elevene i studien var deltagende og tilhørte en gruppe og en ordinær klasse. Elevene i studien vekslet mellom å ha undervisning i den ordinære klassen og i en egen gruppe. Kroppsøving var ett av fagene elevene med spesielle behov deltok i sammen med klassen. Elevene fra gruppen kjente elevene fra den ordinære klassen godt, men det kommer til uttrykk at de hadde et bedre kjennskap til elevene fra gruppen. Alle elevene fra gruppen uttrykte at de var «best» venner og tryggest sammen med de andre elevene fra gruppen. Det kommer frem i studien at gruppen og klassen er forskjellige og adskilte, men samtidig erfarte elevene at de var en naturlig del av klassen (Digranes & Standal, 2020).

De fant videre ut at dersom erfaringene i kroppsøvingsundervisningen skal oppleves som positive, er det vesentlig med blant annet gode relasjoner med medelever i gruppen, ordinær klasse og lærere (Digranes & Standal, 2020). Samhandling med andre barn, struktur, tydelighet og kjennskap til aktivitetene er sentralt for at elevene skal få positive erfaringer med faget. Selv om studien ikke handler om barn med ASF, trekker den frem at positive erfaringer med kroppsøvfaget ofte kommer når det er ro, tydelige beskjeder, kjente øvelser og struktur i undervisningen. I og med at barn med ASF ofte trenger gode rutiner og struktur, kan det argumenteres for at de samme forutsetningene bør ligge til grunn for at elever med ASF også skal trives i faget, og dermed oppleve gode samhandlingssituasjoner. Om læreren skaper struktur i timen med tydelige forklaringer av aktiviteter kan dette gi gode opplevelser for elevene. Forandringer og ukjente aktiviteter kan føre til usikkerhet og utfordringer med deltagelse. Elevene i studien til Digranes og Standal (2020) uttrykte at de hatet forandringer og at det kunne ta lang tid før de vente seg til noe nytt. Dersom det var nye aktiviteter elevene ikke hadde erfaring med fra tidligere kunne elevene bli stående uten å delta.

Et annet relevant funn i Digranes og Standal (2020) sin studie som kan knyttes til vår studie handler om at det var en spesialpedagog som fulgte opp og hadde ansvaret for elevene med utviklingshemming i kroppsøvingen. I resultatene våre kommer det frem at elevene fra forsterket gruppe deltok i de fleste aktivitetene sammen med den ordinære klassen i

kroppsøvingstimene som ble observert, der assistenten tilpasset undervisningen for elevene med ASF underveis. I Digranes og Standal (2020) sin studie var det også kroppsøvingslæreren som var ansvarlig for timen, men aktivitetene måtte tilpasses underveis av spesialpedagogen da kroppsøvingstimen ikke var tilrettelagt for alle. Det fremstod som at læreren ga rom for at elevene kunne utføre aktivitetene ut fra sitt eget utgangspunkt (Digranes & Standal, 2020). Dette samsvarer med Lindsay et al. (2013) sitt funn om flere ressurser og støtte for å kunne gjøre opplæringen bedre for elever med ASF. Det kan tenkes at dersom elevene med spesielle behov ikke hadde hatt spesialpedagogen eller assistenten med i undervisningen, hadde forutsetningene for å delta blitt dårligere og resultert i mindre samhandling med medelever.

2.2.6 Skole-hjem samarbeid

For alle elever i grunnskolen er det en tydelig sammenheng mellom et godt samarbeid mellom hjem og skole og elevenes sosiale og faglige utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Siden den sosiale delen av dette vektlegges i denne oppgaven, er det sentralt å belyse hva forskning dokumenterer om temaet. Svendby (2017) skriver at foreldre er sentrale samarbeidspartnere for skolen i dag, dette for at det blant annet skal være et godt læringsmiljø med motivasjon for læring. Skolen har et ansvar for å ta initiativ samt legge til rette for samarbeid med hjemmet (Svendby, 2017). Det kommer frem at samarbeidet med hjemmet ikke kun er skolen sitt ansvar, da det betraktes som et gjensidig ansvar.

Ut fra et kritisk fortolkende ståsted viser Svendby (2017) sin studie om skole-hjem samarbeid at foreldre er mest opptatt av det sosiale, friminuttene og deltagelse, og at skolen skal legge til rette for at elevene kan være med overalt i løpet av skoledagen. Studiens formål var å belyse erfaringene foreldre har med skole-hjem samarbeid når elever har en sjelden diagnose (fysisk funksjonsnedsettelse), med fokus på det generelle samarbeidet og kroppsøvingfaget. Selv om deltakerne i denne studien ikke har ASF, er studien relevant i denne sammenhengen da elevene her også har spesielle behov, noe som kan gjøre skole-hjem samarbeidet ekstra viktig.

Det kommer frem i studien at det er ulike erfaringer fra foreldre tilknyttet dette samarbeidet, noe som kan skyldes at det er forskjell fra lærer til lærer (Svendby, 2017). Samarbeidet foregår oftest mellom kontaktlærer og foreldre. Foreldrene var svært opptatt av samarbeid i opplæringstilbudet i kroppsøving, noe flere av dem erfarte som utfordrende. Foreldrene

erfarte at barna synes deltagelse og læring i kroppsøvingsfaget var utfordrende, som for noen gjorde at skole-hjem-samarbeidet opplevdes problematisk. Grunnen til at det opplevdes problematisk kan ifølge Svendby (2017) komme av at foreldrene ønsket å involvere seg i det faglige tilbudet til kroppsøvingsfaget, noe de profesjonelle (skolen/lærerne) oppfattet som deres ansvarsområde. Opplæringstilbudet som blir gitt er lærerens ansvar, mens foreldre skal ha en rolle som informatører (Svendby, 2017).

Det som kjennetegner et godt skole-hjem-samarbeid er et samarbeid der det er åpenhet, engasjement, informasjon, initiativ fra foreldre og skole, omsorg, nærhet og tilbakemeldinger (Svendby, 2017). Et dårlig skole-hjem-samarbeid kommer derimot til uttrykk når foreldrene opplever lite engasjement fra skolen med manglende oppfølging. Videre viser foreldrene til at kommunikasjon og informasjon om diagnose er viktig for et fungerende samarbeid, slik at opplæringstilbudet og skolehverdagen blir tilrettelagt best mulig. Det er gjerne foreldrene som kjenner deres egne barn og diagnose best, som viser viktigheten av et godt samarbeid (Svendby, 2017).

2.2.7 Lære gjennom praksisfellesskap

I studien til Gjems (2019) presenteres sentrale sider ved språklige interaksjoner som kan fremme et lærende fellesskap. Teoretisk bygger denne studien på sosiokulturell teori som er det teoretiske rammeverket i denne oppgaven. Studien viser til funn om at dersom elever skal lære gjennom praksisfellesskap må deltagerne være trygge på at formålet er en støtte for å tenke sammen. Utgangspunktet i studien er at kunnskap skapes gjennom praktisk aktivitet når mennesker er i et faglig fellesskap og samhandler. Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på at kunnskapen er nært knyttet til enkeltindivids evne til å delta i praksisfellesskap. Derfor er samarbeid og samhandling to grunnleggende faktorer for læring (Gjems, 2019).

Når man arbeider med de yngste barna vil ikke-språklig kommunikasjon være grunnleggende i læreprosesser. Dette blir relevant i denne sammenheng da flere av informantene i vår studie har et begrenset eller ikke-verbalt språk. I studien til Gjems (2019) kommer det frem at deltagelse i læringsaktiviteter med andre barn med utfordringer med veiledning og støtte fra lærere blir sett på som en læringsarena. Når elever har en dialog med andre, bygger de kunnskap sammen når alle deltagerne forstår og kan vurdere hva andre forstår samtidig som

man bygger egne kunnskaper. Sammen med andre kan ny forståelse utvikles siden kunnskapen deles (Gjems, 2019).

2.2.8 Konklusjon

Forskning på samhandling mellom elever med ASF og elever uten denne diagnosen er kompleks, og ingen av studiene som er inkludert i litteraturgjennomgangen sier noe spesifikt om hvordan dette foregår. Det var utfordrende å finne forskning som omhandlet akkurat dette, så de inkluderte studiene omhandler derfor andre aspekt tilknyttet sosial samhandling.

Hensikten med denne litteraturgjennomgangen var å innhente kunnskap om hva tidligere forskning dokumenterer knyttet til oppgavens problemstilling, der temaene var samhandling tilknyttet ASF, tilrettelegging og deltagelse i praksisfellesskap.

Studiene har vist at selv om mange barn med ASF har sterkere tilknytning til objekter enn til samhandling med andre mennesker, finnes det ulike tilnærminger til å håndtere utfordrende sosiale situasjoner, deriblant sosiale historier. Forskningen dokumenterer ulik effekt om bruk av sosiale historier, der noen mener at historiene synes å være mest effektive i tilfeller der de blir brukt til å endre uønsket atferd, og derfor er mindre effektive når det gjelder å lære nye sosiale ferdigheter. Andre mener at sosiale historier kan være til hjelp for personer med ASF til å forstå og klare seg bedre i sosiale situasjoner, samt føre til utvikling og større sosialt engasjement med andre barn.

Videre trekkes skole-hjem samarbeid og støtte og ressurser i skolen frem som viktige momenter for å kunne tilrettelegge for elever med en ASF-diagnose. For at samhandlingen mellom elevene skal skje, kreves det trygge voksne og ansatte i de ulike praksisfellesskapene som kan tilrettelegge for språk, kommunikasjon og hjelpemidler til læring. Betydningen av at et bredere spekter av atferd må tolereres kan også bli sett på som viktig, da et bredere spekter av elevforskjeller kan føre til bedre forståelse blant elever i fellesskapet. Elevforskjeller kan da bli en vanlig del av skolehverdagen, slik at elever som krever spesialiserte tjenester ikke blir sett på som «unormale».

3. Metode

Formålet med denne mastergradsavhandlingen er å undersøke hvordan elever med ASF samhandler med andre, og hvordan lærere kan tilrettelegge for samhandling for elever med en ASF-diagnose. Valg av forskningsmetode er påvirket av hva forskningens formål er, og i denne studien ble det benyttet en kvalitativ tilnærming. Årsaken til dette er at studiens fokus ligger på hvordan mennesker handler, samt å få dybdekunnskap og en helhetlig forståelse av fenomenet. I følge Dalen (2011) kan et overordnet mål med kvalitativ forskning være å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer eller situasjoner i deres virkelighet. Thagaard (2013) mener at kvalitative studier er godt egnet til forskning som det ikke finnes så mye av fra før, samt forskning som tillater fleksibilitet og åpenhet. Det er ikke gjennomført mange studier som omhandler denne tematikken, noe som kan underbygge valget vårt om å bruke kvalitativ metode.

Siden problemstillingen etterspør hvordan elever med ASF samhandler med andre ble det blant annet gjennomført observasjoner, slik at vi kunne se elevene samhandle. Dette ble gjort på en skole vi hadde kjennskap til fra før. Vi visste at skolen hadde et større fokus på arbeid med elever som har en ASF-diagnose, da skolen har en forsterket avdeling. Selv om samhandling er et observerbart fenomen, er det krevende å beskrive det komplekse i handlinger og kommunikasjon (Tørdal, 2019). Derfor har to lærere som jobber på den aktuelle skolen skrevet fortellinger om hvordan de selv erfarer samhandling for elever med ASF, samt hvordan de arbeider med elevenes sosiale utvikling. Studien er av den grunn inspirert av narrativer, og formålet med lærernes fortellinger var å få et innblikk i deres erfaringer og opplevelser knyttet til tematikken.

Studien bygger dermed på observasjoner og fortellinger fra to lærere som to komplementære datakilder. Ved bruk av disse metodene var det mulig å få innsikt i problemstillingen vår «*Hvordan samhandler elever med autismspekterforstyrrelse med andre elever og lærere, og hvordan kan man som lærer tilrettelegge for sosial samhandling for elever med en ASF-diagnose?*». Videre i dette kapittelet presenteres og redegjøres det for den vitenskapsteoretiske posisjoneringen og metodene som er brukt i forskningsprosessen. Delkapitlene under vil forklare og grunngi valg av innsamling av datamateriale, og utvalg av informanter. Etske overveielser blir deretter drøftet, samt forskningens kvalitetssikring og

mulige feilkilder. Videre presenteres metode for litteraturgjennomgangen, før det avslutningsvis blir gjort greie for analyseprosessen av datamaterialet.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

3.1.1 Hermeneutikk

Thagaard (2013, s. 37) skriver at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger, og at den hermeneutiske tilnærmingen vektlegger at det ikke finnes noen sannhet, men at alle fenomen kan tolkes på ulike og flere nivåer. Ifølge Jansen (2008) hører narrativer og observasjoner til den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. Når det forskes på mennesker vil man aldri kunne få noe fasitsvar på det som undersøkes, men ved hjelp av denne studien kan man få en forståelse og mer kunnskap om hvordan elever med ASF samhandler med andre, og hvordan lærerne kan legge til rette for dette. Vi ser med andre ord ikke på kunnskap som noe som lar seg positivt observere og teste, men vil heller forstå og tolke menneskers handlinger, samt resultatene av de menneskelige handlingene.

Denne oppgaven har dermed en fortolkningsbasert tilnærming. Det innebærer at man er opptatt av å konstruere fenomener fremfor å snakke om én objektiv virkelighet (Jacobsen, 2018, s. 28). Utviklingen av kunnskap blir å forstå som en fortolkningsprosess, der empirien som er samlet inn settes inn i en større forståelsesramme. Det er dette som omtales som hermeneutikk. I en fortolkningsbasert tilnærming ligger fokuset på hvordan mennesker fungerer og opptrer i ulike sammenhenger (Jacobsen, 2018, s. 29). For å søke en forståelse av sosiale fenomener bør man få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Dette innebærer at man er nødt til å observere dem for å se hva de gjør og sier, og la dem snakke med egne ord. I denne oppgaven inkluderes begge disse tilnærmingene, noe som gjør at vi kan få fram hvordan mennesker selv konstruerer virkeligheten og alle de variasjonene og nyansene som ligger i ulike fortolkninger (Jacobsen, 2018, s. 30)

3.1.2 Fenomenologi

Den hermeneutiske tilnærmingen er i denne studien kombinert med den fenomenologiske tilnærmingen. I følge Thagaard (2013, s. 36) tar fenomenologi utgangspunkt i en subjektiv opplevelse og søker etter en dyp forståelse av erfaringer hos den enkelte person. Dermed kan forskeres refleksjoner over egne erfaringer danne utgangspunkt for forskningen. Denne studien bygger derfor på et fenomenologisk vitenskapssyn, da alle mennesker observerer og

erfarer ulikt. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at i kvalitative studier handler fenomenologi om å søke etter forståelse av sosiale fenomen gjennom deltagerens egne erfaringer og opplevelser. I denne studien er det gjennom lærerfortellingene og observasjonene.

Oppgaven er også narrativt inspirert, der lærerfortellingene tolkes og settes i ulike perspektiv som søker etter mening. Dette gjelder også observasjonsnotatene, som analyseres og tolkes på lik linje. Fenomenologiske studier handler dermed om aktørens beskrivelser, oppfatninger og erfaringer om virkeligheten og livsverdenene denne aktøren selv har opplevd. Som forsker har man et syn på det som observeres, mens lærerne kan ha et annet syn i fortellingene. Det er likevel vi som forfattere av denne oppgaven som analyserer og reflekterer over datamaterialet, for å søke etter en forståelse som danner resultatene i denne studien.

3.2 Narrativ metode

Intensjonen i studien var at datamaterialet skulle bestå av to fortellinger vi selv utarbeidet fra observasjonene, samt to fortellinger skrevet av lærerne. Vi utarbeidet fortellinger fra observasjonene, men opplevde at mye observasjonsmateriale gikk tapt. Datamaterialet var komplekst, og for å gjøre det mer håndterbart gikk vi bort fra å utvikle narrative fortellinger, til å behandle hele observasjonsmaterialet som datagrunnlag og utgangspunkt for en tematisk analyse. Dette ble en mer strukturert måte å håndtere dataene på, fremfor en klassisk narrativ analyse der alt datamaterialet hadde vært fortellinger.

Noen skiller mellom begrepene narrativ og fortelling, mens andre bruker dem om hverandre (Sørly & Blix, 2017, s. 21). I denne studien forstås de to begrepene som det samme, og narrativ kan ifølge Denzin (1989) defineres som en sekvens av hendelser som er viktig for fortelleren og hans publikum. Fortellingen har et plot, en begynnelse, en midtdel og en avslutning. Det er en indre logikk som er meningsfull for fortelleren, og fortellingen knytter hendelser sammen i en temporal, kausal sekvens. Narrativer har med fremstilling av handlinger å gjøre (Jansen, 2008). Fremstillingen av handlingene skulle bli konstruert av lærernes opplevelser og erfaringer. Fortellingene fra lærerne er knyttet til handlinger og samspill mellom elevene med ASF i den forsterkede gruppen og i ordinær klasse. Handlingene er meningsfulle og «riktige» da de kommer direkte fra hverdagen deres.

Deler av datamaterialet er dermed narrativt, da to lærere skrev fortellinger om hvordan de opplevde samhandling for elever med ASF, samt hvordan de tilrettelegger for det. Siden det er to forskjellige personer blir det to ulike fortellinger, da de har ulike erfaringer og opplevelser de formidler i fortellingene. Lærernes fortellinger kan beskrives som et «idealbilde» på hvordan elever med ASF samhandler med andre, og hvordan lærerne kan tilrettelegge for det, mens observasjonene baserer seg på hvordan det foregår i virkeligheten. Samtidig trenger det ikke å være noen motsetninger mellom de to datakildene, da de er komplementære. Studien er med andre ord inspirert av narrativ metode/teori, da det er to ulike typer datamateriale som er analysert med to ulike vinklinger til temaet.

3.3 Metodetriangulering

Metodene i forskningen består av en kombinasjon av observasjon og fortellinger. De to datakildene er ikke ment til å være motsetninger, men to komplementære datakilder. Ifølge Befring (2007) er bruk av flere former for metode og data en triangulering, noe som blir sett på som obligatorisk i god forskning. Bakgrunnen for det handler om at hver enkelt metode inneholder svakheter, så ved bruk av triangulering kan man bygge på styrken på hver type datainnsamling og dermed minimalisere svakhetene til den enkelte tilnærming.

Datakildene i denne studien utfyller hverandre og gir muligheten for å få et bredere bilde på tematikken. Observasjonene og fortellingene kan sees på som to ulike blikk på fenomenet, da førstnevnte er vårt blikk, mens sistnevnte er lærernes. Siden vi har mindre bakgrunnskunnskaper omkring tematikken, kunne det begrense observasjonene da relevante hendelser kunne overses fordi vi ikke visste hva vi skulle se etter. Ved å gjennomføre observasjoner var det i analysen mulighet for å se sammenhenger eller nyanser med fortellingene de hadde skrevet, samtidig som fortellingene kunne gi et dypere blikk inn i erfaringene deres. Det ga oss et bredere spekter av å forstå hvordan det kan tilrettelegges for sosial samhandling for elever med ASF. Ved å bruke to ulike datakilder kan validiteten styrkes i studien.

3.3.1 Lærernes fortellinger

Deler av datamaterialet i denne oppgaven er fortellinger fra informanter som daglig arbeider med elevene vi observerte, altså lærere fra både forsterket gruppe og ordinær klasse.

Praksisfortellingene lærerne har bidratt med er fra deres egne observasjoner og erfaringer, og er forstått som narrative tekster (Jansen, 2008). I forskningsverdenen kan begrepet narrativer bli brukt om praksisfortellinger. Praksisfortellinger er assosiert med det folkelige begrepet fortelling. Praksis beskriver derimot at fortellingen er fra et yrkesfelt. Dette vil i denne studien være fortellinger fra lærere i skolen som arbeider med elever med en ASF-diagnose.

Når lærerne skulle konstruere praksisfortellinger var vi klare over at prosessen var grunnleggende for kvaliteten på denne studien. Lærerne ble tilsendt et informasjonsskriv om hva som var ønskelig å få med i fortellingene (vedlegg 1). Det var sentralt at fortellingene skulle handle om elever lærerne selv hadde jobbet med, slik at fortellingene var basert på deres observasjoner og opplevelser omkring tematikken. Dette kunne være alt fra en umiddelbar hendelse eller andre erfaringer i arbeidet med elever med ASF, tilknyttet hvordan de samhandler med andre. Selv om vi ga et informasjonsskriv, hadde lærerne frihet til å formidle det de ønsket, da informasjonsskrivet var ment til inspirasjon. Fortellingene fra dem skulle analyseres som igjen skulle konstrueres til tekst.

Jansen (2008) skriver om praksisfortelling som en spesiell og nyttig måte å koble teori og yrkesfeltet sammen. Fortellingen uttrykker handlinger fra skolen på en spesiell måte, da man får barnas og lærernes handlinger frem på en helt annen måte enn via bøker med teori. Ved å analysere lærerfortellingene var det mulighet for å skape mening og forståelse om fenomenet som undersøkes. Fortellingene handlet blant annet om hvordan man kan tilrettelegge for samhandling for elever med en ASF-diagnose, noe lærerne fikk mulighet til å uttrykke gjennom fortellingen med sin egen stemme. Der kunne de utdype sine erfaringer og tanker omkring dette. Fortellingene ga flere synspunkt enn kun våre egne observasjoner. Da lærernes opplevelser ble transformert til en analyserbar fortelling ble det mulig å reflektere kritisk rundt den. Vi ønsker å berøre leserne med deler av praksisfortellinger som kan fremme engasjement hos leseren, enten man er lærer, forelder eller bare interessert i tematikken i studien.

