

Kandidatnummer: 5

Inkludering må komme fra hjertet!

En fortolkende fenomenologisk studie om hvordan to autistiske jenter gir mening til inkludering i kroppsøvingfaget



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for idrett- og friluftslivsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 XXXXXXXXXX

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Forord


Etter flere begivenhetsrike år som student opplever jeg nærmest vemod i det jeg skal markere slutten for denne perioden ved å sette et siste punktum. Det har vært en lærerik prosess der jeg har tilegnet og utvidet min kompetanse både faglig og personlig. Jeg er takknemlig overfor informantene som har deltatt i studien. Uten deres bidrag ville ikke denne avhandlingen blitt til.

*

Jeg ønsker å rette en stor takk til veilederen min, Terese Wilhelmsen. I løpet av hele prosessen har jeg opplevd deg som imøtekommende, raus og medmenneskelig. I tillegg har du bidratt med ditt engasjement ovenfor teorier, forskning og metode.

*

Avslutningsvis ønsker jeg å takke familie og venner som hele tiden har vært tålmodige, støttende og motiverende.


22.05.2023

Sammendrag

Bakgrunn: Majoriteten av studier om inkludering i kroppsøving tar utgangspunkt i andre perspektiver enn barna det faktisk gjelder. Lignende trend sees i autisdeforskningen, der deres viktige aktørperspektiv i liten grad blir undersøkt og vies liten forskningsmessig oppmerksomhet. I kontrast kommer det ettertrykkelig frem gjennom forpliktelser ved konvensjoner og norsk lov at barn har en rett til å bli hørt. Denne avhandlingen går i dybden på to autistiske jenter sine perspektiver på inkludering i kroppsøving på ungdomstrinnet.

Hensikt: Utforske og beskrive aktørperspektivet knyttet til inkludering i kroppsøvingfaget for å gi en innsikt i hvordan lærere, elever og skolen for øvrig kan bidra til mer inkludering.

Metode: Studien er en kvalitativ tverrsnittstudie, og har kombinert en fenomenologisk hermeneutisk metodologi med et omfattende idiografisk fokus. Metodisk har det vært gjennomført digitale dybdeintervjuer av to autistiske jenter i aldersgruppen 16-18 år.

Resultater: Informantene understøtter en flerdimensjonal tilnærming til inkludering i kroppsøving og svekker dermed ytterligere plasseringsdefinisjonen. Likeledes beskriver intervjudeltakerne inkludering som et kontinuum (noe det er mer eller mindre av). Opplevelsen av inkludering er dynamisk, og det kan være snakk om mer eller mindre «gode» dager. Avhandlingen har identifisert fem temaer forbundet med inkludering:

1. Inkludering gjennom fellesskap
2. Medvirkning i kroppsøvingfaget
3. Kommunikasjon med kroppsøvingslærer
4. Barrierer i kroppsøvingsteksten
5. Aktivitetsvalg har betydning

I tillegg oppnevnes forutsigbarhet til å ha betydelig innvirkning på informantene sin stresstoleranse og motstandskraft.

Konklusjon: Jentene i studien forvalter store ressurser til å være fysisk aktive og deltakende i kroppsøvingfaget. De behersker og har kompetanse til å vurdere hvordan de har opplevd faget, og hva som skal til for å øke deres opplevelse av inkludering i kroppsøving. Avhandlingen viser at det er et gap mellom utdanningspolitiske inkluderingsidealer og praksis. Likevel beskriver jentene et inkluderingsideal som vil kunne være oppnåelig hvis det tilrettelegges for forutsigbarhet, anerkjennende relasjoner, medvirkning og kommunikasjon.

Abstract

Background: The majority of studies scoping inclusion in physical education are from other perspectives than the children themselves. The same is seen in the autistic landscape of science. Their significant stakeholder perspective is neglected and dedicated little research attention. By contrast there exist conventions and laws that proclaims the children's right to be heard. This study seeks to investigate two autistic girl's stakeholder perspective on inclusion in secondary PE-class.

Objective: To explore and describe the stakeholder perspective of two autistic children on inclusion in PE with the aim to subtract new insights that can be beneficial for the inclusion competence to teachers, students and school.