3.3.2 Observasjon

Den andre delen av datamaterialet er observasjoner. I følge Bjørndal (2017) finnes det to ulike former for observasjon: observasjon av første orden og observasjon av andre orden.

Observasjon av første orden er når en pedagog, student eller andre har en primær oppgave

som er knyttet til den pedagogiske situasjonen som blir observert. Observasjon av andre orden er når observasjonene er kontinuerlige og gjort av lærerens egne arbeid og egen pedagogiske situasjon. Her er observatøren stadig med å iakttar situasjoner aktivt (Bjørndal, 2017, s. 33). De ulike observasjonsordnene har ulike fremgangsmåter som gir forskjellige utgangspunkt for forståelsen av samhandling. I denne studien opprettholdes det en posisjon som observatører fra sidelinjen med en observasjon av første orden, da vi har en primær oppgave knyttet til de pedagogiske situasjonene som observeres. Observasjonene som er gjort kan også beskrives som åpen, da deltagerne er kjent med at de observeres (Jacobsen, 2018, s. 166).

Observasjonene som ble gjort kan bli omtalt som delvis deltagende observasjon, i den forstand at vi hadde feltsamtaler med lærerne når det var ting som måtte oppklares underveis. Som observatører var vi en del av miljøet og fikk et nærbilde av alle situasjoner som ble observert. Siden observasjonene ble gjennomført over tre dager kom vi nærme både elevene og lærerne, som kunne øke sjansen for at noen tar kontakt. Dette skjedde opptil flere ganger, noe som kan bli omtalt som delvis deltagende (Bjørndal, 2017, s. 34).

Under observasjonene ble det samlet inn informasjon om hva deltakerne gjorde i ulike situasjoner. Ved observasjon i ordinær klasse og på forsterket gruppe kunne man se hvordan elevene samhandlet med hverandre i de ulike praksisfelleskapene. Ved observasjoner av lærerne kunne vi se hvordan det ble tilrettelagt for samhandling mellom elevene. Observasjon kan være en god metode for å få opplysninger om mennesker som av ulike grunner ikke kan formulere seg godt selv ved hjelp av språk (Jacobsen, 2018, s. 166). Dette kan eksempelvis være små barn eller mennesker med ulike forutsetninger, som barn med en ASF-diagnose.

En av bakgrunnene for valg av observasjon som datamateriale fremfor intervju var at det kan gi oss som forskere muligheten til å se og tolke hendelser som skjer fra eget synspunkt. Om man har intervju som metode blir materialet i studien hovedsakelig informantenes synspunkter, siden vi som forskere har en rolle som intervjuer og bare er ute etter å få frem informantenes synspunkter. Det kan være til fordel for forskeren å være til stede i klasserommet og observere det som skjer, da man kan se med egne øyne hvordan læreren kommuniserer med elevene. Askland (1997) ser på saklighet som et ideal man må ha fokus på i observasjonene som blir gjort. Han vektlegger dette for at observatøren skal kunne observere objektivt og har noen punkter man som observatør må kunne skille mellom: informasjon tilknyttet observasjonen, saksskildring, tolkning og vurdering (Askland, 1997, s. 199). Om

observatøren klarer å skille mellom disse unngår man å blande det man observerer, med det du etter fortolker og vurderer.

Notatene ble derfor skrevet ned i et skjema under observasjonene, der det ble skilt mellom objektive og subjektive observasjoner (vedlegg 4). Det ble skrevet ned alt som var knyttet til samhandling mellom elever og mellom lærer og elev. Siden det ofte foregår en eller annen form for samhandling, var skjemaet nyttig. Det objektive vi noterte var alt som skjedde, og det subjektive var tolkninger vi hadde om det som faktisk skjedde. Dersom vi snakket med noen av lærerne under dagene vi observerte ble også disse notert ned på papiret som feltsamtaler. Etter endt observasjonsdag skrev vi hver for oss oppsummerende tekst på pc-en av de subjektive og objektive observasjonene som ble gjort den aktuelle dagen. De oppsummerende tekstene fra observasjonene kan sies å være narrativt inspirert, da det kan minne om fortellinger (Sørly & Blix, 2017). Observasjonsnotatene ble ikke utformet videre til fortellinger, men ble analysert som de var på lik måte som det andre datasettet i studien.

I forkant av observasjonen ble deltagerne i studien kontaktet via e-post for å avtale tid for observasjon. Vi kom til enighet om en uke som passet for alle og ble videre enig om tre dager som var mest aktuelle, siden det var dager elevene med ASF skulle være med i deler av undervisningen sammen med ordinær klasse. Dette var også tre dager i samme skoleuke, slik at elevene kunne se at vi kom igjen og ikke være «ukjente» flere uker på rad. Siden observasjonsdagene ble avtalt i samarbeid med lærerne kunne de informere elevene med ASF når vi skulle komme, noe som kunne være med på å gi bedre vilkår for observasjonen da de allerede var forberedt på vår tilstedeværelse.

Når man skal observere må man ikke bare vurdere hva som skal observeres, men også hvor observasjonen skal foretas. I denne studien ble observasjonene gjennomført i naturlige omgivelser. I følge Jacobsen (2018) innebærer dette at de som er observatører flytter seg etter der en hendelse finner sted. Det kan med andre ord i denne studien forklares ved at elevene ble observert i sin naturlige kontekst som er på skolen.

3.4 Utvalg av informanter

Ved kvalitative metoder undersøker man gjerne få personer (Jacobsen, 2018, s. 178). Dette er både fordi det hadde vært svært tidkrevende å observere mange personer, og fordi dataene

man får inn er så rike på detaljer og opplysninger at man ikke hadde klart å analysere for store mengder på en fornuftig måte. Vi så for oss å ha to lærere som deltagere i studien – en fra forsterket gruppe og en fra ordinær klasse. Dette var for å få innsikt i to ulike læreres erfaringer, samtidig som de jobber med de samme elevene da elevene med ASF veksler mellom de to praksisfellesskapene. I lys av dette anså vi to lærere som tilstrekkelig for å kunne svare på oppgavens problemstilling.

Siden vi ville forske på hvordan elever med ASF samhandler med andre og hvordan lærere tilrettelegger for sosial samhandling, var vi avhengig av å få lærere som jobber med elever som har ASF. Vi hadde allerede kjennskap til en skole der vi visste at de hadde et større fokus på arbeidet med elever som har ASF, da skolen har en forsterket avdeling. Derfor tok vi kontakt med ledelsen på denne skolen. I første omgang sendte vi en e-post til rektor for å høre om de var interesserte i å samarbeide med oss under mastergradsavhandlingen. Vi fikk raskt svar om at de ville si ja til henvendelsen, og rektor foreslo en lærer vi kunne kontakte videre.

Når vi hadde fått godkjenning fra NSD ble to lærere invitert til å delta i studien. Den ene læreren jobbet som kontaktlærer i forsterket gruppe, mens den andre var kontaktlærer for ordinær klasse. Hensikten var å innhente lærere som hadde en stor tilknytning til elevene med ASF vi skulle observere, som både var i forsterket gruppe og ordinær klasse. Begge lærerne takket ja til å delta i studien, og resultatet ble to lærere som ønsket.

3.5 Ethiske overveielser

I alle former for kvalitative studier spiller etiske overveielser en rolle (Fangen, 2015). Derfor har vi forsøkt å ta hensyn til de etiske dilemmaene som kunne oppstå underveis i forskningen. Siden studien inneholdt observasjoner i klasserom, ble studien meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Skjema ble fylt ut og sendt inn, og etter deres vurdering kunne forskningen starte (vedlegg 5).

NSD sitt samtykkeskjema ble deretter sendt ut til lærerne som skulle delta i studien (vedlegg 3). Deltagerne skal kunne gi et informert samtykke, noe som innebærer at deltagelsen skal være frivillig, samt at den frivillige deltagelsen skal være basert på at den som undersøkes er klar over hvilke farer og gevinster den kan medføre (Jacobsen, 2018, s. 47). I

informasjonsskrivet til lærerne ble det også presisert at de kunne trekke seg når som helst. Konsekvensen av å delta i dette prosjektet vurderes som liten, da det er svært liten mulighet for identifisering av enkeltpersoner. Samtidig vil det være en subjektiv opplevelse av hvordan lærerne selv opplever å bli fremstilt i resultater eller drøftingen.

Selv om vi skulle observere hvordan lærerne legger til rette for sosial samhandling for elever med ASF, var elevene en stor del av bildet. Dette fordi vi også ønsket å se på hvordan elever med ASF samhandler med andre. Av den grunn ble det sendt ut et informasjonsskriv til elevenes foreldre, som lærerne overleverte til dem (vedlegg 2). Der ble det informert om at det ikke skulle innhentes noen personopplysninger under observasjonene, og at det ikke ville være mulighet for å identifisere enkeltelever i datamaterialet. Det ble også lagt til rette for at de foresatte kunne melde ifra dersom de ikke ønsket å ha sitt barn til stedet under observasjonene, samt at de kunne kontakte oss ved ytterligere spørsmål knyttet til forskningen.

Siden det er barn involvert i forskningen måtte det foretas særskilte avveininger av både metodologiske og etiske problemstillinger. Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har forskere et spesielt ansvar for å beskytte svakstilte og sårbare gruppers integritet og interesser i løpet av forskningsprosessen (NESH, 2021). I denne sammenhengen kan elevene med ASF-diagnose betraktes som sårbare barn, da kompetansen til å samtykke til deltagelse i forskning på egne vegne kan være redusert i forhold til andre barn uten denne diagnosen. Samtidig er det en del av forskerfellesskapets samfunnsansvar å innhente erfaringer for å utvikle kunnskap om medlemmer av utsatte grupper (NESH, 2021). Dersom slik forskning hadde blitt utelatt hadde man gått glipp av relevant kunnskap om viktige problemstillinger. Hensyn som har blitt tatt i denne studien omhandler utelatelse av betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering. Dette kunne ført til stigmatisering av barn med ASF. Gjennom hele studien vektlegges det at alle barn med en ASF-diagnose er forskjellige, og at denne studien ikke gir grunnlag for å generalisere noe, men heller søke forståelse og kunnskap om tematikken.

I og med at studien har et kvalitativt design er det et lite utvalg av informanter. Ifølge Jacobsen (2018, s. 49) er faren for å identifisere enkeltpersoner større dess mindre utvalg man opererer med. Derfor har all informasjon om informantene og skolen blitt anonymisert i alle notater, analyser og i den ferdige oppgaven. Datamaterialet ble slettet når arbeidet var

ferdigstilt. For å holde deltakerne mer anonyme i oppgaven blir alle lærerne og elevene omtalt som «hen», uavhengig av hvilket kjønn de er.

3.6 Kvalitetssikring av forskningen

Ved bruk av kvalitative forskningsmetoder må man kritisk drøfte om konklusjonene er gyldige og er til å stole på (Jacobsen, 2018, s. 227). Det innebærer at man må forholde seg kritisk til kvaliteten på dataene som samles inn. Dette kapittelet fremlegger forventninger til intern og ekstern gyldighet og presenterer tiltak som er gjort i denne studien.

3.6.1 Intern gyldighet

Jacobsen (2018, s. 228) skriver at intern gyldighet handler om resultatene oppfattes som riktige. Man må stille spørsmål ved hvorvidt det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av denne virkeligheten, nemlig det som kalles validering. Ved å bruke feltsamtaler sammen med observasjonene kunne vi komme med oppfølgingsspørsmål for å oppklare ting underveis. Dette styrker validiteten fordi vi kunne unngå misforståelser med lærerne. Vi ventet også med å gi oppdraget til lærerne om å skrive fortellinger, for å unngå en fortolkning av det vi observerte. Lærerne mottok en beskrivelse av hva vi ønsket at fortellingen skulle handle om etter den tredje observasjonsdagen. Dette var et bevisst valg slik at lærerne ikke skulle bli påvirket eller opptre unaturlig fordi de ville skape bestemte situasjoner som de kunne skrive om i fortellingene.

Som forskere ønsker man å beskrive en virkelighet som ikke er direkte observerbar, som for eksempel fenomenet trygghet. Dette er ikke direkte observerbart, men en opplevelse mennesker har (Jacobsen, 2018, s. 228). I fortellingene vi mottok fra lærerne kommer dette begrepet ofte frem, på den måten at lærerne skriver om hva som må til for at elevene skal føle seg trygge, samt hvordan og hvorfor trygghet er viktig for elevene med ASF. Fortellingene fra lærerne skulle utformes ut ifra lærernes egne tanker, opplevelser og erfaringer, altså uten at elevene selv har fortalt dem at de føler seg trygge. Det kan være negativt for validiteten at det kommer fra lærerne og ikke elevene selv. Likevel har de to lærerne jobbet med de samme elevene over lang tid, noe som innebærer at de kjenner elevene godt. De har også lang erfaring med arbeid med elever som har ASF, og har jobbet på den aktuelle skolen lenge.

Dette styrker validiteten, da troverdigheten til informantene er større enn hva den hadde vært dersom de var nyutdannet, nyansatt på denne skolen og ikke kjente noe særlig til elevene.

Ifølge (Jacobsen, 2018, s. 230) innebærer validering også en kritisk drøfting av informantenes vilje til å gi riktig informasjon. Det er ikke nødvendigvis slik at informantene forteller sannheten, og noen kan bevisst gi et fortegnert bilde av sin opplevelse av virkeligheten. Som forsker må man derfor vurdere om deltagerne i studien har noen motiver for å utelate informasjon eller gi et skjevt bilde av virkeligheten. Som nevnt tidligere hadde vi allerede kjennskap til skolen og en relasjon til deltagerne, noe som kan være en fordel når man vurderer kvaliteten på informasjonen man får. Vi valgte å samarbeide med denne skolen nettopp fordi vi anså lærerne som troverdige og ærlige.

Det at vi hadde kjennskap til skolen og en relasjon med deltagerne fra før bærer med seg både fordeler og ulemper. En ulempe er at det kan være vanskelig å holde den nødvendige kritiske avstanden til det man skal studere, og at man dermed inntar en rolle som part i saken (Jacobsen, 2018, s. 57). Likevel har det å være «innsider» store fordeler knyttet til at man lettere får tilgang til informasjon, og det er som nevnt enklere å vurdere kvaliteten på denne informasjonen.

3.6.2 Ekstern gyldighet

Den interne gyldigheten går på om vi har beskrevet et fenomen på riktig måte, mens den eksterne gyldigheten dreier seg om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres til andre enn dem man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2018, s. 237). Styrken i kvalitative metoder er teoretisk generalisering, det vil si å avdekke fenomener, etablere kausalmekanismer og avdekke spesielle forutsetninger for at noe skal ha en effekt. En faktor som kan ha svekket studiens eksterne gyldighet omhandler usikkerheten rundt hvor mye andre skoler har det samme fokuset på arbeidet med elever som har ASF. Skolen som har deltatt i denne studien har et ekstra fokus på dette, med tanke på den forsterkede avdelingen. Det var imidlertid ikke et premiss at elevene med ASF måtte gå på en forsterket avdeling. Derfor kan man si at dette heller førte til flere muligheter enn begrensninger.

Jacobsen (2018, s. 238) skriver at desto flere enheter forskeren undersøker, jo større er sannsynligheten for at man kan generalisere funnene. Når det gjelder antall observasjoner

valgte vi tre dager, og på den tredje observasjonsdagen opplevde vi at det ikke var noen spesiell eller interessant ny informasjon. Dette kan kalles for metning (Jacobsen, 2018, s. 238). Siden vi hadde flere dager med observasjon kunne vi oppnå metning, og det øker muligheten for generalisering fra det vi undersøkte til andre enheter.

3.6.3 Reliabilitet

Et kriterium for reliabilitet er hvorvidt en annen forsker ville kommet frem til det samme resultatet ved å bruke de samme metodene (Thagaard, 2013, s. 187). Siden denne studien innebar observasjoner ville det vært umulig for en annen forsker å gjøre en identisk undersøkelse av begivenheter som allerede har funnet sted. Likevel har vi forsøkt å styrke reliabiliteten ved å beskrive metoden for innsamling av data og analyse så tydelig som mulig. Det er også beskrevet eksplisitt hvilket teoretisk grunnlag som benyttes og hvordan det er brukt i oppgaven.

Videre mener Thagaard (2013, s. 188) at reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet. I denne studien er vi to som samarbeider, og tar dermed avgjørende beslutninger for forskningsprosessen i lag. Andre forskere kan trekkes inn i prosjektet for å utføre kritiske vurderinger av fremgangsmåtene (Thagaard, 2013, s. 188). I denne studien har to veiledere med spesialkompetanse på ulike områder vært involvert gjennom hele forskningsprosessen, noe som kan være med på å styrke reliabiliteten.

Opgaven bygger på en form for metodetriangulering. Ved å bruke to ulike datakilder kan det styrke forskningens validitet, og metodetrianguleringen har til hensikt å styrke tilliten til metodene og resultatene i studien. Observasjonene og lærerfortellingene er rimelige og plausible i forhold til hverandre, det vil si at de passer sammen i det helhetlige bildet av det som studeres. Datakildene henger godt sammen og belyser problemstillingen på hver sin måte, noe som kan være med på å styrke reliabiliteten.

3.7 Mulige feilkilder

Jacobsen (2018, s. 17) skriver at det ikke finnes noen forskningsprosess som er perfekt. Det finnes alltid noen feil eller manglende presisjoner, og det ligger dermed mulige feilkilder bak funn og resultater. I litteratur om observasjon finner man flere feilkilder i forbindelse med

eget observasjonsarbeid (Løkken & Søbstad, 2013). Noen av disse handler om observatørens fysiske og psykiske tilstand. Dersom man er sliten og trøtt kan dette påvirke observasjonene, da observatørens oppmerksomhet vil påvirke innholdet i observasjonen, altså hva man får med seg og ut av de ulike pedagogiske situasjonene. Vi sørget derfor for å være så opplagt og forberedt som mulig da vi skulle ut å observere, for å sikre best mulig kvalitet på observasjonene.

Den faglige kunnskapen til observatører i det pedagogiske feltet kan også ha en påvirkningskraft og betydning på kvaliteten på observasjonene. Dersom man som observatør klarer å se sammenhenger mellom teori og praksis kan det være til hjelp med å observere på riktige faglig relevante måter. Her klarer man da å observere og velge ut pedagogiske situasjoner som er relevant for oppgaven (Bjørndal, 2017, s. 45). Deler av observasjonene i denne studien handlet om å se på hvordan elevene med ASF samhandler med andre elever og lærere, og samhandling er noe som stort sett alltid foregår i skolehverdagen. Det kunne derfor være en utfordring å velge ut de mest relevante pedagogiske situasjonene for vår problemstilling. Samtidig kan mye data være en fordel da man får et større innblikk i ulike former for samhandling og tilrettelegging for samhandling. I kombinasjon med fortellinger fra lærere som arbeider med elevene med en ASF-diagnose daglig kan det sies at studien har et rikt materiale.

I studien ble det gjennomført en åpen observasjon, noe som kan føre til mulige feilkilder. De som observeres kan opptre unormalt, eksempelvis at elevene er mer stille og tilbaketrukkne enn de vanligvis ville vært, da forskerens nærvær ifølge Thagaard (2013, s. 187) har en betydning. Med tanke på at mange barn med ASF takler forandringer dårlig, vil det i vårt prosjekt ligge en fare i at barna oppførte seg annerledes fordi vi var til stedet i situasjoner de ikke er vant til. Det ligger også en mulig feilkilde i at lærerne kunne endre atferd som et forsøk på å tilfredsstille oss som forskere, ved å etterstrebe god samhandling mellom seg og eleven(e) enn hva som ellers var tilfellet. Det er vanskelig å si noe om disse forholdene. Lærerne og elevene hadde allerede en relasjon til oss forskere, noe som kan ha gitt oss en forutsetning til å gjennomskue annerledes atferd. Det ble ikke observert noen betydelig forskjell i elevenes eller lærernes atferd.

Det finnes også mulige feilkilder knyttet til lærernes fortellinger. Fortellingene fra lærerne ble mottatt uten medvirkning fra oss som forskere, med unntak av innblandingen vi hadde da

oppdraget ble gitt. Det kan ligge feilkilder og feiltolkninger i fortellingene ved at noe kan ha blitt forstått eller tolket feil i analyseprosessen. Forskjellen fra observasjonene var at det der kunne bli stilt spørsmål til lærerne for å oppklare dersom noe var uklart. Denne muligheten fant ikke sted med lærernes fortellinger. I forkant av fortellingen snakket vi med lærerne og delte ut et skriv til dem med oppdrag om ønsker og inspirasjon til innholdet i fortellingene (vedlegg 1). Vi hadde videre ingen medvirkning til tekstene. Det var en bevisst handling rundt dette da vi ville ha lærernes erfaringer uten påvirkning fra oss.

3.8 Metode for litteraturgjennomgang

Litteraturgjennomgangen er basert på empiriske studier som er mest knyttet til den delen av problemstillingen som omhandler hvordan lærere kan tilrettelegge for samhandling for elever med ASF. Litteraturgjennomgangen hadde ikke til hensikt å dekke hele forskningsfeltet, men å undersøke, oppsummere og kritisk vurdere tidligere og nyere forskning på feltet.