Method: Qualitative cross-sectional study that have incorporated an Interpretative phenomenological analysis (IPA) with an idiographic focus. Data has been collected using digital depth interviews.

Results: The informants support a multidimensional approach to inclusion in PE and weakens the placement definition to inclusion. Additionally, the informants describe inclusion as a continuum (more or less of). The experience of inclusion is dynamic and is described as "good or bad days". The study has identified five themes connected to inclusion:

1. Inclusion through community
2. Contribution in PE
3. Communication with PE-teacher
4. Barriers in PE context
5. Choice of activity is important

In addition, predictability is listed to have a significant impact on the informants' tolerance of stress and resilience.

Conclusion: The participants hold large resources to be physically active and participate in PE-class. They master and have competence to assess, measure and describe their acquaintance with inclusion in PE, and they know what is needed to better their experience with inclusion in PE. This thesis shows that there is a gap between policy ideals and school-setting practices. Nevertheless, they describe an attainable ideal of inclusion which can be met through adequate predictability, appreciative relations, participation and communication.

Forkortelser

PA – Physical Activity

PE – Physical Education

IPA – Interpretative Phenomenological Analysis

ID² – Idea of the Idea

MVPA – Moderat til høy fysisk aktivitet

CRPD – Konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne

ASD/AST – Autismespektertilstander

ICD – International Classification of Diseases

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ADOS-2 og ADR-I – Autism Diagnostic Observation Schedule^{2ed} og Autism Diagnostic Interview, Revised

ASP – Atypisk sensorisk prosessering

ToM – Theory of Mind // Mentalisering

EF – Eksekutive funksjoner

vCC – Weak Central Coherens // Svak sentral koherens

(E-S) Theory – Emphasizing Systemizing theory

EMB – Extreme Male Brain Theory

AQ – Autism-Spectrum Quotient

NESH – De nasjonale Forskningsetiske Komiteene

Figuroversikt

Figur 1	Inkluderingens vertikale og horisontale dimensjoner.	19
Figur 2	Strukturert tilnærming til utviklingsmessig psykopatologi.....	31
Figur 3	«Idealistisk AXV formasjon».....	32
Figur 4	«Fullstendig tre-faktormodell».....	35
Figur 5	The Simple Relationship Between Epistemology, Methodology, and Method.	42
Figur 7	Deskriptive og lingvistiske kommentarer	51
Figur 8	Konseptuelle kommentarer	52
Figur 9	Emergent Themes (fremvoksende temaer)	53
Figur10	Fremstilling av sammenhengen mellom underordnet tema – utsagn – overordnet tema	69
Figur 11	Fremstilling av relasjon mellom lærer, elev og supportteam	74
Figur 12	Fremstilling av indre- og ytrestyrt inkludering	77
Figur 13	fremstilling av assosiasjonen mellom relasjon, kommunikasjon, tid og medvirkning	81
Figur 14	Fremstilling av forholdet mellom forutsigbarhet og stresstoleranse.....	90