3.8.1 Databasesøk

For å finne frem til relevant litteratur er det mange ulike søkemetoder som kan benyttes. I denne oppgaven ble det foretatt systematisk søk. Denne søkemetoden er anbefalt når det er et spesifikt emne man skal finne forskning på, slik som det er i denne mastergradsavhandlingen (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 120). I litteraturgjennomgangen er det faglitteratur knyttet til barn med ASF, tilrettelegging og sosial samhandling som er hovedfokus.

Systematiske søk har blitt gjennomført i ulike databaser, henholdsvis ERIC, Idunn, Utdanningsforskning og Oria. I tillegg ble det gjort manuelle søk slik som gjennomgang av litteraturlister i den relevante litteraturen. Søkeordene spiller en stor rolle når man skal finne relevante forskningsartikler. Begrepene autismspekterforstyrrelse og samhandling ble utformet som kjernebegreper. De ble utfylt med begreper som asperger, barneautisme, spesielle behov, interaksjon, kommunikasjon, skole, lærer, spesialpedagog, spesialundervisning, klasserom og relasjon. De engelske kjernebegrepene var autism spectrum disorder og social interaction. Her ble de utfyllende begrepene oversatt slik til engelsk: Asperger, childhood autism, special needs, interaction, communication, school, teacher, special educator, special education, classroom og relation. Alle begrepene er knyttet til den

pedagogiske situasjonen problemstillingen søker, og ble brukt i forskjellige kombinasjoner enten på norsk eller engelsk, avhengig av hvilken database som ble anvendt.

3.8.2 Inkluderings- og ekskluderingskriterier

For å danne en ramme rundt tematikken ble det utarbeidet inkluderings- og ekskluderingskriterier. Disse er med på å avgrense søkene og innsnevre fokuset i selve litteraturgjennomgangen. I dette tilfellet ble disse inkluderingskriteriene valgt: studiene skulle være på norsk eller engelsk i vitenskapelige tidsskrift eller antologier, de skulle være fagfelleurdert og publisert på et års spenn på 14 år. Kriterier for innholdet i studiene var at de skulle inneholde relevant empirisk grunnlag til problemstillingen, med en målgruppe som var barn i barneskolen med lignende skolesystem som Norge. Studier som falt utenfor disse inkluderingskriteriene ble derfor ekskludert.

I startfasen av søkingen hadde vi et åpent blikk, og etter flere søk med ulike kombinasjoner av begrepene resulterte søkene i 177 treff. Etter gjennomgang av tittel, sammendrag, introduksjoner og konklusjoner ble 21 artikler akseptert for fulltekstlesing. Etter fulltekstlesingen ble 11 av dem ekskludert, da noen studier var fra andre land med ulikt skolesystem enn Norge, feil målgruppe og irrelevant forskning til problemstillingen. Det var da 10 studier som oppfylte alle inkluderingskriteriene. Fem av artiklene er norske og fem er engelsk-språklig, som innebærer at litteraturgjennomgangen inkluderer både norsk og internasjonal forskning.

3.9 Analyse av datamaterialet

Analysematerialet i denne mastergradsavhandlingen består av to komplementære datakilder som har til hensikt å vise et så bredt bilde som mulig. Datamaterialet består av fortellinger skrevet av lærerne og observasjonsnotater. Det måtte velges en analysemodell til datamaterialet, der valget falt på tematisk eller systematisk analyse. Tematisk analyse så ut til å være et nyttig analyseredskap som passet til to ulike datasett, og denne ble derfor benyttet. Den fungerte for vår type datamateriale da den blant annet er fleksibel og tilgjengelig for forskere som har lite erfaring i kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006). Det har blitt benyttet samme fremgangsmåte for å analysere både observasjonene og lærerfortellingene, slik at vi kunne se materialet fra to ulike blikk med den samme problemstillingen.

I kvalitativ analyse danner man seg ulike kategorier for å kunne beskrive ett eller flere temaer (Jacobsen, 2018, s. 234). I arbeidet med analysen utpekte det seg tre kategorier, og fire underkategorier til hver kategori. I starten av prosessen med å utarbeide kategorier lagde vi en liste med kategorier som ble ansett som relevant, hver for oss. Jacobsen (2018, s. 235) skriver at en måte å sikre kategoriene på er å la en annen forsker foreta en uavhengig analyse av datamaterialet. Analysens gyldighet er større jo bedre samsvar det er mellom to forskeres kategoriseringer. Dette kan sammenlignes med at vi er to som skriver denne oppgaven og gjør en del arbeid hver for oss, for så å gå gjennom det sammen. Det finnes ingen fasit på hvordan kategoriene skal være, men ved å gjøre det på denne måten fikk vi bekreftet av vi tenkte nokså likt, og ble sammen enige om de tre endelige kategoriene.

Når datamaterialet skulle analyseres, ble handlingsforløpet i Braun og Clarke (2006) sine seks ulike faser benyttet. Tematisk analyse er ifølge dem kjent for å kunne oppsummere viktige nøkkelfunn i datamateriale på en oversiktlig og grei måte. Det ble samlet inn mye datamateriale til denne mastergradsavhandlingen - observasjonsnotat og to ulike fortellinger fra lærere. Det gjorde at tematisk analyse passet bra i denne studien.

Den første fasen er å gjøre seg kjent med data (Braun & Clarke, 2006). Her ble alt datamaterialet gjennomgått på en grundig måte for å danne noen tanker og ideer om hva som hadde blitt samlet inn av data. I forkant av dette hadde vi skrevet sammendrag av alle observasjoner, men i denne fasen ble notatene endret og bearbeidet slik at alt ble så objektivt som mulig. Alt materiale som konkret omhandlet elevene med ASF ble markert, slik at dette enkelt kunne letes frem i videre analyseringsprosess.

Den neste fasen var initierende koding, der setning for setning ble gjennomgått i datamaterialet. Alle interessante egenskaper ved dataene ble kodet. Dette ble gjort på en systematisk måte ved at vi startet sammen på ett av observasjonsnotatene, slik at vi sikret at kodingen ble gjort på samme måte. Etter hvert ble det akseptabelt å dele opp analyse materialet. Etter en felles gjennomgang i starten, ble videre koding gjort i hvert vårt observasjonsnotat og hver vår fortelling fra lærerne. Alt ble gjennomgått sammen til slutt.

I neste fase skulle det letes etter tema. Vi velger å bruke ordet «kategorier» fremfor tema, for å unngå misforståelser. Her skulle alle kodene samles for å finne potensielle kategorier, for deretter å samle alle data som er relevant til den enkelte kategori. For å finne frem til

kategoriene som passet datamaterialet ble det benyttet en induktiv tilnærming. Det innebærer at vi som forskere lar datamaterialet selv bestemme kategoriene, fremfor å ha noen kategorier man har tenkt ut på forhånd. Med denne tilnærmingen hadde vi ingen forventninger om hva vi kunne finne på forhånd av denne fasen.

Analysearbeidet ledet til 17 ulike kategorier. For å sortere ut de kategoriene som virket mest relevant fant vi mellom tre og ti kategorier hver, som ble ansett som mest hensiktsmessig for videre analysering. Deretter ble de to listene sammenlignet, for så å peke ut de tre endelige kategoriene etter samtale og arbeid med analyseprosessen. Flere av kategoriene som analysen opprinnelig ledet frem til kunne slås sammen og sorteres ut fra det, og analyseprosessen ledet da til slutt frem til tre kategorier: *elev + elev samhandling*, *lærer + elev samhandling* og *rutiner og struktur*.

I den fjerde og femte fasen ble kategoriene gjennomgått. Det ble utforsket hvordan de fungerte i relasjon til kodene i datamaterialet. De ulike kategoriene ble da definert og navngitt. Dette var en grovsortering, som innebar å gå gjennom alt datamateriale for å finne relevante data til den enkelte kategori. I denne fasen startet vi også arbeidet sammen for å få en felles forståelse, for deretter å dele opp arbeidet. Det var en pågående analyse for å forstå nyansene ved hver kategori. Etter grovsorteringen i de tre kategoriene ble skjemaene gjennomgått sammen. Dette ble gjort for å se grundig gjennom alle dataene for å se om noe kunne være plassert feil eller være irrelevant for den aktuelle kategorien.

Neste steg i analyseprosessen var finsortering i tabeller. Først måtte kategoriene brytes opp i underkategorier. Deretter ble alle koder som var relevante for en underkategori plassert inn i en tabell, slik at vi kunne finne det «spesielle» ved hver underkategori (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen av analyseprosessen ble datamaterialet plukket fra hverandre, for så å settes sammen igjen. Alt materiale skulle bli gjennomgått og alle kodene skulle få en plass i en av tabellene.

Under elev + elev samhandling ble det til sammen fire underkategorier: *direkte samhandling*, *indirekte samhandling*, *samhandling i forsterket gruppe* og *samhandling i ordinær klasse*. Kategorien lærer + elev samhandling ledet også til fire underkategorier, deriblant *hjelpemidler til samhandling*, *samhandling i forsterket gruppe*, *samhandling i ordinær klasse* og *hvordan lærerne tilrettelegger for samhandling*. Den siste kategorien, rutiner og struktur, ble i likhet

med de andre brutt ned til fire underkategorier: *hjelpemidler til hjelp for struktur i hverdagen, hvordan lærerne snakker om elevene med ASF, rutiner i personalsamarbeidet og skole-hjem samarbeid med elevene med ASF.*

Her jobbet vi hver for oss hele veien ved at vi tok fatt i hver vår tabell. En av oss startet på elev + elev samhandling og den andre på elev + lærer samhandling. Den siste tabellen om rutiner og struktur ble arbeidet med sammen. Når alle kodene var plassert inn i tabellene ble det gjennomgått i lag. Diverse koder som måtte flyttes ble markert, da noen av dem passet bedre inn under en av de andre underkategoriene.

Siste og sjette fase i analyseringsprosessen til Braun og Clarke (2006, s. 93) består av å skrive teksten. Her kommer utvalg av overbevisende og klare datautdrag. Denne fasen er en endelig analyse av data som har blitt valgt ut. Analysen skal relateres til forskningsspørsmålet og forskningslitteraturen, som resulterer i en vitenskapelig tekst. I neste kapittel blir det gjort rede for alle funnene i analysen, der sentrale sitat fra lærerne og beskrivelser av observasjonene blir trukket frem.

4. Resultater av analysen

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for alle funnene ut fra den tematiske analysen som ble gjort på datamaterialet. Formålet med denne oppgaven er å se på hvordan elever med ASF samhandler med andre elever og lærere, og hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial samhandling for elever med ASF. På bakgrunn av analyseperspektivene har det ut fra problemstillingen og dataene utviklet seg tre kategorier. Kategoriene har blitt strukturert og delt opp i fire underkategorier etter analysemodellen til Braun og Clarke (2006, s. 86-93).

Sitater fra fortellingene til lærerne brukes som et aktivt hjelpemiddel i presentasjonen av analyseresultatene, der fortellingene sier mer enn resultatene i seg selv. Fortellingene beriker datamaterialet, da de gir ulike blikk enn observasjonene våre. Den tematiske analysen er dermed gjort på to ulike typer datamateriale: narrativer fra to lærere og to observasjonsnotater.

Kategoriene som ble til under analyseprosessen har alle et bestemt mål og en bestemt betydning for problemstillingen til oppgaven. Kategoriene er følgende: 1) *Elev + elev*

samhandling, 2) Lærer + elev samhandling og 3) Rutiner og struktur. Alle de ulike kategoriene inneholder funn fra analyseprosessen som er sentrale i henhold til problemstillingen.

4.1 Elev + elev samhandling

I denne kategorien er fokuset på hvordan elevene med ASF samhandler med medelever i ulike sammenhenger i løpet av skoledagen, det vil si i ordinær klasse og i forsterket gruppe. Lærere er inkludert i denne delen der de har en sentral betydning eller rolle i elev + elev samhandlingen.

I analysen om hvordan elev + elev samhandling foregår og hvordan det blir tilrettelagt for dette, resulterte analysen i følgende underkategorier; *direkte samhandling, indirekte samhandling, samhandling i forsterket gruppe og samhandling i ordinær klasse.* I de to første underkategoriene behandles funnene uavhengig av hvor samhandlingen foregår, mens i de to siste spiller dette en rolle da analysen er konsentrert spesifikt mot hvordan samhandlingen er i ordinær klasse eller i forsterket gruppe.

4.1.1 Direkte samhandling

I denne sammenhengen handler *direkte samhandling* om tilfeller og situasjoner der elevene er i en form for direkte kommunikasjon med hverandre, både nonverbalt og verbalt. I denne underkategorien vil den direkte samhandlingen bli behandlet uavhengig om det er i forsterket gruppe eller ordinær klasse.

Et tydelig tema i analysen handler om elevenes trygghet for å ta initiativ til samhandling med andre elever. I datamaterialet gir lærerne tydelig uttrykk for at trygghet må ligge til grunn for at elevene skal ta initiativ til samhandling. I en lærerfortelling om Jens kommer dette blant annet tydelig frem:

«I gruppen ble som sagt Jens svært trygg etter hvert. Det var en fordel at han gikk sammen med de samme elevene i mange år. Vi så også en god utvikling i det å ta kontakt med medelevene i gruppen som han uten tvil var tryggest og hadde mest samspill med. Spilte vi musikk så tok han tak i de han ville danse med og han godtok at de tok tak i han for å danse. Han kunne ta initiativ til å leke «Bjørnen sover» ved å

handlede de andre til å legge seg ned på gulvet samtidig som han sang sangen. På den måten forstod de hverandre».

Den andre læreren skriver blant annet: «Trygghet er et viktig grunnlag for læring og sosialt samspill hos alle barn. Barn med ASF har et ekstra stort behov for trygghet. (...). Utrygghet kan føre til frustrasjon og medføre at barna helst vil være for seg selv.» I lærernes sitater vektlegges betydningen av trygghet for at elevene med ASF skal kunne samhandle med andre elever. I førstnevnte sitat ser vi at eleven hadde en utvikling i det å ta kontakt med elever i forsterket gruppe, noe som kan tyde på at eleven har opparbeidet en trygghet rundt sine medelever over tid. Eleven i eksempelet tok initiativ til samhandling på en nonverbal måte, og de andre elevene forstod hans initiativ da de har lært hverandre å kjenne over tid.

Perspektivet om at trygghet må ligge til grunn for at elevene med ASF skal ta initiativ til samhandling med medelever kommer ikke til syne i like stor grad i analysen av observasjonene. Det kan forklares med at trygghet er vanskelig å observere. Gjennom observasjonene fremtrer det et annet bilde, da det er liten grad av observerbar direkte samhandling mellom elevene. Ett av få eksempler på direkte samhandlinger mellom elevene ble observert i en «spa-time». En elev satt ved fotbadet til en annen elev, og eleven i fotbadet ble oppmerksom på at den andre eleven så ut til å være fascinert av skummet fra såpevannet. Dermed ga eleven skum til eleven som satt der. Det er ikke tydelig observerbart om dette er uttrykk for trygghet, slik som lærerne beskriver ovenfor, men man kan tenke seg at denne direkte samhandlingen ikke hadde skjedd dersom elevenes trygghet og kjennskap til hverandre ikke lå til grunn.

Et annet aspekt ved analysekategorien er knyttet til elevenes reaksjon i direkte samhandlings-situasjoner. Det var noen tilfeller der elevene reagerte negativt i samhandling med andre elever, noe som er særlig fremtredende i analysen av observasjonene. Det var eksempelvis en elev som var uinteressert i å delta i «spa-timen». Hen satt seg en plass lenger bort fra medelevene for å leke alene. En annen elev satt seg ned sammen med denne eleven for å leke, og eleven som ikke deltok i timen sa klart og tydelig «gå vekk». Et annet eksempel på negativ reaksjon i en samhandlingssituasjon var fra samme timen. En elev reagerte nonverbalt når en annen elev satt ved hans fotbad, ved at hen lagde grinete lyder og uttrykte at hen ikke var fornøyd med denne eleven som satt der. Lærerne flyttet dermed denne eleven som satt ved hans bad til en annen elev. Deretter roet eleven seg, noe som kan tyde på at lærerne

gjenkjenner tegn på negative samhandlingsmønstre, og legger til rette for elevene slik at slike situasjoner ikke utvikler seg eller vedvarer.

4.1.2 Indirekte samhandling

I denne sammenhengen er *indirekte samhandling* knyttet til elevene med ASF sitt nærvær til medelever, altså en form for samhandling der de ikke er i direkte kontakt med medelever. Denne underkategorien er en slags motsetning til *direkte samhandling*, da det blant annet flere ganger ble observert elevene være i samme rom uten å gjøre noe sammen. Det var store deler av det analyserte materialet som var viktige og interessante knyttet til indirekte samhandling, noe som resulterte i denne underkategorien. I denne underkategorien vil den indirekte samhandlingen bli behandlet uavhengig om det er i forsterket gruppe eller ordinær klasse.

Et tydelig aspekt i analysen av observasjonene handler om at elevene i liten grad kommuniserer med hverandre, da det i det observerte materialet var et stadig gjentakende trekk at elevene med ASF var i det samme rommet uten at de så ut til å gjøre noe sammen. Før samlinger om morgenen ble det observert at alle elevene gjorde forskjellige ting i klasserommet: en elev spiste frokost, en satt klar for samling, en elev lekte på gulvet, en elev lekte med et teppe og en elev lå i en sakkosekk. I dette tilfellet hadde elevene mulighet til å leke og snakke sammen, noe de ikke gjorde. Det kan tyde på at de foretrekker å holde på med sine egne ting samtidig som de omgås andre, fremfor å være i direkte kontakt med medelever og lærere til enhver tid.

Dette er også et sentralt område i analysen av lærernes fortellinger. Den ene læreren skriver blant annet:

«Av og til ble vi for opptatt av å strebe etter den gode sosiale interaksjonen mellom elevene. Vi måtte av og til minne oss på hva som var behovet til Jens. Ofte kunne han ha like stort utbytte av å gå rundt å observere medelever i friminuttene, eller bare være til stede i en klasseromsituasjon.»

Læreren uttrykker at eleven hen skriver om kunne ha like stort utbytte av å være i medelevens nærvær og observere det som skjedde rundt han. Eleven så ikke ut til å ha det samme behovet som andre når det kommer til sosial samhandling. Sitatet fra lærerens fortelling ser ut til å samsvare med observasjonene.

Et annet aspekt i denne underkategorien var at den indirekte samhandlingen ofte var lærerstyrt. Det ser ut til at lærerne vet at elevene med ASF har en form for samhandling, men ikke en direkte form. Det henspiller på bevisste handlinger fra lærerne ved at det ligger inne i de pedagogiske vurderingene deres. Et eksempel fra observasjonene som illustrerer dette var i forkant av samlingsstundene, da det var lærerne som plasserte elevene i samme rom mens de ventet på at dagen/aktiviteten skulle starte. Ingen av elevene lekte eller snakket med hverandre. Det springer med andre ord ikke ut fra elevenes interesse eller behov å være i andres nærvær, da det som oftest var lærerne som flyttet og plasserte elevene slik at elevene var samlet, og dermed samhandlet indirekte.

4.1.3 Samhandling i forsterket gruppe

Denne underkategorien omhandler all elevsamhandling direkte og indirekte, som foregår på den forsterkede gruppen.

Et viktig funn i analysen peker mot at det i den forsterkede gruppen er mye samhandling som ser ut til å være initiert av voksne i gruppen. Analysen tyder på at elevene med ASF ofte samhandlet med medelever på lærernes premisser. Dette er underbygget her ved et eksempel fra fortellingen til den ene læreren: «Vi lagde små lekegrupper som i stor grad var voksenstyrte. Vi så at det var viktig å hjelpe de å forstå leken og lekereglene». I dette sitatet belyser læreren nettopp funnet i analysen med at elevene i forsterket gruppe i større grad ser ut til å samhandle på lærernes premisser. Det kommer frem i sitatet at elevene samhandlet med hverandre, men med styring og støtte fra lærerne. Viktigheten av at lærerne var der for å overse at lekereglene ble fulgt og forstått fremheves. Dette kan ha en innvirkning på hvordan samhandlingen blir mellom elevene.

Et annet perspektiv som særlig kjennetegner samhandlingen mellom elevene i forsterket gruppe er at det foregår mye indirekte samhandling fremfor direkte samhandling. Elevene ble flyttet på slik at de var i samme rom, men de lekte og holdt på med forskjellige aktiviteter. Eksempelvis var det en time der en av elevene så på skjerm alene der to andre elever ble plassert rundt bordet med denne eleven, hvor det ble en slags samhandling som kan karakteriseres som indirekte, siden elevene så på skjerm sammen. Dette kan være et eksempel på både voksenstyrt og indirekte samhandling, noe som fremstod i analysen som sentralt for å beskrive samhandlingen i forsterket gruppe.

4.1.4 Samhandling i ordinær klasse

Elevene med ASF har tilhørighet til en ordinær klasse. Denne siste underkategorien under elev + elev samhandling er derfor *samhandling i ordinær klasse*. Den omhandler all elevsamhandling, både direkte og indirekte, som foregår i den ordinære klassen.

Et tydelig tema i analysen handler om at elevene med ASF samhandler med andre elever på ulike måter. Dette er et sentralt område både i analysen av lærernes fortellinger og i analysen av observasjonene. Eksempelvis skrev den ene læreren:

«Ofte kunne han ha like stort utbytte av å gå rundt å observere medelever i friminuttene, eller bare være til stede i en klasseromsituasjon. Kanskje det er like stor læring i det å bare være sammen med flere andre for å bli trygg på lyder og mange bevegelser i rommet. (...). Det er også viktig å ha med seg at sosial interaksjon for elever med ASF-forstyrrelser ikke nødvendigvis er det samme som for elever uten utfordringer. Det er mange måter å ha samspill med elevene uten at det er vanlig lek. For Jens var det viktig å bare omgi seg med de andre elevene også.»

I sitatet kommer det frem at det er ulike måter å samhandle med medelever på, ikke bare vanlig lek. Dette presiseres spesielt i forhold til elever med en ASF-diagnose, da læreren fremhever at sosial samhandling ikke trenger å være det samme for dem som for elever uten utfordringer.

Et annet eksempel på å bare være til stedet i en klassesituasjon var når vi observerte en kroppsøvingstime, og en elev satt seg ned på benken. Her satt eleven og kikket på de andre i kroppsøvingen, fremfor å forlate undervisningen. Noe av det samme ble observert i en musikktime i ordinær klasse, der tre av elevene med ASF var med. Den ene eleven sang og deltok i større grad enn de to andre, men alle var likevel en del av ordinær klasse og stod samlet med sine medelever. Dette samsvarer med det læreren uttrykker om å bare være til stedet i en klasseromssituasjon, og at samhandling for elever med ASF ikke nødvendigvis er det samme som for elever uten denne diagnosen.

Et annet aspekt ved analysen er knyttet til elever med ASF som vegrer seg for sosialt samspill. Dette er et sentralt område i den ene lærerens fortelling. Læreren skrev blant annet: «Jeg har for eksempel opplevd at en elev med ASF på 7.trinn har gruet seg til turdager både på grunn av fysiske utfordringer og det sosiale samspill med andre». Her ser det ut til at

elevsamhandlingen oppleves som ubehagelig for eleven med ASF, og ønsker derfor ikke å delta på turdager.

Det siste perspektivet som kom frem i analysen om elevsamhandlingen i ordinær klasse, omhandler elevenes manglende initiativ til direkte samhandling. Det ble kun observert ett tilfelle av klasseelever som tok initiativ til samhandling med en elev fra forsterket gruppe. Dette tilfellet var da en elev med ASF var i forsterket gruppe, og en elev fra ordinær klasse kom dit for å spørre om eleven ville være med å leke i ordinær klasse. Det ble ikke observert mange tilfeller der elevene med ASF tok initiativ til direkte samhandling med klasseelevene. Det tyder på at mesteparten av samhandlingen mellom elever med ASF og elevene i ordinær klasse kan karakteriseres som indirekte samhandling.

4.1.5 Oppsummering av elev + elev samhandling

Oppsummert fra denne kategorien ser det ut til at det er ulike måter elevene med ASF kan ha samspill med medelever på. Ikke alle elevene så ut til å ha behov av direkte samhandling der de gjør noe sammen. Både observasjonene og lærerne har i sine fortellinger uttrykt dette, ved at elevene kan ha like mye utbytte av samhandling der de bare er i samme rom som andre elever. Dette gjelder samhandling med elever i forsterket gruppe, men også samhandling med elever i den ordinære klassen. Det at de gjør ulike ting i samme rom kan sammenlignes med at de observerer aktivitet i klasserommet uten deltagelse. Det at elevene er deltagende i ordinær klasse kan føre til at de føler en tilhørighet til medelevene der. Man ser også betydningen av trygghet for at elevene skal samhandle seg imellom, noe lærerne uttrykker som en grunnleggende forutsetning.

4.2 Lærer + elev samhandling

I denne kategorien er fokus på hvordan lærere legger til rette for og samhandler med elevene med ASF i forsterket gruppe og i ordinær klasse. Når det gjelder lærer + elev samhandling forstår vi i denne sammenheng all samhandling der det er en lærer og en eller flere elever til stede.

I analysen om hvordan lærer + elev samhandlingen foregår og hvordan det blir lagt til rette for samhandling for elevene med ASF, resulterte analysen i følgende underkategorier;

Hjelpemidler til samhandling, samhandling i forsterket gruppe, samhandling i ordinær klasse og hvordan lærerne tilrettelegger for samhandling. I underkategoriene hjelpemidler til samhandling og hvordan lærerne tilrettelegger for samhandling behandles funnene uavhengig av hvor samhandlingen foregår, mens i de to andre kategoriene er analysen konsentrert spesifikt på samhandlingen i den forsterkede gruppen eller i ordinær klasse.

4.2.1 Hjelpemidler til samhandling

Denne underkategorien omhandler all type hjelpemidler lærerne brukte i undervisning og i skoledagen for å kommunisere, tilrettelegge og som forberedelse for elevene til samhandling. Disse hjelpemidlene er også hjelpemidler som elevene i senere tid forhåpentligvis vil kunne ta i bruk i egen hverdag, slik at de kan samhandle og kommunisere med andre.

Et tydelig tema i analysen handler om bruk av pedagogiske hjelpemidler i undervisningen, og da i stor grad ASK (alternativ supplerende kommunikasjon) som hjelpemiddel for samhandling og kommunikasjon mellom lærer og elev. Dette er et sentralt område både i analysen av lærernes fortellinger og i analysen av observasjonene. Lærerne uttrykte blant annet dette i fortellingene sine: «Kommunikasjon blir hovedfokus ved skolestart. Dette i form av ulike ASK-hjelpemiddel. Det viktigste var bilde og symbol-kommunikasjon. Vi brukte mye tid på dette.». De uttrykte også: «Kommunikasjon ved bruk av bilder og symbol er en stor del av denne tryggheten. Både for å få til gode overganger, og i samspill med medelever og voksne.». I lærernes sitater ser man betydningen av ASK som hjelpemiddel i hverdagen, både for samspill med medelever og voksne, kommunikasjon og overganger. I begge sitatene beskriver lærerne bruken av bilde og symbol for kommunikasjon og trygghet som noe som øker elevenes evne til kommunikasjon med lærere og elever. Lærerne skriver at det ble brukt mye tid på bilde og symbol kommunikasjon, noe som tyder på god nytte av dette hjelpemiddelet.

Dette tema ble også observert da lærerne brukte denne type hjelpemiddel i undervisningen og i kommunikasjon med elevene. Et eksempel på bruk av ASK som hjelpemiddel som gikk igjen, var bruk av dagtavle. Denne ble introdusert hver morgen i samlingsstund, da læreren viste dagtavlen til en og en elev. Dagtavlen er en oversikt med bilder og symbol som viser alle aktivitetene elevene skal gjøre i løpet av skoledagen. Elevene med en ASF-diagnose hadde ulike timeplaner, da noen elever for eksempel skulle på svømming en dag mens de andre

skulle ha musikkundervisning med ordinær klasse. Ved gjennomgang av dagtavlen samhandlet læreren med elevene på den måten at hen gikk gjennom tavlen til en og en elev, og ikke alle felles. Læreren brukte både tale og bildesymbolene aktivt for å gå gjennom dagtavlene. Det ble brukt mye tid på denne dagtavlen om morgenen, men den ble også tatt i bruk gjennom dagen. Borrelåsene som var limt bak de ulike aktivitetene gjorde det enkelt for lærerne å dra av bildene, slik at de kunne vise ett bestemt bildesymbol for å påminne en elev hvilken aktivitet som var neste. Ett eksempel på dette kunne være etter friminutt, der læreren viste bilde av hva som skulle skje neste time. Dette tyder på at lærerne jobber bevisst for å få til gode overganger for elevene med ASF, og at ulike ASK-hjelpemidler kan gjøre samhandlingen bedre.

Et annet interessant tema i under *hjelpemidler til samhandling* var bruken av sosiale historier. Den ene læreren uttrykte at bruken av sosiale historier kan være til hjelp både i forkant og etterkant av sosial samhandling. Læreren skrev følgende:

«Jeg har for eksempel opplevd at en elev med ASF på 7.trinn har gruet seg til turdager både på grunn av fysiske utfordringer og det sosiale samspill med andre. (...). Vi begynte å bruke sosiale historier som metode i veiledningen både før og etter turen for å bli bevisst egne følelser samt å kunne sette ord på hendelser. Oppbygningen og setningene som blir brukt i sosiale historier hjelper på å få en «oppskrift» på det som skjer i ulike situasjoner. Eleven ble veiledet i det som er «vanlig» i ulike situasjoner, og hva som er «vanlig» når det gjelder hennes følelser. Sosiale historier er et godt utgangspunkt til samtaler og det å bearbeide utfordrende situasjoner. (...). Sosiale historier var for denne eleven viktig for å få tryggheten som trengtes for å kunne delta på turdager. Hun og vi rundt henne opplevde stor fremgang. Turdager ble ikke noe hun likte, men de ble overkommelige. I samtalene rundt sosiale historier kunne det ofte bli avtalt konkrete mål og krav med eleven. Eleven følte seg hørt og sett. Etter hvert var det mulig å legge forventningene litt utenfor den umiddelbare komfortsonen (...) til eleven og veilede eleven i å gjøre nye erfaringer»

Det kommer frem at sosiale historier kan være til hjelp for elever med ASF i en utfordrende situasjon. Det blir som læreren skriver en «oppskrift» på det som skjer i ulike samhandlingssituasjoner, både i forkant og etterkant. Dette tema kommer ikke til syne i analysen av observasjonene, da det ikke ble observert noe bruk av sosiale historier i løpet av de tre dagene vi var der. Likevel er sitatet fra læreren et eksempel på hvordan sosiale historier kan brukes som et hjelpemiddel for å forberede elever på ulike sosiale situasjoner og settinger.

Et annet funn fra analysen av observasjonene er bruken av konkreter i undervisningen. Gjennom det observerte materialet kom det tydelig frem at lærerne brukte mye konkreter i undervisningen sin til hjelp for samhandling. Ett eksempel på konkreter som ble brukt var ulike kort med bilde og tekst som ble brukt i undervisning. Kortene hører til det som kalles «Bravo-leken», og er et begrepstreningsverktøy som stimulerer elevenes utvikling og språk. Disse blir brukt på barn med forsinket språkutvikling som hjelpemiddel for at de skal kunne delta i lek med andre voksne og barn (Intempo, u.å.). Det ble observert at lærerne brukte disse kortene med elevene i ulike fag. De ble brukt i blant annet en musikktime når læreren forklarte elevene at ulike sanger kan vekke ulike følelser hos mennesker, der læreren viste kort av at noen kan bli glad, trist, lei seg eller sint av forskjellige sanger. Bravo-kortene ble vist til en og en elev der læreren forsøkte få elevene til å gjenta hva kortet betydde. I stedet for å kun snakke om følelsene tok altså læreren i bruk BRAVO-kortene for å konkretisere temaet mer. I samme time ble det også vist bilde av en gutt som har fingeren foran munnen som er tegn på at noen sier «hysj», og at man skal være stille. Denne ble vist til en elev som gjentakende ganger var urolig når elevene var samlet i undervisningssituasjoner.

Et annet aspekt ved analysen er knyttet til observasjoner av at læreren tar i bruk hjelpemidler som den enkelte elev måtte ha behov for. En elev med ASF var lydsensitiv og så ut til å ha behov for å ha på seg hørselsvern i ulike settinger. Det var læreren som kom med disse når eleven uttrykte behov for dem, eller når læreren selv så at eleven kanskje trengte dem. Et annet eksempel på at lærerne så elevenes behov var at lærerne ofte satte opp timer til elevene. Timeren var en «klokkelignende» gjenstand som telte ned fra en forhånds-gitt tidslengde, og peip når tiden var ute. Dette kunne være i forkant av arbeidsstunder hvis de så at elevene trengte litt tid før de var klare, eller bare for å vise elevene hvor mange minutter det var til timeskifte. Timeren ble brukt både felles og til enkelte elever.

4.2.2 Samhandling i forsterket gruppe

Denne underkategorien omhandler all samhandling mellom lærer og elev i forsterket gruppe, både direkte og indirekte. Underkategorien tar også for seg hvordan lærerne legger til rette for sosial samhandling i forsterket gruppe.

Et tydelig og stort funn i analysen av observasjonene var at det foregikk mye samhandling mellom lærerne og elevene med ASF. Det var særlig mye direkte samhandling. Et eksempel

som beskriver dette funnet godt er observasjoner fra en bibliotekstime. Det var fire lærere på fem elever, og alle elevene ankom biblioteket til ulik tid med hver sin lærer. De jobbet en-til-en, med unntak av den ene læreren som jobbet med to elever. Alle satt ulike plasser rundt om på biblioteket, og elevene forlot biblioteket med læreren sin til ulik tid, etter hvert som de ble ferdig. Dette eksempelet viser at elevene er samlet i samme rom, men jobber en-til-en med hver sin lærer. Det resulterer naturligvis i at det foregår mest samhandling mellom lærer og elev. Analyseresultatene av observasjonene viste at samhandlingen mellom elev og lærer ofte foregikk på denne måten.

Et annet eksempel knyttet til funnet om at det er mye samhandling mellom lærer og elev, var da to av elevene med ASF var i den forsterkede gruppen. Det var litt dødtid i løpet av skoledagen, og elevene hadde muligheten til å leke med hverandre. I stedet valgte den ene eleven å sette seg alene i et grupperom, mens den andre eleven lekte sammen med to av lærerne i klasserommet. Dette viser at den ene eleven samhandlet med lærerne, til tross for muligheten for elevsamhandling.

Det neste funnet i analysen av observasjonene handler om at lærerne er tett på elevene i løpet av skoledagen. Observasjonene viste at lærerne ofte fulgte en elev til enhver tid, og at det var mye nærkontakt mellom lærerne og elevene. Dette kunne være i garderobesituasjoner da elevene trengte hjelp til å kle på eller av seg, eller i samlingsstund der læreren var en hjelpende hånd for hver enkelt elev når de gjorde oppgaver på SMART Board. Et tydelig eksempel på dette var en morgen de hadde samlingsstund, og læreren fant frem en engelskopp-gave på skjermen. Elevene kom frem til skjermen en og en, der læreren satt på en stol rett ved. Læreren støttet elevene og førte gjerne hendene deres til det riktige svaret dersom det var nødvendig. Her var læreren veldig tett på elevene.

Et annet aspekt av analysen er knyttet til viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev. Lærerne har i sine fortellinger uttrykt at det er viktig at de voksne har gode relasjoner med elevene, slik at gode samhandlingssituasjoner skal finne sted. Blant annet dette kommet frem i lærerfortellingene: «(...) er det lagt et godt grunnlag for samhandlingen finnes det ofte muligheter. (...). Avgjørende er relasjonen mellom barn med ASF og de voksne samt relasjonene mellom barn med ASF og medelever». Læreren uttrykker at relasjonen mellom den voksne og barn med ASF er avgjørende for samhandlingen, og at hvis denne ligger til grunn vil det ofte være flere muligheter for gode interaksjoner.

I analysen av observasjonene fremtrer det samme bildet. Et eksempel som illustrerer viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev var da en elev var en-til-en med en vikar i undervisning på biblioteket. Eleven fremstod som avvisende og uinteressert mot vikaren. Hen godtok ingen av vikarens «bokforslag», og kastet flere av bøkene på gulvet. Observasjonene viste ingen andre tilfeller der eleven opptrådte slik mot de andre lærerne som jobbet der fast. Et eksempel fra observasjonene som viser til en god relasjon var da en lærer spurte en elev «hva vil du ha?», og kunne likevel uten respons merke at det var hørselsvern eleven trengte. De to eksemplene viser ulike sider av relasjonen mellom lærer og elev. Førstnevnte eksempel tyder på at eleven og vikaren ikke har god nok relasjon, mens sistnevnte eksempel viser hvordan læreren ser elevens behov uten at eleven uttrykker det eksplisitt, som trolig bunner i en nær relasjon.

4.2.3 Samhandling i ordinær klasse

Denne underkategorien omhandler hvordan elevene med ASF samhandler med lærerne når de er med i ordinær klasseundervisning. For å tydeliggjøre hvilken lærer det er snakk om i ulike sammenhenger omtales de ansatte fra forsterket gruppe som lærer eller assistent, mens lærerne fra ordinær klasse omtales som klasselærer.

Et tydelig funn i analysen av observasjonene var at elevene alltid hadde med seg en lærer eller assistent i ordinær klasse som støtte. I observasjonene kom det frem at de kun deltok i praktisk-estetiske fag, deriblant kunst og håndverk, kroppsøving og musikk. Eksempelvis i en kroppsøvingstime vi observerte fulgte assistenten eleven med ASF hele timen. Assistenten og eleven tok følge hånd i hånd ned til gymsalen, og de satt ved siden av hverandre på benken da timen startet. Eleven var med i kroppsøvingen sammen med de andre elevene, med støtte fra assistenten hele timen. Dette var alt fra at hen ble ledsaget når de sprang, eller at assistenten var armene til eleven når de skulle skyte på basketkurven. Det så ut til at de fikk til å samhandle på en god måte, slik at eleven kunne delta i kroppsøvingen ut fra hens forutsetninger. Det fremstod som at assistenten hadde hovedansvaret for å støtte eleven gjennom timen, og klasselæreren hadde ansvaret for undervisningen.

Et annet eksempel på at elevene med ASF hadde med seg støtte i ordinær klasse var i en kunst og håndverkstime som ble observert. Én elev med ASF var med i timen sammen med en assistent. Gjennom hele timen virket eleven ukonsentrert og uinteressert i arbeidet, slik at

assistenten stadig måtte motivere eleven til arbeid. De satt bakerst i rommet der eleven kun forholdt seg til assistenten og hen så ikke ut til å ha noe interesse av sine medelever. I denne timen fremtrådte det også som at assistenten hadde hovedansvar for å støtte eleven, da klasselæreren hjalp alle de andre elevene med arbeidet.

Et annet aspekt ved analysen er knyttet til viktigheten av relasjonsbygging for elevenes opplevelse av trygghet. Dette er et særlig sentralt område i lærernes fortellinger. I lærerfortellingen om Jens kommer dette blant annet frem: «Det var og avgjørende at kontaktlærer i klassen var opptatt av å skape relasjon til Jens. På den måten ble han trygg i flere voksenrelasjoner som han kunne oppsøke for å bli forstått eller trenge hjelp». Selv om analysen viste at elevene med ASF alltid hadde med en lærer eller assistent fra forsterket gruppe når de var med i ordinær klasse, ser man at det er vel så viktig å ha en god relasjon med klasselæreren. Det at eleven kan føle seg trygg på alle de voksne som er rundt hen kan gjøre skolehverdagen bedre. For å belyse dette ytterligere trekkes også dette eksempelet fra lærerfortellingene frem:

«Å vise eleven at en har kunnskap til utfordringene og legge til rette for dem, gir eleven trygghet. (...). Eksempelvis kan en vellykket samhandling i en time med basketball kreve å følge eleven over basketballbanen, hjelpe til med orienteringen, ta imot og sentre ballen. All denne hjelpen bør gis uten å såre eleven. Etter min mening kan det kun lykkes ved om den voksne har en god relasjon til eleven med ASF, er autentiske i sin rolle som veileder og ser eleven og utfordringene. Å skygge eleven ved å være en tydelig, men ikke fremtredende skygge.»

Det å ha kunnskap til elevens utfordringer og å legge til rette for dem, forutsetter at man kjenner akkurat denne eleven godt og dermed har bygget en god relasjon, nettopp det læreren beskriver her. Om klasselæreren da lykkes i å danne en god relasjon til eleven, veileder, ser eleven og utfordringer eleven har, vil mye bra samhandling kunne komme frem i klasseromssituasjoner.

Et annet funn fra analysen av observasjonene var at klasselærerne ga lite oppmerksomhet til elevene fra forsterket gruppe. Dette var eksempelvis en time der gruppeeleven og assistenten kom for sent til undervisningen i ordinær klasse, og klasselæreren sa ingenting til eleven da hen ankom rommet. Det samme var tilfellet da eleven skulle gå fra timen litt før den var ferdig, og assistenten forklarte hvorfor de måtte gå. Klasselæreren responderte ikke på dette i

det de forlot rommet. Det var også andre tilfeller der gruppeelever gikk til og fra undervisningen litt som de selv ønsket, uten reaksjon fra klasselæreren.

Et siste perspektiv i analysen omhandler utfordringer med kommunikasjon mellom lærer og elev i praktisk-estetiske fag. I en av lærerfortellingene påpekes det at kommunikasjonen mellom lærer og elev i praktisk-estetiske fag kan være en utfordring: «Kommunikasjon mellom elevene og lærer, både den non-verbale og verbale, går fort – ofte for fort for barn med ASF i kroppsøving. Dessuten er verbal kommunikasjon ikke alltid lett å oppfatte med høy bakgrunnsstøy». Utfordringene læreren beskriver er vanskelig å unngå i kroppsøving, da det er et fag med mye støy. Derfor ser det ut til å være ekstra viktig at den voksne som er med elevene er støttende for eleven i slike samhandlingssituasjoner.

4.2.4 Hvordan lærerne tilrettelegger for samhandling

Denne underkategorien handler om hvordan lærerne tilrettelegger for samhandling for elevene med ASF når de er i gruppen og når de er deltagende i praktisk-estetiske fag sammen med ordinær klasse.

Et viktig aspekt i denne underkategorien omhandler lærernes tilrettelegging for samhandling ut fra elevene med ASF sin dagsform. Det ble observert at elevene deltok og samhandlet med medelever i ordinær klasse ut fra eget ønske og behov. Dette funnet fra analysen av observasjonene handlet om at elevene så ut til å bestemme selv når det var nok. Det kunne eksempelvis være at elevene med ASF trakk seg unna i en kroppsøvingstime, eller gikk fra timen dersom de ikke ønsket å delta mer. Dette ble observert som greit for læreren som var med eleven, da de ikke ga uttrykk for at eleven måtte delta videre. Læreren fulgte eleven med ASF tilbake til forsterket gruppe, om det var ønskelig før timen var over. Det ble observert at det kunne variere fra dag til dag hvor lenge elevene ønsket å delta i samhandling i forsterket gruppe eller i ordinær klasse. Dette ble også bekreftet i en feltsamtale med den ene klasselæreren etter en kroppsøvingstime. Denne læreren uttrykte at dersom eleven med ASF ble tørst, kunne det være nok til at eleven ønsket å forlate timen. Slike grunner for å ikke delta i undervisningen lenger, tydet på at lærerne la til rette for elevene med ASF etter dagsbehovene deres.

Samme funnet ble observert når elevene var på biblioteket med den forsterkede gruppen. Ingen av elevene ankom biblioteket til samme tid og ingen gikk derfra til samme tid. Alle elevene var med hver sin lærer og holdt på med sitt hele timen. Det var lite fra lærernes fortellinger om dette funnet fra analysen, men lærerne skriver: «Elevene med ASF er forskjellige, de har ulike forutsetninger og behov». I denne sammenhengen kan det se ut til at sitatet underbygger funnet, da elevene med ASF, som alle andre, har ulik utholdenhet og konsentrasjon i samhandlingssituasjoner. Lærerne ser ut til å ta hensyn til elevenes dagsform.

Videre viste analysen at lærerne satt grenser for elevene. Eksempelvis ble det observert at en elev ønsket å spille et spill, men ble fortalt fra lærerne at det ikke var greit. Lærerne sa at hen ikke fikk lov til det den dagen, siden de hadde blitt enige om én spesiell dag i uken eleven fikk lov til å spille dette spillet. Det så ut til at eleven respekterte det lærerne sa. Vi hadde en feltsamtale med lærerne om dette etter timen, da ble det fortalt at de måtte sette grenser på spillingen til noen elever fordi noen av dem ble altfor oppslukt i det. Dette var et interessant funn, da det virket som elevene godtok dette på en fin måte selv om andre fikk lov til å spille når hen selv ikke fikk lov.

4.2.5 Oppsummering av lærer + elev samhandling

Funnene i analysen viser at det foregår svært mye samhandling mellom elevene med ASF og lærerne. Det ble ikke observert at elevene med ASF deltok i samhandling uten en lærer i nærheten. Det var mest samhandling mellom elevene med ASF og lærerne fra forsterket gruppe. Videre fremtrådte ASK som et grunnleggende hjelpemiddel for at lærerne skulle kommunisere med elevene, noe det ble brukt mye tid på ved skolestart. Betydningen av en god relasjon ble også fremhevet, da dette kunne gi bedre muligheter for gode samhandlingssituasjoner. Med en god relasjon kan lærerne og elevene forstå hverandre bedre, slik at lærerne kan legge til rette for elevenes utfordringer og behov.

4.3 Rutiner og struktur

I denne kategorien er fokuset rettet mot betydningen av rutiner og struktur. I denne sammenhengen – som eksempler gjennom etablerte rutiner og strukturer som var opparbeidet i den forsterkede gruppen som synes å skulle være til hjelp for samhandling mellom elevene i gruppen og samhandling med medelever i den ordinære klassen. Rutiner og struktur er ofte en

viktig del av hverdagen for barn med ASF, noe som ble svært synlig i analysen og resulterte derfor i denne kategorien. I analysen av observasjoner og lærernes fortellinger var det ulike hjelpemidler, rutiner og mønstre som gikk igjen i hverdagen som så ut til å ha en betydning for deltagelse i samhandling.

I analysen om rutiner og struktur for samhandling for elevene med ASF resulterte det i følgende underkategorier; *Hjelpemidler til hjelp for struktur i hverdagen, hvordan lærerne snakker om elevene med ASF, rutiner i personalsamarbeidet og skole-hjem samarbeid med elevene med ASF*. Alle underkategoriene behandles uavhengig av hvor samhandlingen foregår, enten det er i ordinær klasse eller i den forsterkede gruppen.

4.3.1 Hjelpemidler til hjelp for struktur i hverdagen

Denne underkategorien omhandler hjelpemidler som ut fra analysen så ut til å være til hjelp for struktur i hverdagen. Det er hjelpemidler som ble brukt i undervisning og i skolehverdagen, som ser ut til å være sentralt for å fremme samhandlingen for elever med en ASF-diagnose.

Et tydelig aspekt i denne underkategorien er knyttet til lærernes bruk av konkrete hjelpemidler som er med på å skape en tydelig struktur i hverdagen. Disse hjelpemidlene så ut til å gjøre samhandlingen mellom lærer og elev enklere. Ett eksempel på dette var bruk av timer i forkant og etterkant av undervisning som et hjelpemiddel for at elevene konkret skulle se hvor lenge de hadde igjen før de skulle avslutte eller skifte aktivitet. Timeren kan være med på å gjøre overganger lettere for elevene med ASF, siden de fysisk ser hvor lenge de har igjen og hører når de er ferdig ved at den piper. Den ble observert i bruk flere ganger daglig i den forsterkede gruppen, men aldri inne i klasseromsundervisningen. Den ble også observert i bruk før samlingsstunder på morgenen når elever uttrykte at de ikke var klar for å starte, så læreren satte den på i x-antall minutter til elevene måtte være klare. Ut fra observasjonene så dette ut til å være et nyttig hjelpemiddel i forkant av samhandlingssituasjoner, da overgangene kan bli bedre.

Videre uttrykte lærerne i fortellingene at dagtavle var et nyttig hjelpemiddel: «Dagtavle med bilder ble gjennomgått hver morgen. Jens hadde ingen interesse av dette i starten, men vi så at det hjalp han med overganger» og «Kommunikasjon ved bruk av bilder og symbol er en stor

del av denne tryggheten. Både for å få til gode overganger, og i samspill med medelever og voksne». I begge sitatene kommer det frem at lærerne ser på ulike ASK-hjelpemidler som nyttig, spesielt dagtavle til hjelp for gode overganger. Bruken av dagtavle ble også observert hver morgen, der læreren gikk grundig gjennom den til hver enkelt elev.

Dette handler om det lærerne uttrykker i sine fortellinger om å forberede elevene med ASF på hva som skal skje. Lærerne presiserer at forutsigbarhet er viktig for å få til god samhandling:

«For å få til god samhandling mellom barn med ASF og barn uten ASF er det veldig viktig å forberede autistene på det som skal skje. (...). Det er viktig å gi eleven med ASF oversikt og struktur over det som skal skje og det som forventes. Jo mer forutsigbarhet og trygghet som kan gis, jo mer positiv vil samhandlingen oppleves.»

I sitatet vektlegges viktigheten av å gi elevene med ASF oversikt og struktur over det som skal skje. Denne forutsigbarheten sammen med trygghet beskrives som viktig for samhandlingen. Observasjonene knyttet til bruk av dagtavle viser det samme, da vi opplevde at lærerne brukte en del tid på dette. Bakgrunnen for det kommer tydelig frem i lærerfortellingen, der de beskriver betydningen av å forberede barna med ASF på kommende aktiviteter.

Et siste tema i analysen av lærerfortellingene handler om deling av informasjon om elevene ved overgang fra barnehage til skole. I lærerfortellingen om Jens belyses viktigheten av å utveksle informasjon ved en slik overgang:

«Jens begynte på forsterket gruppe i 1. klasse. Han har ASF-forstyrrelser (...) og har fått oppfølging av autisteteamet i barnehagen og viderefører dette inn i skolen. Han har vært mye skjermet både i hjemmet og i barnehagen. (...). Han er svært sensitiv for lyder, og kan få “meltdown” ved lyder som han ikke liker. Dette kan minne om panikkanfall, og kan vare i timer. Han gråter, slår seg selv og er vanskelig å få kontakt med. Dette opplevde vi flere ganger ved skolestart. Det som var utfordringen var at vi ikke kjente han, og klarte ikke tolke ting som skjedde i forkant av episodene. Dette understreker hvor viktig det er med deling av informasjon ved overgang fra barnehage til skole.»

Læreren uttrykker her viktigheten rundt det å få informasjon om elevene ved overgang fra barnehage til skole. Hen skriver om hvor vanskelig det var å tolke ting som skjedde i forkant av episoder der eleven gråter og får panikkanfall, når de ikke kjente eleven. Dette kan være

lettere for personalet å håndtere om de har fått informasjon om elevene før de begynner på skolen, noe som gjør at de kan tilrettelegge for samhandling. Det kan også være en fordel for elevene da kjente strukturer kan bli overført til skolen fra begynnelsen.

4.3.2 Hvordan lærerne snakker om elevene med ASF

Denne underkategorien omhandler hvordan lærerne snakker om elevene med ASF, og hvordan dette har en innvirkning på samhandlingen. Analysen tydeliggjorde betydningen av åpenhet og informasjon rundt og om elevene for samhandling.

Et funn som kom frem i analysen av lærernes fortellinger var at det er viktig å være åpen og informativ om elevenes diagnose. Dette temaet kom blant annet til uttrykk slik i lærernes fortelling: «Vi informerte de andre elevene om hva autisme var, og prøvde forklare hvordan de kunne ta kontakt med han». I dette sitatet uttrykker lærerne at åpenhet om ASF-diagnosen kunne være til hjelp for medelevene, slik at de kunne vite hvordan de kunne ta initiativ til samhandling. Læreren informerte elevene i klassen om elevens diagnose og hvordan de kunne gå frem for å samhandle med ham. Læreren skrev senere i fortellingen sin:

«Det at han etter hvert kunne reglene gjorde det lettere for elevene fra klassen å ta initiativ til lek sammen med Jens. De visste at han mestret det, så også de ble tryggere i relasjonen til han. Vi så hvor viktig det var å snakke rundt utfordringene til Jens sammen med medelevene for at også de skulle bli trygge. Alt ble gjort i samarbeid med elevene.»

Her ser det ut til at åpenheten læreren hadde om ASF-diagnosen med elevene i ordinær klasse førte til en form for trygghet. Når medelevene til Jens følte seg trygge rundt han kunne de lettere samhandle med hverandre.

Et annet funn ved analysen av observasjonene var at lærerne i den forsterkede gruppen ofte diskuterte om elevene foran dem. En morgen i samlingsstund observerte vi den ene eleven urolig ved at eleven gråt, lagde mye lyd og bevegde seg på stolen sin. Da diskuterte to av lærerne høyt om hva årsaken til dette kunne være foran alle elevene. De snakket om at eleven denne morgenen hadde vært på skolekjøkkenet med noen andre barn enn hen vanligvis startet dagen sammen med, noe som kunne være bakgrunnen. I tillegg til ukjente barn var eleven i et annet klasserom enn eleven vanligvis er i på starten av dagen. Det var også «guffent» vær ute denne dagen, noe lærerne nevnte som en mulig årsak til uroligheten.

Lærerne snakket også om elevene til oss som observatører i noen situasjoner. Det var for eksempel en dag en elev ikke fikk lov til å spille et spill til tross for at en annen elev fikk lov, og det var ikke tydelig hva som var grunnen for forskjellsbehandlingen. Som observatører spurte vi derfor om dette, og lærerne forklarte årsaken til dette mens de andre elevene var til stedet i rommet, like etter hendelsen skjedde. Det virket dermed ut som at dette var en naturlig del av hverdagen på den forsterkede gruppen. Lærerne snakket om elevene foran elevene, og det virket ikke som at noen av dem brydde seg om dette da ingen av dem ga noen tydelig reaksjon. Det kan være fordi de er vant til det og synes det er greit, eller at de ikke forstår at de blir snakket om.

4.3.3 Rutiner i personalsamarbeidet

Denne underkategorien omhandler observerte rutiner i personalet for å få til gode samhandlingssituasjoner mellom elevene og lærerne.

Det største funnet fra analysen av observasjonene var at den forsterkede gruppen stort sett var bemannet slik at lærerne og elevene kunne være en-til-en. I noen tilfeller ble det observert at det var én lærer på to elever, men det ble aldri observert at elevene jobbet med noe individuelt uten støtte fra lærer. Dette gjaldt også når elevene med ASF var med i ordinær klasse, da de alltid hadde med seg en lærer fra forsterket gruppe. Observasjonene tydet på at elevene med ASF hadde stort behov for støtte fra lærer for å kunne delta i undervisningen, spesielt i ordinær klasse. Et eksempel på støtte fra lærer for deltagelse i ordinær undervisning var i en kroppsøvingstime der læreren fulgte eleven med ASF hele timen. De gikk sammen til undervisningen, satt ved siden av hverandre på benken da timen startet, og læreren var med eleven under alle aktivitetene i løpet av kroppsøvingen. Eleven forlot gymsalen før timen var ferdig og da fulgte læreren etter. Dette eksempelet på en-til-en bemanning viser hvordan elevene med ASF har behov for støtte fra lærer i ulike situasjoner.

Et annet eksempel fra analysen av observasjoner var en morgen når elevene i den forsterkede gruppen var samlet til musikk, og det ble observert nødvendigheten for å være en-til-en. De var ikke bemannet slik at de kunne være en-til-en denne dagen, noe som kom til syne når en lærer og to elever måtte gå fra timen de siste minuttene. De var da tre elever og to voksne igjen i klasserommet. Denne overgangen kan ha vært en grunn til uroen som oppstod, da en elev reagerte spontant med å løpe rundt bordet inne i klasserommet, den andre reiste seg opp med ryggen til skjermen og den tredje gikk frem til skjermen for å danse. I dette tilfellet sa

begge lærerne som var igjen i klasserommet at de skulle vært flere voksne denne timen. De løste situasjonen med at den ene læreren plasserte seg mellom to av elevene slik at hen hadde en hjelpende hånd på hver side, og læreren som ledet timen tok «ansvar» for eleven som danset. De avsluttet timen ganske kjapt og gikk sammen med elevene til friminutt. Denne observerte situasjonen ordnet seg, men hendelser som for lite personale eller bytte av personale ser ut til å kunne føre til uro blant elevene med en ASF-diagnose.

Et annet aspekt i analysen av observasjonene omhandler fordelingen av ansvar mellom de ansatte i forsterket gruppe og ordinær klasse. Observasjonene tydet på at lærerne og assistentene som tilhører den forsterkede gruppen er de som har hovedansvaret for elevene med ASF. Det ble observert at klasselærerne kommuniserte lite med elevene fra forsterket gruppe når de deltok i ordinær klasse. Observasjonene tydet på at lærerne i ordinær klasse overløst hovedansvaret til lærerne fra forsterket gruppe. Det kan være naturlig da elevene kommer med en egen lærer hver gang de er i ordinær klasse. Det kan også komme av at klasselærerne ikke har en like god relasjon med barnet som læreren fra den forsterkede gruppen har, noe som gjør det naturlig å overlate hovedansvaret til læreren fra forsterket gruppe.

Et annet perspektiv fra analysen av observasjonene er knyttet til valg lærerne fra forsterket gruppe tar på elevenes vegne, som får konsekvenser for elevenes samhandling. Det ble observert flere ganger at lærerne tok valg for elevene. Dette gjaldt ulike aktiviteter de gjorde og ting de gjerne ikke fikk lov til å gjøre. Det ble observert flere tilfeller der lærerne tok elevene i hånden og gikk ut av en aktivitet om elevene lagde mye lyd eller virket utilfreds. Det ble observert at elevene skulle delta i en musikktime med ordinær klasse, da lærerne valgte å ikke delta før klassen var ferdig med innføring av blokkfløyte. Da fortalte lærerne oss som observatører at elevene med ASF ikke skulle delta på dette, men vente til de var ferdige med blokkfløyten inne i klasserommet. Da klassen var ferdig med blokkfløyte deltok elevene fra gruppen de siste ti minuttene av timen. Dette var ikke elevenes egne valg, men valg som lærerne tok for elevene selv.

4.3.4 Skole-hjem samarbeid med elevene med ASF

Den siste underkategorien i *rutiner og struktur* omhandler skole-hjem samarbeidet med elevene som har ASF. Her presenteres det funn tilknyttet elevsamhandling utenfor skoletiden, samt funn som belyser betydningen av skolens samarbeid med hjemmene for samhandlingen.

Et tydelig tema i analysen av lærerfortellingene handler om de foresattes initiativ til samhandling mellom elevene utenfor skolen. Det blir uttrykt et ønske om at de foresatte tar ansvar for å invitere til sammenkomster på fritiden der elevene med ASF inkluderes, et ansvar det ser ut til at de har tatt:

«På småskoletrinnet er ofte også foresatte flinke til å invitere barna med ASF i bursdagsselskaper eller på klassefester. Jeg tenker det er et viktig tegn til elevgruppen at alle hører sammen og er en del av helheten. Det er flott om det som vi på skolen prøver å tilrettelegge for, blir tatt med inn i fritiden også.»

Læreren uttrykker her at det å være en del av helheten er viktig. Læreren antyder at de jobber for sosial samhandling og inkludering på skolen, som man ser at de foresatte også implementerer på fritiden. Hvis barna med ASF er deltagende på sosiale sammenkomster i fritiden med barna fra klassen, kan det føre til større trygghet blant medelevene, som igjen kan føre til mer samhandling blant dem.

Et annet funn i analysen av observasjonene var at lærerne i forsterket gruppe kommuniserte mye med elevenes foresatte. Observasjonene viste at lærerne ofte brukte SMS på mobil for kjapp kommunikasjon med foreldrene til elevene med ASF. Dette gjorde de blant annet på morgenen dersom skolen måtte informeres om noe før elevene kom på skolen. De benyttet seg også av skriftlig kommunikasjon, det vil si en meldebok elevene hadde i sekken. Etter hver skoledag noterte lærerne ned aktiviteter de hadde gjort på skolen og andre relevante beskjeder, og foreldrene noterte gjerne ned hva de hadde gjort på ettermiddagen. Ut fra analysen så skole-hjem samarbeidet med foresatte i den forsterkede gruppen ut som tett og gjensidig. De hadde daglig kommunikasjon med hjemmene, som kan være nødvendig for elever som har utfordringer med verbal kommunikasjon.

4.3.5 Oppsummering av rutiner og struktur

I denne kategorien har vi sett ulike rutiner i skolehverdagen som er opparbeidet for elevene med ASF. Rutiner ser ut til å være en viktig del av hverdagen på den forsterkede gruppen for

forutsigbarhet for elevene. Resultatene fra analysen viste at lærerne var bevisst på bruken av konkrete hjelpemidler i undervisningen, som timer og dagtavle. Dette så ut til å være til hjelp for å skape en forutsigbarhet for elevene med ASF. Videre viste analysen at lærerne var bemannet slik at de stort sett kunne være en-til-en med elevene, siden elevene så ut til å ha behov for mye støtte og hjelp. I tilfeller der de ikke var bemannet en-til-en ble det observert som litt «kaotisk». Dette viser at rutiner og trygge voksne barna kjenner til er viktig for at elevene skal kunne delta i samhandling med medelever. Skole-hjem samarbeidet ble også trukket frem som viktig, da foresattes initiativ til sammenkomster utenfor skoletid kan være viktig for at elevene med ASF skal føle seg som en del av helheten. Kommunikasjon med hjemmet til barna fremstod dermed som viktig og nyttig, da relevant informasjon mellom skole og hjem kan formidles når dette trengs. Lærerne kan da få en bedre forutsetning for å tilrettelegge for elevene med ASF på skolen.

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil analyseresultatene diskuteres og drøftes mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning på tema i lys av problemstillingen som er utarbeidet i studien. Formålet med studien er å undersøke hvordan elever med en ASF-diagnose samhandler med andre elever og lærere, og hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial samhandling for elever med ASF. Til slutt i studien vil problemstillingen og forskningsspørsmålene bli drøftet og oppsummert i en oppsummerende avslutning.

Alt som ble presentert i analyseresultatene er for denne studien vesentlig, det blir i dette kapittelet drøftet implikasjonene rundt teori og funn, som til slutt blir oppsummert med de viktigste momentene rundt problemstillingen i avslutningen. I den første delen av diskusjonen drøftes perspektivet på hva som ligger i læring som et sosialt fenomen, og hvilke forutsetninger dette kan gi elevene med ASF når de per definisjon har mangelfulle sosiale ferdigheter. Det er derfor av interesse å se på hvilke betydninger dette har når det i denne studien blir drøftet i lys av læring fra et sosiokulturelt syn. Videre diskuteres det hva det vil si for elevene med en ASF-diagnose å være deltager i ulike praksisfelleskap. Den andre delen av diskusjonskapittelet drøfter hvilke spesialpedagogiske tilretteleggingsmetoder som ble brukt i arbeidet med å legge til rette for elever med en ASF-diagnose tilknyttet samhandling. Det blir her drøftet hvilke hjelpemidler som blir brukt for å fremme samhandling mellom elever,

lærerens rolle i ulike praksisfelleskap, legitim perifer deltagelse og åpenhet om diagnosen, før det avslutningsvis kommer en oppsummerende avslutning i et eget kapittel.

5.1 Læring som sosialt fenomen

I denne oppgaven blir læring sett på som et sosialt fenomen, der samhandling og samarbeid ligger til grunn for elevenes utvikling og læring (Gjems, 2019). Det er av interesse å diskutere hvilken betydning dette vil ha for barn med en ASF-diagnose, når de ifølge den amerikanske diagnosemanualen er preget av mangler i sosial interaksjon og kommunikasjon, som kan gjøre at de har problemer med å forstå hvordan de skal forholde seg til andre i samhandling (American Psychiatric Association, 2013). Vil det si at læring ikke er tilgjengelig for barn med denne diagnosen, eller må det ut fra dette perspektivet brukes et annet blikk på diagnosens ordbruk og definisjon?

Martinsen et al. (2016, s. 89) skriver at mennesker med ASF ofte blir betraktet som usosiale. Dette forklares på bakgrunn av at de har uvanlig ikke-språklig kommunikasjon og mangelfulle samtaleferdigheter. Andre årsaker kan være manglende bruk av blikk i samspill med andre, og at noen har preferanser for objekter framfor sosiale omgivelser (Kaland, 1996, s. 102). Det kommer også frem i teorien at mennesker med ASF ofte foretrekker å være for seg selv og holde på med ting de interesserer seg for alene, enn å delta i sosiale aktiviteter (Martinsen et al., 2016, s. 89). Dette betyr imidlertid ikke at læring er utilgjengelig for barn med en ASF-diagnose, men at man heller bør se på læring som et sosialt fenomen på en annen måte.

Det bør brukes et annet blikk på fenomenet og diagnosen, slik at læring og utvikling fremmes sosialt til tross for et mindre behov noen har for sosialisering. I analysen kommer det frem at lærerne tilrettelegger undervisningen for elevene med ASF på en annen måte enn de gjør for elevene i ordinær klasse, dette da de har andre forutsetninger for læring og sosialt samspill. Ut fra dette analyseperspektivet kan man derfor se på elever med ASF og samhandling med et nytt blikk som en utvidet forståelse. Meningen bak utvidet forståelse i denne oppgaven er at det er flere måter å være sosial på i samhandlingsprosesser for læring. Det kom frem i resultatene av analysen to ulike former for samhandling: direkte og indirekte samhandling. Det at utviklingsforstyrrelsene uttrykker seg ulikt hos hver enkelt person med denne

diagnosen gjør det vanskelig å si hvilke tilnærminger og behov de har for samhandling. Elever med en ASF-diagnose er like forskjellige som elever uten denne diagnosen. Noen kan ha større behov for å samhandle med andre medelever, mens andre tvert imot har dette behovet. Selv om det i analysen kom frem at elevene med ASF samhandlet mest indirekte med medelever, er elevene fortsatt i en sosial setting der læring og utvikling skjer ved at de er i samme rom som andre.

Analysen viste at læring kan oppstå for elever med ASF ved observasjon av andre og deltagelse i undervisning i de to praksisfelleskapene. Det kan derfor se ut til at det å være til stede i ordinær klasse og forsterket gruppe kan være nok til at læring skjer. Gale et al. (2019) mener at man bør forstå at noen med ASF har mindre behov for sosiale stimuli, og akseptere at de ikke alltid har behov for å samhandle direkte med andre. I analysen kom det frem at sosial samhandling ikke nødvendigvis er det samme som for elever uten utfordringer, og at det er ulike måter å ha samspill med medelever på uten at det er vanlig lek. Analyseresultatene samsvarer her med forskning på feltet.

Ut fra analysen kan man si at læring gjennom det sosiale kan ses på med et annet blikk som tilpasser elevenes forutsetninger og behov som fremmer læring for dem. Det er ikke bare elevene med ASF som deltar i praksisfelleskapene, da lærere og medelever også er deltagende i de samme fellesskapene. Er det riktig at elevene med en ASF-diagnose er de som må tilpasse seg medelevene i ordinær klasse for å kunne være en del av fellesskapet? Det å være en del av et praksisfelleskap innebærer at alle må tilpasse seg hverandre, godta at alle er ulike og inkludere hverandre, da alle har ulike forutsetninger for læring (Lave & Wenger, 2003). Alle krever sin plass og det bør være rom for forskjellige mennesker i hvert fellesskap. Det at elevene med ASF deltok i flere kroppsøvingstimer ut fra sine forutsetninger med den ordinære klassen, tyder på at det er rom for mangfold i praksisfellesskapet.

5.2 Praksisfellesskap

I denne oppgaven benyttes Lave og Wenger (2003) sitt begrep praksisfellesskap for å kunne belyse hvordan samhandling foregår på ulike arenaer for elever med en ASF-diagnose. Lave og Wenger (2003) stiller spørsmål om hvordan den sosiale organiseringen i praksisfelleskapene er i skolen, hvor det er ulikt fra hvilke praksisfelleskap man er i. Elevene i

denne studien veksler mellom forsterket gruppe og ordinær klasse, noe som betyr at de er deltagende i to ulike praksisfellesskap i skolehverdagen. Dette kapittelet er delt inn i underkapitler slik at funn fra analysen av lærernes fortellinger og observasjonene kommer tydelig frem om hvilke muligheter og begrensninger det kan gi elevene å være deltagende i ulike praksisfellesskap. Noe av hensikten med at *praksisfellesskapet i ordinær klasse*, *praksisfellesskapet i forsterket gruppe* og *andre praksisfellesskap* er inndelt i ulike underkapitler, er at det fremtrer ulike erfaringer og særtrekk for de ulike gruppene adskilt. Problemstillingen i studien stiller ikke spørsmål direkte om samhandling i ordinær klasse og forsterket gruppe, men generelt hvordan elever med en ASF-diagnose samhandler med andre elever og lærere. I dette kapittelet blir det diskutert hva det kan bety for elevene med ASF å veksle mellom to praksisfellesskap, med fokus på det sosiale samspeillet.

5.2.1 Praksisfellesskapet i ordinær klasse

Elevene med en ASF-diagnose er i denne studien deltagende med ordinær klasse i praktisk-estetiske fag ifølge resultatene fra analysen. Ordinær klasse er dermed ett av praksisfellesskapene elevene er en del av. Når elevene med ASF deltar i undervisningen med ordinær klasse er det snakk om trinnet de har en tilhørighet til. Et sentralt spørsmål man kan stille seg i denne sammenhengen er hvilke argumenter som kan underbygge verdien av å være en del av praksisfellesskapet i ordinær klasse.

Resultatene fra analysen kom frem til at elevene med ASF bare deltok med ordinær klasse i kroppsøving, musikk og kunst og håndverk. Dette funnet tyder på mindre deltagelse i dette praksisfellesskapet enn i den forsterkede gruppen. Bakgrunnen for mindre deltagelse kom ikke tydelig fram i analyseresultatene, men det er sentralt å drøfte omfanget av elevenes deltagelse med tanke på utbyttet de har. Når elevene deltar i mindre grad i ordinær klasse, kan den deltagelsen de har være av stor betydning for tilhørigheten til medelevene i praksisfellesskapet. Den deltagelsen elevene med ASF har kan være med på å fremme relasjoner til medelever i ordinær klasse, da forskning viser at elevenes relasjoner til medelever både i forsterket gruppe og ordinær klasse, samt relasjonen til lærere, er vesentlig for å trives i blant annet kroppsøvingsfaget (Digranes & Standal, 2020). Relasjoner og interaksjon mellom mennesker er sentralt når vi ser på læring fra et sosiokulturelt perspektiv (Wenger, 1998, s. 4). Dette kommer også frem i analyseresultatene, da lærerne uttrykte at relasjoner er viktig for elevenes samhandling med andre. Når elevene samhandler direkte eller indirekte i praktisk-estetiske

fag med ordinær klasse er dette et felleskap som de burde føle en tilhørighet i. Dersom elevene med ASF deltar i undervisningen flere ganger i uken kan dette føre til at de samhandler med medelever på eget initiativ.

I analyseresultatene kom det frem at elevene med en ASF-diagnose så ut til å ha et stort behov for støtte og veiledning fra lærer for deltagelse med ordinær klasse. Det samme funnet kom frem i Digranes og Standal (2020) sin studie, da elevene der hadde med seg en spesiallærer som hadde ansvar for elevene med spesielle behov når de var deltagende i kroppsøving med ordinær klasse. Når elevene med ASF deltar i undervisning i ordinær klasse med ekstra støtte, kan det i større grad bli synliggjort at de har spesielle behov. Lærerne kan representere noe som kan være stigmatiserende for elevene. Analyseresultatene viste også til at elevene med en ASF-diagnose fikk komme og gå fra timene ut fra eget behov, noe som ikke så ut til å gjelde for andre elever i ordinær klasse. Dette kan tyde på en forskjellsbehandling. Derfor bør man kanskje vurdere i hvilken grad støtte og veiledning kan oppleves som stigmatiserende i et slikt praksisfellesskap.

Kaland (2015a) mener at det å i det hele tatt stille en diagnose kan representere en fare for sykeliggjøring og stigmatisering. Samtidig skriver han at målet med å utrede og eventuelt stille en diagnose innenfor ASF er å gi hjelp og støtte. Analyseresultatene tyder på at deltagelsen og samhandling med andre elever hadde vært mindre dersom elevene ikke hadde hatt denne hjelpen og støtten. Ifølge McLeskey og Waldron (2007) er det en fare for at elever som krever spesialiserte tjenester blir sett på som «unormale». I denne sammenhengen kan det være elevene med ASF som mottar spesialundervisning. Derfor kan det være avgjørende at et bredere spekter av toleranse aksepteres av både elever og lærere, slik at elevforskjeller blir en vanlig del av skolehverdagen (McLeskey & Waldron, 2007).

Elevene med en ASF-diagnose kan ha ulike roller i de ulike praksisfellesskapene, som eksempelvis en «innsider» i forsterket gruppe og en «outsider» i ordinær klasse. Dette siden analyseresultatene viste at elevene med ASF er mindre deltagende i ordinær klasse enn de er i forsterket gruppe, da de bare deltar i praktisk-estetiske fag i ordinær klasse. Østvik et al. (2017b) fant at elever som bruker alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) på småtrinnet hadde en besøksrolle overfor elever i ordinær klasse. Det presiseres ikke at disse elevene hadde ASF, men siden elevene i denne studien har en ASF-diagnose og benytter ASK er studien relevant i denne sammenhengen. Elevene med ASF har uansett en tilhørighet i begge

praksisfellesskapene, og det å ha ulike roller trenger ikke nødvendigvis å være noe negativt. Besøksrollen i ordinær klasse kan knyttes til at elevene i denne studien kan være «outsidere», da de er mer deltagende i forsterket gruppe. Det var likevel ingen tydelige elementer fra analysen som sier at de er «outsidere» eller har en besøksrolle, selv om elevene var mindre deltagende.

5.2.2 Praksisfellesskapet i forsterket gruppe

Det andre praksisfellesskapet elevene med ASF i denne oppgaven er deltagere i er den forsterkede gruppen. Dette praksisfellesskapet kan omtales som hovedbasen til elevene, siden det er der de har mest undervisning. Den forsterkede gruppen er satt sammen ut fra elevenes behov, og er dermed aldersblandet. Opplæringsloven (1998) gir ingen rettigheter når det gjelder å få gå på en slik avdeling, men det finnes mange forsterkede skoleavdelinger i Norge for barn med store hjelpebehov. I denne sammenhengen består praksisfellesskapet av elevene med ASF, lærere og assistenter. Det er en mindre elevsammensetning og større lærertetthet. Det er med andre ord forskjeller på de to praksisfellesskapene, noe som innebærer at elevene med ASF kan ha en annen rolle i forsterket gruppe enn i ordinær klasse. Det ligger få tydelige elementer i forskningen vi har tilgang til som sier noe om det å være i et slikt praksisfellesskap, men funnene i denne studien gir mulighet til å diskutere noen trekk med det. Derfor vil det videre diskuteres verdien av å ta del i en forsterket gruppe.

Analyseresultatene viste blant annet til at det var lettere for lærerne i forsterket gruppe å jobbe rundt relasjoner når det var færre elever, og at elevene med ASF hadde størst fremgang i forhold til samhandling mellom medelevene i den forsterkede gruppen. Forskning viser til at elever med spesielle behov som er deltagende i en forsterket gruppe anser vennskapet til elevene i «gruppen» som bedre enn vennskapet til elevene i ordinær klasse (Digranes & Standal, 2020). Elevene i studien det refereres til ga uttrykk for at relasjonen til medelever i forsterket gruppe erfares annerledes fra relasjonen til elevene i ordinær klasse. Dette kan gjenspeile resultater fra analysen, da det kom frem i lærernes fortellinger at elevene med ASF hadde best utvikling i det å ta initiativ til samhandling med medelever i forsterket gruppe. Dette kan belyse verdien av å være deltager i en forsterket gruppe.

Videre i analysen ble trygghet beskrevet av lærerne som et viktig element som må ligge til grunn for at samhandling skal skje, og at barn med ASF kan ha et ekstra stort behov for dette

da utrygghet kan føre til frustrasjon og medføre at barna helst ønsker å være for seg selv. Innenfor litteratursøket som ble utført i denne studien var det ikke noe forskning som drøftet nøyaktig dette funnet, men det er likevel relevant å inkludere da det var et tydelig perspektiv i analysen. Denne tryggheten er vanskelig å observere, da det er en følelse mennesker har og som dermed ikke er direkte observerbar for andre. Likevel kan det tyde på at elevene hadde en større opplevelse av trygghet i forsterket gruppe, i og med at fremgangen i forhold til samhandling først og fremst var størst i dette praksisfellesskapet. Fremgangen som beskrives av lærerne hadde kanskje ikke skjedd dersom elevene hadde følt på en utrygghet, da det ifølge analyseresultatene kunne medført at de heller foretrekker å være for seg selv. Det indikerer at et slikt praksisfellesskap kan ha en betydning og verdi for elevene med ASF.

Andre sider av analyseresultatene indikerte at elevene med ASF hadde lite direkte samhandling seg imellom. Siden elevene i denne studien bruker ulike former for ASK kan det knyttes til funnet fra Østvik et al. (2018) sin studie, som handlet om at elever som bruker ASK tar mindre initiativ til å starte en interaksjon med medelever. Elevene som bruker ASK har ifølge Østvik et al. (2018) et begrenset antall kommunikative ferdigheter, og er derfor avhengig av andre til å starte kommunikasjon. Dette kan forklare funnet om at det foregikk mest indirekte samhandling blant elevene med ASF og med medelever uten denne diagnosen. Resultatet fra analysen som omhandlet elevenes negative reaksjoner i samhandlingssituasjoner kan også knyttes til funnet fra Østvik et al. (2018) sin studie, da begrensede kommunikative ferdigheter kan gjøre det vanskeligere å forstå hverandre.

Det er ikke bare bruken av ASK og begrensede kommunikative ferdigheter som kan være bakgrunnen for at den direkte samhandlingen skjer i mindre grad. Dette funnet kan også knyttes til Gale et al. (2019) sin studie som viser til at barn med ASF har en sterkere tilknytning til objekter enn til mennesker. Gale et al. (2019) sitt funn kan videre forklare resultatene fra analysen om lite direkte samhandling mellom elevene med ASF. De skriver der om at barna foretrekker ikke-sosial stimuli fremfor sosial stimuli, som kan være en begrensende faktor i samhandling sett ut i fra Lave og Wenger (2003) sin teori om situert læring, der det er den sosiale samhandlingen og felleskap som fører til læring.

Studien til Østvik et al. (2018) reiser ytterligere spørsmål knyttet til denne oppgaven. Når det er utfordrende for elever som bruker ASK å samhandle med medelever som ikke bruker ASK, hvordan er det da når begge parter har utfordringer med språket? Det er antageligvis ikke

enkler, da flere av elevene som benytter ASK vil være avhengig av at andre tar initiativet ifølge Østvik et al. (2018). Sett ut ifra dette kan det argumenteres for at deltagelse i begge praksisfellesskapene vil være nyttig, da det kan være større «sjanse» for at noen tar initiativ til samhandling i ordinær klasse, siden elevene der ikke benytter ASK.

Videre kom det frem i analysen at noen av elevene med ASF trakk seg unna i sosiale settinger og uttrykte behov for å være alene. Dette var spesielt i den forsterkede gruppen da det ble observert mye indirekte samhandling i dette praksisfellesskapet. Dette funnet kan tyde på at elevene med ASF hadde frihet til å handle ut fra deres egne behov. Analyseresultatene viste at det også var mulighet for å trekke seg unna i ordinær klasse, men det er en tydelig forskjell. I praksisfellesskapet i den forsterkede gruppen var det mulighet for å være alene samtidig som de var i hverandres nærvær, mens det å trekke seg tilbake fra ordinær klasse ville bety å forlate undervisningen og medelevene.

Det er ikke gitt at elever med en ASF-diagnose har behov for å være en del av et praksisfellesskap slik som forsterket gruppe, men elevene i denne studien har behov for særskilt tilrettelegging. Sett i denne sammenhengen ser det ut til at det å være deltager i dette praksisfellesskapet har en verdi for elevene. Dette avhenger imidlertid av personalet, da det kreves god kompetanse på opplæring av barn og unge med særskilte behov samt ulike hjelpemidler som kan ivareta elevene på en god måte. Sosiale relasjoner med voksne kan være sentralt for barns læring og utvikling, da dette ligger som en forutsetning for at kommunikasjonen og undervisningen skal fungere (Ogden, 2022, s. 134).

5.2.3 Andre praksisfellesskap

Ifølge Lave og Wenger (2003) skjer læring når et individ deltar i ulike praksiser og deltar i bevegelse i ulike kontekster i hverdagen sin. Elevene med ASF deltar i ulike praksisfellesskap på skolearenaen, men også utenfor skoletid med medelever. I analyseresultatene kom det frem at foresattes initiativ til å invitere til sammenkomster for elevene var viktig, slik at elevene med ASF skulle føle seg som en del av helheten. Breilid (2007) hevder at dersom man deltar i ulike praksisfellesskap vil det engasjere forskjellige sider av personligheten, og dermed være utviklende.

Ulike arenaer er materielt, kulturelt og sosial organisert på forskjellige måter, noe som gjør at muligheter og spillerom for handling varierer for den enkelte person, og fra arena til arena (Breilid, 2007). Dersom elevene med ASF er deltagende i eksempelvis en bursdagsfeiring med medelever fra ordinær klasse, er forskjellen at dette praksisfellesskapet er med blant annet foresatte i stedet for lærere. Dersom barna med ASF er deltagende i sosiale sammenkomster på fritiden med barna fra ordinær klasse, kan det styrke tryggheten til medelevene, som igjen kan føre til mer samhandling blant dem i praksisfellesskapene på skolen.

Et annet relevant tema i denne sammenhengen er hvordan de ulike praksisfellesskapene henger sammen, og hvilken betydning det kan ha for elevene med ASF. Man beveger seg i ulike praksisfellesskap hele livet, men i denne sammenhengen er det sentralt å trekke frem funnet i analysen som omhandler overgangen fra barnehage til skole. I et slikt tilfelle vil man gå fra ett praksisfellesskap til et helt nytt. Analyseresultatene viste at ved en overgang som dette er det avgjørende med deling av informasjon om elevene, slik at lærerne vet hvordan de kan legge til rette for den enkelte elev fra skolestart. I en pedagogisk sammenheng kan man derfor si at sammenheng og tilknytning mellom praksisfellesskapene er nødvendig for elevene med ASF, samt for lærerne.

5.3 Spesialpedagogisk tilrettelegging

Til nå har fokuset vært på elevene med ASF sin deltagelse i ulike praksisfellesskap for læring og utvikling av sosiale ferdigheter. Videre vil fokuset rettes mot lærernes møte med elevene som har en ASF-diagnose, nemlig den delen av problemstillingen som handler om hvordan lærere kan legge til rette for sosial samhandling for elever med ASF. Det er lærernes jobb å tilpasse undervisningen for alle elever slik at elevene får tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Resultatene av analysen viser at pedagogiske tilnærminger tas i bruk for å fremme samhandling mellom elever, noe som gir rom for å diskutere bruken av de ulike tilnærmingene og om det er noe forskjell på dette i forsterket gruppe og ordinær klasse. Det er også relevant å drøfte lærerens rolle i praksisfellesskapene, da disse kan variere ut fra hvilket fellesskap de er i.

5.3.1 Lærerenes rolle i praksisfellesskapet

Det kom frem i analyseresultatene at lærerne ser ut til å ha ulike roller i de ulike praksisfellesskapene. Observasjonene viste at når elevene med ASF var deltagende i ordinær klasse hadde de med seg en lærer fra forsterket gruppe som hadde ansvar for tilrettelegging, veiledning og støtte av eleven. Klasselæreren hadde ansvaret for undervisningen og resten av elevene i ordinær klasse. Dermed så det ut til at lærerne hadde ulike roller, noe som nå vil diskuteres videre.

Funn i analysen tyder på at klasselærerne ga lite oppmerksomhet til elevene med en ASF-diagnose når de deltok i undervisning med ordinær klasse. Det at klasselæreren holder seg til undervisningen og gir lite oppmerksomhet til elevene med ASF når de deltar i undervisningen kan bety at forskjellene er normalisert i den ordinære klassen, slik som McLeskey og Waldron (2007) fremmer i sin studie. Det kan også tyde på at elevene med ASF er en del av fellesskapet i den ordinære klassen. Om klasselæreren hadde gitt elevene med ASF mer oppmerksomhet enn de andre elevene, kunne dette synliggjort at eleven har andre behov og dermed representert noe stigmatiserende. I andre studier der lærerne har tilrettelagt for elever med spesielle behov ser man også at «spesiallærere» har hovedansvaret for tilretteleggingen, der tilpasninger gjøres underveis av dem dersom det vurderes som nødvendig (Digranes & Standal, 2020). I studien det refereres til kom det frem at elevene med spesielle behov trengte tydelige forklaringer av aktiviteter og tydelig struktur i kroppsøvingstimene, for at de skulle få en god opplevelse av timen. De uttrykte at de «hatet» forandringer og at det kunne ta tid før de ventet seg til noe nytt, noe som ifølge Martinsen et al. (2016) kan gjelde elever med ASF, siden forandringer og nye ting kan være utfordrende for dem. Disse pedagogiske tiltakene har derfor en overføringsverdi da det samme bildet fremtrer i denne studien. Derfor kan de ulike rollene lærerne har til elevene og til undervisningen være viktig, da elevene med ASF kan ha et større behov for oversikt og struktur over hva som skal skje og hvem de skal forholde seg til.

Martinsen et al. (2016, s. 98) mener at de fleste barn med ASF vil ha behov for voksenstøtte, forberedelser og oversikt for at de skal kunne delta sosialt de første årene på skolen. Dette innebærer ikke bare informasjon om hva som skal skje, men også å ha en voksenperson som kan veilede dem i samhandlingssituasjoner. I analyseresultatene kom dette tydelig frem ved at elevene med ASF nesten alltid hadde støtte fra lærer en-til-en ved deltagelse i begge praksisfellesskap. Det kom også frem at det var mest samhandling mellom lærer og elev,

fremfor elevsamhandling. Dette viser den sentrale rollen læreren har, da støtte og veiledning fra lærer kan fremme barnets utvikling og læring.

En fordel med at elevene har støtte og veiledning fra en lærer er at de da kan delta i samhandling med andre elever som de kanskje ikke kunne deltatt i uten støtte. Veiledningen de får kan føre til at de senere i livet kan være mer selvstendig i sosiale settinger med andre mennesker. Dermed kan denne lærerstøtten ses på som en opplæring og veiledning til selvstendighet. Sosiokulturell læringsteori vektlegger blant annet at individer tilegner seg kunnskaper gjennom støtte og veiledning fra andre (Säljö, 2001). Ved at elever i samhandling med andre ser hvordan andre medelever handler og løser oppgaver, kan dette føre til at eleven tilegner seg kunnskap som hadde tatt lengre tid å tilegne seg alene. Støtte og veiledning ser dermed ut til å være en viktig faktor for elever med en ASF-diagnose, noe som underbygges av funn i analysen.

Det kan også være noen ulemper knyttet til veiledning og støtte fra lærere i sosiale situasjoner. Elevene som ofte har lærerstøtte kan føle på stigmatisering og at selvfølelsen svekkes. Denne svekkede selvfølelsen kan komme av at de føler seg annerledes enn andre ved at de må ha hjelp for å delta sosialt sammen med andre. Kaland (2015a) skriver at flere med ASF ønsker å vite hvorfor de er annerledes enn andre, og hvorfor de faller utenfor det sosiale felleskapet. Elever med ASF kan føle på denne annerledesheten når de har med seg en lærer inn i ordinær klasse, eller ved at de har andre oppgaver og aktiviteter enn medelever i den ordinære klassen. Det er ikke nødvendigvis slik at barna med ASF tenker på denne støtten som stigmatiserende, men for noen kan det oppfattes slik. Følelsene elevene har rundt dette bør veies opp mot hverandre: Er det elevenes følelse av å være annerledes, eller elevenes deltagelse sosialt og i undervisning sammen med andre som er viktigst for utvikling og læring?

5.3.2 Legitim perifer deltagelse

Lave og Wenger (2003) sitt konsept om legitim perifer deltagelse omhandler en sosial prosess som skal fremme læring ved at man er medlem og deltager i ulike praksisfelleskap. I denne oppgaven kan man ut fra analysen si at lærerne er sentrale personer i praksisfelleskapene da de veileder elevene slik at de kan delta fullverdig. Elevene med ASF er ikke bare medlemmer i disse felleskapene, men det kan sies at de er medlemmer i utvikling når de deltar i de ulike

felleskapene. På bakgrunn av analyseresultatene kan man se verdien av støtten elevene med ASF får fra lærerne. Hva betyr fullverdig deltagelse for elevene med en ASF-diagnose egentlig, og hva vil det si å være en fullverdig deltager i et praksisfelleskap?

Lave og Wenger (2003) gir en helhetlig forklaring på deltagelse i praksisfelleskap gjennom begrepene legitim og perifer. Fullverdig deltagelse i et praksisfelleskap er vanskelig å definere, da læring forstås som en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltagelse i praksisfelleskap (Lave & Wenger, 2003, s. 36). Elevene med en ASF-diagnose i denne oppgaven har egen sakkyndig vurdering, og er fritatt fra ordinær opplæring. Derfor kan man si at de ikke vil kunne delta på lik linje som de andre som følger ordinær opplæring. Dette betyr på ingen måte at de ikke har mulighet til å være fullverdige deltagere. McLeskey og Waldron (2007) hevder at man skal inkludere alle i klasserommet og tolerere alle uansett funksjonsevne. Alle har ulike forutsetninger og behov, og det er vi som lærere som må tilpasse og tilrettelegge slik at det er plass til alle. I denne oppgaven kan elevene med ASF gjennom deltagelse lære å gradvis bevege seg mot fullverdig deltagelse i praksisfelleskapet, selv om en diagnose er med på å definere hvilket praksisfelleskap man skal være i, og hvilket man skal delta mest i.

5.3.3 Åpenhet om diagnose

Ut fra analysen kom det frem at elevene med ASF veksler mellom forsterket gruppe og ordinær klasse. Analyseresultatene viste blant annet at en av de pedagogiske tilnærmingene som ble brukt for å fremme samhandling mellom elevene var å snakke åpent om ASF-diagnosen. Det kom frem at lærerne informerte elevene i den ordinære klassen om diagnosen, slik at elevene visste hvordan de kunne møte elevene med ASF. Dette støttes av forskning som sier at det å fortelle andre elever i klassen hva en autistisk tilstand er kan være nyttig fordi noen med denne diagnosen kan ha utfordringer med å etablere vennskap (Kaland, 2015a). Det å informere medelever om diagnosen kan føre til at de forstår hva en ASF-diagnose er, hvorfor noen kan opptre annerledes og hvordan de kan møte elevene. Denne åpenheten kan være med på å «normalisere» elevene med ASF, samt fremme relasjoner mellom dem ved at de oftere kan ta initiativ til lek i friminutt og på fritiden. Dette kan for elevene med en ASF-diagnose gjøre at de føler seg som en del av medelevene og det sosiale felleskapet.

Åpenhet om ASF-diagnosen til medelever i den ordinære klasse kan være med på å forhindre eventuell stigmatisering (Kaland, 2015a). Om det ikke hadde vært fokus på åpenhet rundt ulike diagnoser hos elever, kan det at noen elever har behov for ekstra støtte og hjelp føre til stigmatisering og en følelse av å være annerledes (Kaland, 2015a). Dette kan svekke selvfølelsen til eleven det gjelder, som igjen kan føre til mindre deltagelse i sosiale og faglige settinger. Dersom medelevene er klar over at elevene med ASF har ulike behov og forutsetninger, kan de få en bedre forståelse for hvorfor elevene med ASF trenger mer hjelp og støtte enn andre i ulike lærings- og samhandlingssituasjoner. Dette kom frem i analyseresultatene ved at lærerne informerte elevene i klassen om hva autisme var, samt hvordan de kunne ta initiativ til samhandling. Lærerne uttrykte hvor viktig det var å snakke rundt utfordringene til elever med ASF sammen med medelevene, slik at medelevene også skal kunne bli trygge i relasjonen med dem.

McLeskey og Waldron (2007) har i sin studie sett på hvordan skolens fokus kan få elevene inkludert i klasserommet. Der snakker de om en «sirkel» som skal symbolisere toleranse for støy. Dette kan knyttes til toleranse av ulike behov og forutsetninger i en elevgruppe. Analyseresultatene viste at elevene med ASF fikk rom for å delta ut fra egne behov, som for eksempel å gå fra timen litt før den var ferdig uten at det så ut til å få noen reaksjon fra andre. Dette kan tyde på at «sirkelen for toleranse» er stor i den ordinære klassen elevene med en ASF-diagnose er en del av. Det ser ut til at forskjeller ses på som normalt i den ordinære klassen, noe som kan komme av at lærerne har snakket åpent om at alle er forskjellige og at de har snakket spesifikt om ASF-diagnosen. Dette kan hindre det Kaland (2015a) skriver om at elever med en ASF-diagnose ofte faller utenfor det sosiale felleskapet.

Videre handler et av resultatene i analysen om at lærerne i forsterket gruppe snakket høyt om elevene med ASF mens de selv var til stedet og kunne høre det som ble sagt. Dette kunne være beskjeder som at en elev hadde sovet dårlig, og derfor var i dårligere humør enn vanlig. Det er vanskelig å si hvordan dette opplevdes for elevene, men observasjonene tydet på at denne kommunikasjonen blant de ansatte var nyttig. Dette støttes av forskning som sier at foreldre syns åpenhet om deres barns diagnose er viktig for tilrettelegging og ivaretagelse av barnets utvikling (Tessem, 2021). Selv om det ikke var tydelig hvordan elevene selv opplevde dette, ser man altså at noen foreldre ser viktigheten av slik åpenhet. Ved å snakke sammen på denne måten kan lærerne tilrettelegge for elevene slik at skoledagen skal bli best mulig. Ingen

dager like, og for elever med en ASF-diagnose kan slike beskjeder være av stor betydning for hvilke hensyn som må tas.

Videre kan åpenhet om diagnose mellom skole og hjem være avgjørende for elevene med ASF. Ifølge Svendby (2017) har skolen et ansvar for å ta initiativ til og legge til rette for samarbeid med hjemmet, og det som kjennetegner et godt skole-hjem samarbeid er åpenhet, engasjement, informasjon, initiativ fra foreldre og skole, omsorg, nærhet og tilbakemeldinger. Ut ifra analyseresultatene kan det se ut til at elevene med ASF sine foresatte daglig ble informert fra skolen via en meldebok, i tillegg til at foreldrene selv skrev relevante beskjeder og informasjon tilbake i samme bok. Det ble også observert teksting på mobil mellom lærerne og foresatte i den forsterkede gruppen. Dette tyder på et skole-hjem samarbeid slik som Svendby (2017) beskriver.

5.3.4 Hjelpemidler til samhandling

I analyseresultatene gikk det frem at lærerne brukte ulike hjelpemidler i undervisningen for å samhandle og å legge til rette for sosial samhandling for elevene med ASF. ASK fremstod som et grunnleggende hjelpemiddel for samhandling mellom lærer og elev. Det var hovedsakelig lavteknologiske kommunikasjonsenheter som ble brukt, som bilder og symboler, skrift og objekter. Ifølge Øzerk og Øzerk (2020, s. 318) viser forskning at lavteknologiske intervensjoner er mer effektive enn høyteknologiske i tidlige stadier av utviklingen av kommunikasjonsferdigheter. Det er vanskelig å si noe konkret om hvilken fase elevene vi observerte var i, men ut fra analyseresultatene kan det se ut til at de er i en fase der det arbeides med å utvide elevenes kommunikasjonsrepertoar. Etter hvert som elevene utvikler kommunikasjonsferdighetene sine kan det være fornuftig å gå over til mer høyteknologiske kommunikasjonsenheter, da mange av disse er lettere å ta med seg ulike plasser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 318).

ASK fremstod i analysen som ett av lærernes viktigste kommunikasjonsverktøy i samhandling med elevene. Bildesymboler ble brukt hyppig, som en form for støtte av det lærerne uttrykte. Det å bruke bildesymboler som en støtte til det verbale i møte med elever som har ASF, kan underbygges av forskning som viser at elever med denne diagnosen har sterkere tilknytning til objekter enn mennesker (Gale et al., 2019). Ett eksempel fra analyseresultatene som illustrerer dette var da lærerne viste hysj-tegn både med tale,

kroppsspråk og bildesymboler. Bildesymbolene ser ut til å styrke samhandlingen mellom lærer og elev, da det virker mer effektivt enn om lærerne kun bruker tale.

Det finnes imidlertid utfordringer knyttet til bruken av ASK. Forskning viser at barn under 13 år som bruker ASK har et annet grunnlag for å etablere og utvikle vennskap, grunnet begrensninger i tilstedeværelse, deltagelse, samhandling og kommunikasjon med jevnaldrende (Østvik et al., 2017a). Bruken av ASK kan dermed være en begrensende faktor i samhandling med andre, noe som kan forklare funnene i analysen som omhandler lite direkte samhandling mellom elevene i denne studien. Dette understreker viktigheten av jobben lærerne har med å tilrettelegge og støtte elevene, da de kan fremme sosiale ferdigheter.

Videre viser Martinsen et al. (2016, s. 104) til at nøye forberedelser og oversikt med egen kontroll over hvor lenge deltagelsen skal vare kan være med på å lette deltagelsen i sosiale samlinger. Dette er noen betingelser som gjør deltagelsen mulig og at fellesaktiviteter etter hvert kan oppleves som positive. I analysekapittelet kom det blant annet frem at visuelle dagtavler ble brukt daglig som et hjelpemiddel for å få oversikt og struktur over skoledagen. Selv om det var forskjell på elevene med ASF i denne studien, så det i analysen ut til at dagtavlen var verdifull for alle elevene i den forsterkede gruppen da overganger og bytte av aktiviteter ofte kan være utfordrende. Bruk av dagtavle med bildesymboler ble dermed en del av forberedelsen til dagens kommende aktiviteter, slik Martinsen et al. (2016) beskriver.

Chan og O'Reilly (2008) har i sin studie kommet frem til at sosiale historier kan være til hjelp slik at elever med ASF skal kunne klare seg bedre i sosiale situasjoner. I resultatene av analysen kom det frem at sosiale historier ble brukt som hjelpemiddel for å fremme samhandling mellom elever. Lærerne uttrykte i fortellingene at ved å bruke sosiale historier kan man veilede eleven med ASF slik at samhandling med andre blir mindre utfordrende, og det som læres gjennom historien skal praktiseres i en samhandlingssituasjon. Bruk av sosiale historier kan derfor omtales som en form for situert læring, da læringen finner sted i en sammenheng som der man skal bruke det lærte i en sosial setting sammen med andre (Lave & Wenger, 2003). I en samhandlingssituasjon må eleven forsøke å bruke det hen har blitt veiledet på gjennom de sosiale historiene sammen med lærer.

I analysekapittelet ble det vist til et sitat fra en av lærerne, der læreren brukte sosiale historier som metode i veiledning, dette siden en elev med ASF gruet seg til turdager på grunn av

fysiske utfordringer og det sosiale samspillet med andre. Det at eleven gruet seg til det sosiale samspillet med andre kan tyde på at det opplevdes som ubehagelig, ukomfortabelt eller utfordrende grunnet manglende sosiale ferdigheter. Kaland (2015b) fant at tiltak med sosiale historier synes å være mest effektive i tilfeller der de blir brukt til å endre uønsket atferd, og mindre effektive når det gjelder å lære nye sosiale ferdigheter. I lys av dette funnet kan det diskuteres hvor effektivt det er å bruke sosiale historier i et slikt tilfelle.

Samtidig fant Delano og Snell (2006) at sosiale historier kan utvikle og fremme sosiale ferdigheter for barn med ASF i grunnskolealder. I studien kom de frem til at sosiale historier kan føre til sosialt engasjement med andre barn i klassen. Sitatet i analyseresultatene om eleven som gruet seg til turdager viste at sosiale historier bidro til en større opplevelse av trygghet, noe som var viktig for det sosiale samspillet med andre. Selv om turdager ikke ble noe eleven likte, opplevde lærerne at sosiale historier ga stor fremgang. I lys av Delano og Snell (2006) sin studie kan det se ut til at eleven utviklet sitt sosiale engasjement ved bruk av sosiale historier.

Et annet resultat av analysen omhandler lærernes bruk av hjelpemidler som den enkelte elev måtte ha behov for. Det ble trukket frem et eksempel knyttet til en elev som så ut til å være lydsensitiv, og dermed uttrykte behov for hørselsvern i ulike situasjoner der det var andre personer rundt hen og mye lyder. En slik hypersensitivitet kan gjøre det vanskeligere for eleven å fungere i det daglige, da ulike lyder kan oppleves som ubehagelige og medføre negative reaksjoner. Martinsen et al. (2016, s. 179) skriver at tilrettelegging av miljøet er det tiltaket som kan ha størst betydning for mennesker som er hypersensitive for sanseinntrykk. En av formene for tilrettelegging er å bruke hjelpemidler som demper de ubehagelige sanseinntrykkene. Det at lærerne la til rette for at eleven kunne bruke hørselsvern når hen selv ønsket det så ut til å være et sentralt hjelpemiddel, slik at eleven i større grad kunne ta del i sosial samhandling med andre.

Et annet eksempel fra analyseresultatene på hjelpemidler som flere elever med ASF bar nytte av var en timer. Denne så ut til å bli brukt som hjelpemiddel for struktur i hverdagen. Strukturering er nødvendig for elever med ASF for at de skal føle en forståelig sammenheng av dagen og en forutsigbarhet i hverdagen (Martinsen et al., 2016, s. 44). Det kom i analysen frem at timeren ble brukt hyppig i forkant av undervisning for å forberede elevene på ny aktivitet eller om elever uttrykte at de trengte egentid i forkant av undervisning. Funnene kan

tyde på at timeren kan være et positivt hjelpemiddel for elever med ASF, da den kan fremme deltagelse ved at den forbereder dem på hva som skal skje.

6. Oppsummerende avslutning

I dette siste kapittelet blir studien oppsummert og problemstillingen besvart. Gjennom en kvalitativ studie med to komplementære datasett (observasjon og fortellinger) har det blitt forsøkt å belyse samhandling mellom elever med en ASF-diagnose og andre elever og lærere, samt hvordan lærere kan legge til rette for sosial samhandling for elever med ASF. Skolen som deltok i denne studien er en skole som har en forsterket gruppe i tilknytning til en ordinær skoleklasse, men dette var ikke avgjørende for valget av akkurat denne skolen. Oppgaven er ment for generelt å finne ut av hvordan det kan bli tilrettelagt for elever med en ASF-diagnose for at de skal kunne utvikle seg sosialt. Problemstillingen for studien er som følger: «*Hvordan samhandler elever med autismespekterforstyrrelse med andre elever og lærere, og hvordan kan man som lærer tilrettelegge for sosial samhandling for elever med en ASF-diagnose?*». Problemstillingen er kompleks og ble dermed konkretisert ved to forskningsspørsmål. Gjennom analyse og tolkning ble disse forsøkt besvart, og blir i dette kapittelet oppsummert for å trekke sentrale linjer til problemstillingen.

Problemstillingen ble utarbeidet på bakgrunn av egen interesse og nysgjerrighet på tema, men også på bakgrunn av lite forskning på tema samt et økende mangfold av ASF-diagnose i skolen. Som kommende lærere i skolen var det av interesse å finne ut av hvordan det kan bli tilrettelagt for elever med en ASF-diagnose og hvordan de samhandler med andre lærere og elever. Attwood (2000, s. 237) viser til teori rundt diagnosen som får frem at de har vansker med sosialt samspill. Dette underbygger interessen av å se på hvordan de samhandler med elever med samme diagnose, elever uten denne diagnosen og lærere. Det at skolen det ble observert på var en skole med forsterket gruppe har ført til et rikt datamateriale da det ga mulighet for å observere samhandling og tilrettelegging for samhandling i flere praksisfelleskap.

I studien ble det benyttet to ulike typer datamateriale: observasjoner og fortellinger fra lærere. De to ulike metodene for innhenting av materiale kan ses på som en styrke for studien, da den inneholder lærernes stemmer i tillegg til våre stemmer som observatører. Nyansene mellom de

to ulike resultatene fra de ulike metodene kommer frem i noen tilfeller, mens det andre ganger viser til likheter. Lærernes fortellinger kan beskrives som en «idealsituasjon» siden de er utarbeidet av lærere som daglig er med elevene og har kjennskap til mange elever med denne diagnosen. Observasjonene kan beskrives som realitet da materialet er nøyaktig det som skjer i ordinær klasse og på forsterket gruppe, uten at det har blitt trukket inn tidligere erfaringer slik som lærerne har gjort i fortellingene.

Det første forskningsspørsmålet «*hva vil det si å være deltager i ulike praksisfelleskap med en ASF-diagnose?*», skal være til hjelp for å belyse den komplekse problemstillingen. I denne studien er elevene med ASF en del av ulike praksisfelleskap. Det kommer i studien frem ulike syn fra datasettene som kan beskrive hva slags muligheter og begrensninger de ulike praksisfelleskapene kan gi elevene med en ASF-diagnose. Dette er overførbart til skoler uten forsterket gruppe, da det bare er en styrke for datasettet i studien at de på denne skolen har tilgang til slike ressurser. Det kan fra studien komme frem hvordan det er for elever med en ASF-diagnose å delta i klasserommet med medelever og hvordan lærere kan tilrettelegge for deltagelse, slik at de får utbytte av deltagelsen ut fra sine forutsetninger.

Læring er i denne studien omtalt som et sosialt fenomen, noe Lave og Wenger (2003) hevder er kjernen i et sosiokulturelt perspektiv. Dette kan beskrive fokuset på samhandling og sosiale ferdigheter hos elevene med en ASF-diagnose. Lave og Wenger (2003, s. 50) beskriver at læring som legitim perifer deltagelse ikke bare er deltagelse og medlem i praksisfelleskap, men at de er medlemmer i utvikling. Deltagelsen elevene har i de ulike praksisfelleskapene kan se ut til å være forskjellige og varierende. De har ulike posisjoner i de ulike felleskapene med tanke på læring og utvikling. I analyseresultatene var det mest tydelige funnet på forskjeller på praksisfelleskapene at det i den forsterkede gruppen er færre elever å forholde seg til enn det er i ordinær klasse, noe som kan gi bedre forutsetninger for å utvikle seg sosialt. Det kom frem i studien at lærerne synes det var enklere å jobbe rundt relasjoner når det var færre elever i gruppen, noe som kan knyttes til forskning som sier at elever i mindre grupper opplever vennskap til «gruppeelevene» som «best» (Digranes & Standal, 2020). Siden elevene i studien det refereres til opplever mest tilhørighet med elevene i «gruppen», kan dette funnet tyde på at de er mest deltagende der. For at elevene fra den forsterkede gruppen skal få slike relasjoner til medelever i ordinær klasse, kan det se ut til at hyppig deltagelse og samhandling kan fremme dette.

Åpenhet om diagnosen kom ut fra teori, resultater fra analysen og diskusjonen frem som et nyttig tiltak for å fremme deltagelse og samhandling for elever med en ASF-diagnose. McLeskey og Waldron (2007) var i sin artikkel opptatt av å gjøre forskjeller normalt, noe det i denne studien kom frem at åpenhet om diagnose kan fremme. Det at elevene i denne studien er mest deltagende i en egen gruppe og dermed mindre deltagende i ordinær klasse, kan være stigmatiserende. Det at de i tillegg har et større behov for veiledning og støtte kan være stigmatiserende for elevene med ASF. Det kom derfor frem i studien at åpenhet om diagnosen i kombinasjon med hyppig deltagelse med elever i ordinær klasse vil kunne gjøre forskjeller normalisert.

Det andre forskningsspørsmålet var «*Hvordan kan lærere legge til rette for deltagelse i ulike praksisfellesskap for elever med ASF?*». Analysen resulterte i ulike funn som kan belyse dette forskningsspørsmålet. Det kom blant annet frem at elevene med ASF hadde et stort behov for støtte og veiledning fra lærerne i begge praksisfellesskapene, slik at de kunne delta i samhandling med andre. Det var imidlertid lærerne fra forsterket gruppe som så ut til å ha hovedansvaret for å tilrettelegge undervisningen til den enkelte elev, noe som samsvarer med forskning på feltet (Digranes & Standal, 2020). Det at elevene var deltagere i et praksisfellesskap som forsterket gruppe, førte til at de hadde flere lærere og assistenter som var ansvarlig for opplæringen deres. På skoler der slike praksisfellesskap ikke er en del av skolen, er det ikke gitt at lærerne hadde hatt det samme utgangspunktet for å tilrettelegge undervisningen for elevene med ASF. Forskning har vist at tilstrekkelige ressurser er nødvendig for optimal støtte og oppfølging av elever med spesielle behov (Lindsay et al., 2013), noe man ser behovet og nytten av i denne studien.

For at lærerne skal legge til rette for deltagelse i ulike praksisfellesskap for elever med ASF, ble det i denne studien funnet ut at tilpasning ut fra den enkelte elevs behov vil være sentralt. Resultatene viste blant annet at bruk av hørselsvern til elever som er lydsensitive, eller andre hjelpemidler den enkelte måtte ha behov for, var verdifullt. Ved å bruke slike hjelpemidler kan lærere gjøre forutsetningene for deltagelse og samhandling med andre bedre. I analyseresultatene så det også ut til at lærerne ga rom for ulike former for deltagelse i sosiale situasjoner. Analysen viste at det finnes flere måter å ha sosialt samspill med andre på, og at bare det å være til stedet i en sosial setting kan være nok for å utvikle seg sosialt. Alle elever med en ASF-diagnose er forskjellige og har derfor behov for ulik tilrettelegging. Det blir opp til lærerne å legge til rette for den enkelte elev, noe som kan gi et bedre utgangspunkt for

deltagelse i ulike samhandlingssituasjoner. For å kunne tilrettelegge for den enkelte elev forutsetter det en god relasjon, noe som er sentralt når man ser på læring fra et sosiokulturelt perspektiv (Wenger, 1998, s. 4). For å skape en god relasjon kom det frem i lærernes fortellinger at det var viktig å legge til rette for trygghet, struktur og oversiktighet. Sosiale relasjoner med voksne kan derfor være sentralt for elevenes sosiale læring og utvikling, da det ligger som en forutsetning for at kommunikasjonen og undervisningen skal fungere (Ogden, 2022, s. 134).

Videre ble det funnet i studien at lærerne benyttet ulike hjelpemidler til hjelp for samhandling. ASK fremtrådte som sentralt i kommunikasjon med elevene, særlig bruk av bildesymboler og konkrete. Forskning har imidlertid vist at barn på småskoletrinnet som bruker ASK kan ha vansker med å utvikle vennskap, og at de ofte er avhengig av andre til å initiere samhandling (Østvik et al., 2017a, 2018). Dette kan knyttes til studiens funn om at elevene med ASF tok lite initiativ til samhandling med medelever. Analysen resulterte også i andre funn knyttet til hjelpemidler for samhandling, som blant annet bruk av dagtavle og sosiale historier.

Dagtavlen så ut til å være nyttig for elevene med ASF, da den så ut til å være sentral for å gjøre skoledagen mer forutsigbar. Ved bruk av dagtavle kan det føre til at eleven får en oversikt og vet hva hen kan forvente, noe som kan legge et bedre grunnlag for den kommende dagen. De sosiale historiene ble også trukket frem som et sentralt hjelpemiddel, da det kan bidra til at elever med ASF forstår sosiale situasjoner bedre, og at de vet hvordan de skal forholde seg til andre i samhandlingssituasjoner. Dette støttes av forskning som sier at sosiale historier kan utvikle og fremme sosiale ferdigheter (Chan & O'Reilly, 2008; Delano & Snell, 2006).

Gjennom å belyse forskningsspørsmålene har det blitt forsøkt å fange opp sentrale områder i lys av problemstillingen. Vi sitter igjen med inntrykk av at lærerne har en sentral rolle i samhandlingsprosessene for elevene med ASF. Oppgaven kan være med på å danne et grunnlag for videre arbeid med sosial samhandling for elever med en ASF-diagnose. Studien belyser nyttigheten av å være deltagende i ulike praksisfelleskap som kan fremme sosiale ferdigheter. Dette kan føre til at de kan ta initiativ til sosial samhandling i skolen og forbedrer forutsetninger for selvstendighet og deltagelse i samfunnet. Vi sitter dermed igjen med nye syn på temaet og ny kunnskap om hvordan vi som lærere kan tilrettelegge, veilede og støtte den sosiale opplæringen for elever med en ASF-diagnose. Dette gir oss videre motivasjon for arbeid med sosialt samspill til eget arbeid senere. Vi håper at resultatene fra denne studien kan

bidra til å gjøre lærere i skolen mer bevisst rundt sine intensjoner i arbeidet med sosial samhandling for elever med ASF.

6.1 Videre forskning

I videre studier hadde det vært interessant å videreføre tanker fra problemstillingen ved å få elevenes stemme inn og se det fra deres ståsted. Siden denne studien blant annet søkte lærernes egne erfaringer, fikk vi ikke innsikt i elevenes subjektive opplevelse. Det å undersøke hvordan elevene selv opplever å være del av ulike praksisfellesskap hadde vært nyttig å få mer kunnskap om, eller hvordan de selv erfarer sosial samhandling med andre. Det kan imidlertid være vanskelig å finne metoder der dette lar seg gjøre, da noen barn med en ASF-diagnose kan ha omfattende behov som kan gjøre det vanskeligere å få tak i hva de tenker og erfarer på en forskningsetisk forsvarlig måte. Dette var også en bakgrunnsfaktor for at denne studien ikke inkluderte elevenes egne stemmer.

Siden datamaterialet til denne studien ble hentet fra en skole med forsterket avdeling hadde det også vært spennende å gjennomføre samme studie på en skole uten en slik avdeling. Det ville nok gitt elevene med ASF andre forutsetninger når det kommer til sosial samhandling med medelever og lærere. Derfor hadde det vært interessant å se hva slags muligheter eller begrensninger det kan gi både elevene med ASF og lærernes tilrettelegging.

7. Referanser

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Askland, L. (1997). *På veg mot førskulelæreryrket* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Attwood, T. (2000). *Asperger syndrom: en håndbok for foreldre og fagfolk*. NKS-forlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Samlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer* [Universitetet i Oslo].
https://www.researchgate.net/publication/344374777_Ungdom_og_laeringserfaringer
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Damm akademisk.
- Chan, J. M. & O'Reilly, M. F. (2008). A SOCIAL STORIES™ INTERVENTION PACKAGE FOR STUDENTS WITH AUTISM IN INCLUSIVE CLASSROOM SETTINGS. *J Appl Behav Anal*, 41(3), 405-409. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-405>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Delano, M. & Snell, M. E. (2006). The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism. *Journal of positive behavior interventions*, 8(1), 29-42.
<https://doi.org/10.1177/10983007060080010501>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography* (Bd. v. 17). SAGE.
- Digranes, A. J. & Standal, Ø. F. (2020). «Det er gøy å løpe med venner» - Elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving. *Spesialpedagogikk*, 2.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/det-er-goy-a-lope-med-venner---elever-med-utviklingshemninger-og-deres-erfaringer-i-kroppsoving/>
- Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Gale, C. M., Eikeseth, S. & Klintwall, L. (2019). Children with Autism show Atypical Preference for Non-social Stimuli. *Sci Rep*, 9(1), 10355-10310.
<https://doi.org/10.1038/s41598-019-46705-8>

- Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16-35).
<https://doi.org/doi:10.18261/9788215032290-2019-02>
- Gunzburg, H. C. & Gunzburg, A. L. (1973). *Mental handicap and physical environment; The application of an operational philosophy to planning*. Baillière Tindall.
- Helsenorge. (2020, 30.november). *Autisme*. Helsenorge.
- Intempo. (u.å.). *Bravo-leken som spesialpedagogisk verktøy*.
<https://www.bravoleken.no/spesialpedagogikk>
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jansen, K. (2008). Narrativ og tekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92, 27-39.
- Kaland, N. (1996). *Autisme og Aspergers syndrom: "Theory of mind", kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Kaland, N. (2008). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismspektertilstand? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 139-150. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-06>
- Kaland, N. (2015a). Diagnoser innenfor autismspekteret: Hjelp eller stigma? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(1), 42-51. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2015-01-05>
- Kaland, N. (2015b). Effekten av tiltak med sosiale historier overfor barn med autisme og Aspergers syndrom. *Spesialpedagogikk*, 5.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/effekten-av-tiltak-med-sosiale-historier-overfor-barn-med-autisme-og-aspergers-syndrom/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- 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.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. & Scott, H. (2013). 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>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD). Utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal Akademisk.
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2007). Making Differences Ordinary in Inclusive Classrooms. *Intervention in school and clinic*, 42(3), 162-168.
<https://doi.org/10.1177/10534512070420030501>
- NESH. (2021, 16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/?fbclid=IwAR2VEr54eLN-s2T5ICHczRBzsCBNBljq0me_qXanHSgDCg2CktNcCOBjgzE
- Noack, T. & Tjora, A. (2018). *Samhandling*. Store Norske leksikon.
<https://snl.no/samhandling>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Statped. (2021, 29.april). *Autisme og sosial kompetanse*. Statped.
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/>
- Svendby, E. B. (2017). Fra åpen dør til å stange hodet i vegg. Foreldres erfaringer med skole-hjem-samarbeid når barna og de unge har en sjelden diagnose. *Spesialpedagogikk*, 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/fra-apen-dor-til-a-stange-hodet-i-veggen.-foreldres-erfaringer-med-skole-hjem-samarbeid-nar-barna-og-de-unge-har-en-sjelden-diagnose/>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm akademisk.
- Sørly, R. & Blix, B. H. (2017). *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Tessem, T. (2021). *Foreldres erfaringer om åpenhet rundt barns diagnoser: Hvilke erfaringer har foreldre med åpenhet knyttet til sitt barns diagnose?* [UiT Norges arktiske universitet].

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22419/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed>

≡y

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tørdal, R. M. (2019, 17.06.2019). *Observasjon av kompleks samhandling*.
<https://ndla.no/nb/subject:1:78e538a3-78bf-4db2-af00-2ca7d721cb25/topic:2:198210/topic:2:198207/resource:1:196369>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13.juni). *Samarbeid mellom hjem og skole*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- World Health Organization. (2005). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer: systematisk del, alfabetisk indeks, opplæring* (10. revisjon, norsk utg., 4. [rev.] oppl. utg.). Sosial- og helsedirektoratet.
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2017a). Friendship between children using augmentative and alternative communication and peers: A systematic literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(4), 403-415.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1247949>
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2017b). A “Visitor in the Class”: Marginalization of Students Using AAC in Mainstream Education Classes. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(3), 419-441. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9533-5>
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2018). Interactional facilitators and barriers to social relationships between students who use AAC and fellow students. *Society, Health & Vulnerability*, 9(1), 1438692-1438614.
<https://doi.org/10.1080/20021518.2018.1438692>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk: en teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Oppdrag til fortellingene

- Vi ønsker at du skriver en fortelling om dine erfaringer om hvordan elevene med ASF samhandler med elever med samme diagnose og/eller med elever uten diagnosen.
- Denne trenger ikke være så lang, maks 2 sider.
- Det er viktig at du i fortellingen tenker at du skal skrive om noe **som opptar deg, som du synes er viktig og nyttig knyttet sosial samhandling mellom disse elevene.**
- Vi har ingen fasit på hvordan fortellingene skal være, det er ingenting som er feil. Vi vil den skal være din **-intuitiv, spontan og realistisk.**
- Vi vil at din fortelling skal handle om elevene du har jobbet med, men vil minne om at alt må være anonymisert slik elevene ikke kan kjennes igjen.
- **Reflekter gjerne over hva som kan gjøre at interaksjonen mellom elevene med og uten ASF fungerer godt eller mindre godt.**

Eksempel på tema til fortellingen:

- Det kan være en umiddelbar hendelse som har skjedd som satte preg på deg
- En opplevelse i arbeidet ditt med barna med ASF, knyttet hvordan de interagerer med hverandre og/eller andre elever.

Nøkkelord: faglig og sosial interaksjon med medelever, trygghet, trivsel, konsentrasjon og hvordan du/dere arbeider med elevenes sosialisering og faglig samhandling.

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre

Vi er to masterstudenter ved Høgskulen på Vestlandet som skal gjennomføre et prosjekt som handler om hvordan elever med en ASF-diagnose interagerer seg imellom og med elever uten denne diagnosen. Fokuset vil være rettet mot hvordan elevene med ASF samhandler med andre elever i sosiale og faglige settinger, både på forsterket avdeling og i vanlig klasserom. Observasjonsfokus vil ikke være på enkeltelever, men på samhandling mellom elevene. Observasjon vil foregå over maksimalt fire dager over en to-ukers periode, uten at det vil gå på bekostning av normal undervisning. Forskningsprosjektet vil heller ikke påvirke deltakernes forhold til skolen eller lærer.

Dersom du ikke ønsker at ditt barn skal være til stede under observasjon eller har spørsmål knyttet til prosjektet, kan du kontakte oss her:

- Maria Håbakk Rise, mariarise@live.no, tlf. 98085295
- Anna Valle Thorbjørnsen, annavalle@live.no, tlf 46829164
- Vigdis Stokker Jensen (veileder), vigdis.stokker.jensen@hvl.no, tlf 48245993

8.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet “fortellinger om sosiale interaksjoner mellom elever med og uten ASF”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan interaksjonen mellom elever med autismespekterforstyrrelse påvirker deres sosiale ferdigheter. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet vil være å få kunnskap om hvordan elever med ASF interagerer seg i mellom og med elever uten denne diagnosen. Fokuset vil være hvordan elevene med ASF samhandler med andre elever i sosiale og faglige settinger, både på forsterket avdeling og i vanlig klasserom. Grunnlagsmaterialet i denne studien er fortellinger fra lærere som jobber med elevene og fortellinger fra oss som observatører.

Vi skal innhente datamateriale fra lærerne som jobber med elevene daglig, da vi er ute etter deres perspektiv på hvordan elevene samhandler med andre. Dette prosjektet er en masteravhandling som vi skal skrive sammen, der omfanget på oppgaven er på 35 000-45 000 ord.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlige er Maria Håbakk Rise og Anna Valle Thorbjørnsen og veileder er Vigdis Stokker Jensen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ut fra formålet med prosjektet er det interessant for oss å få kunnskap om og innsikt i deres erfaringer med undervisning og sosial samhandling mellom elever med og uten ASF-diagnose. Vi ønsker derfor deltakelse fra én lærer på forsterket avdeling og én som underviser i ordinære klasserom, der begge har undervisning for og samhandling med elevene med ASF.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette masterprosjektet vil vi benytte oss av narrativ kvalitativ metode. Dersom dere velger å delta i forskningsprosjektet ønsker vi at en lærer på forsterket avdeling og en i ordinært klasserom skriver en fortelling om hvordan du opplever at elevene med ASF samhandler med elever i gruppa og i ordinær opplæring. Det er viktig å ivareta personvern i disse fortellingene. Det er derfor viktig at fortellingene skrives slik at det ikke er opplysninger som kan identifisere nåværende eller tidligere elever direkte eller indirekte. Derfor bør dere skrive om

generelle erfaringer dere har samlet i løpet av årene, ikke bare om en spesifikk klasse eller gruppe som dere underviser i nå. Nøkkelord til fortellingen kan være faglig og sosial interaksjon med medelever, trygghet, trivsel, konsentrasjon og hvordan du/dere arbeider med elevenes sosialisering og faglig samhandling. I tillegg er det fint om dere kan reflektere over hva som kan gjøre at interaksjonen mellom elevene med og uten ASF fungerer godt eller mindre godt.

Vi ønsker også å benytte oss av deltakende observasjon, der vi er med elevene i gruppen/klassen i løpet av en skolehverdag i noen dager etter avtale. Vi vil ta notater i en notatblokk, som deretter vil bli omskrevet til fortellinger basert på observasjonene. Det vil ikke bli benyttet video- eller lydopptak. Alle data vil bli oppbevart på en ekstern minnepenn til prosjektet er gjennomført.

Elevenes foreldre vil få informasjon når prosjektet skal gjennomføres og har mulighet til å skjerme sitt barn fra observasjonene. Observasjonsfokus vil ikke være på enkeltelever, men på samhandling mellom elevene.

Det er frivillig å delta

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

All undervisning vil gå som normalt, og forskningsprosjektet vil ikke påvirke deltakernes forhold til skolen eller lærer. Dersom noen velger å unndra sitt barn fra observasjon vil vi i samråd med skolen søke og tilby alternative opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene er masterstudentene Anna Valle Thorbjørnsen og Maria Håbakk Rise, samt veileder Vigdis Stokker Jensen.
- Tiltakene vi gjør for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene er å bruke en ekstern minnepenn som vi oppbevarer låst til masterprosjektet er levert. Alle personvernopplysninger vil bli slettet senest 1.juni. I selve masteravhandlingen vil skolen og navnene til informantene bli erstattet med fiktive navn så ingen kan gjenkjenne informantene ved publisering.
- Det er Maria Håbakk Rise og Anna Valle Thorbjørnsen som skal samle inn, bearbeide, lagre data og analysere datamaterialet til dette prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.juni. Personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HVL har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- HVL ved prosjektansvarlig og veileder:
 - Maria Håbakk Rise, mariarise@live.no, tlf. 98085295
 - Anna Valle Thorbjørnsen, annavalle@live.no, tlf 46829164
 - Vigdis Stokker Jensen (veileder), vigdis.stokker.jensen@hvl.no, tlf 48245993
- Vårt personvernombud:
 - Trine Anikken Larsen, trine.anikken.larsen@hvl.no, tlf 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Anna Valle Thorbjørnsen og Maria Håbakk Rise/Vigdis Stokker Jensen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *fortellinger om sosiale interaksjoner mellom elever med og uten ASF* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

.. å bidra med en fortelling basert på egne erfaringer

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Vedlegg 4: Observasjonsskjema

OBJEKTIV	SUBJEKTIV

8.5 Vedlegg 5: Vurdering fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Fortellinger om sosiale interaksjoner mellom elever med og uten ASF](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

488384

Prosjekttittel

Fortellinger om sosiale interaksjoner mellom elever med og uten ASF

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.10.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
11.10.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61278462-2204-481f-a855-f81246751880>

1/2

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!