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
Forkortelser	V
Figuroversikt	VI
1. Introduksjon	1
1.1 <i>Bakgrunn for prosjektet</i>	1
1.2 <i>Formålet med studien</i>	3
1.3 <i>Forskningsspørsmål</i>	3
1.4 <i>Avgrensinger av tema og problemstilling</i>	4
1.5 <i>Avhandlingen sin struktur</i>	5
2. Tidligere forskning	7
2.1 <i>Hva sier tidligere studier om inkludering i kroppsøvingfaget?</i>	7
2.2 <i>Fortsatt et behov for erfaringsstudier</i>	10
3. Teori	12
3.1 <i>Kroppsøving</i>	12
3.1.1 <i>Kroppsøvingfaget sin ID²: Læringsfag, idrettsfag eller helse- og aktivitetsfag?</i>	12
3.1.2 <i>Fra kunnskapsløftet (2006) til kunnskapsløftet (2020)</i>	13
3.1.3 <i>Fagrelevans og sentrale verdier</i>	14
3.1.4 <i>Kroppsøvingfaget sine kjerneelementer</i>	15
i. <i>Bevegelse og kroppslig læring</i>	15
ii. <i>Deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter</i>	16
iii. <i>Uteaktiviteter og naturferdsel</i>	16
3.2 <i>Inkludering</i>	17
3.2.1 <i>Inkluderingens fire forståelsesformer og hvorfor disse er konseptuelt forskjellig</i>	17
3.2.2 <i>Inkludering som et multidimensjonalt begrep</i>	18
3.2.3 <i>Inkluderende pedagogikk fra et historisk perspektiv</i>	19
3.2.4 <i>Forpliktelser om en inkluderende opplæring</i>	20
3.2.5 <i>Inkluderingens idealer vs. praksis</i>	22
3.3 <i>Autismespektertilstander</i>	25
3.3.1 <i>Pionerne Leo Kanner (1894-1981) og Hans Asperger (1906-1980)</i>	25
3.3.2 <i>Gutten fra Aveyron</i>	26
3.3.3 <i>Diagnostiske kriterium og kliniske definisjoner</i>	27
3.3.4 <i>Prevalens og komorbiditet</i>	29
3.3.5 <i>Atypisk sensorisk prosessering</i>	30
3.3.6 <i>Kognitive teorier om autisme</i>	31
i. <i>Theory of Mind (ToM)</i>	32
ii. <i>Eksekutiv (dys)funksjon (EF)</i>	34

iii. Sentral koherens	36
3.3.7 Andre teorier	37
i. Empathizing – systemizing (E-S) theory og Extreme Male Brain Theory (EMB).....	37
4. Metode	40
4.1. <i>Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)</i>	40
4.1.1 IPA sine vitenskapsfilosofiske antakelser	41
4.1.2 Husserl, intensjoner og fenomenologisk reduksjon	43
4.1.3 Hermeneutikk, Heidegger, person-i-kontekst	44
4.1.4 Merleau-Ponty og kroppslig persepsjon.....	45
4.1.5 Gadamer, forforståelse, hermeneutiske sirkel	45
4.2 <i>Kvalitativ forskning</i>	46
4.2.1 Kvalitativ forskning og det semistruktuerte forskningsintervjuet	46
4.2.2 Intervjuguide	47
4.3 <i>Datainnsamling</i>	48
4.3.1 Utvalg	48
4.3.2 Rekruttering til forskningsprosjektet.....	49
4.3.4 Gjennomføring av intervju.....	50
4.4 <i>Analyse og tolkning</i>	50
Steg 1: Repeterende lesing.....	50
Steg 2: Initierende notering.....	50
Steg 3: Utviklingen av «emergent themes»	52
Steg 4: Søke etter koblinger mellom de ulike fremvoksende temaene.....	53
Steg 5: Neste informant	55
Steg 6: Se etter mønster mellom de forskjellige intervjuene.....	55
4.5 <i>Markører for kvalitet</i>	56
4.5.1 Validitet	56
4.5.2 Reliabilitet.....	58
4.5.3 Kvalitet i narrativet	59
5. Forskningsetiske problemstillinger	61
5.1 <i>Deontologisk etikk – forpliktelser og rettigheter</i>	61
5.2 <i>Etiske perspektiver knyttet til samtykke</i>	62
5.3 <i>Konfidensialitet og anonymisering</i>	63
5.4 <i>Å forske med barn – asymmetrisk maktforhold</i>	64
6.a Presentasjon og fortolkning av intervjumaterialet.....	66
6.b Inkludering som et flerdimensjonalt fenomen.....	70
6.1. <i>Inkludering gjennom fellesskap</i>	70
i. En inkluderende relasjon	70
ii. Inkludering må komme fra hjertet	74
6.2. <i>Medvirkning i kroppsvøingsfaget</i>	78
i. Opplevd medvirkning.....	78
ii. «Okay, i dag skal dere skrive ned ...».....	81
6.3. <i>Kommunikasjon</i>	85
i. Lærer som initiativtaker.....	85
ii. Opplevelsen da kommunikasjonen var utilstrekkelig	87
iii. Kommunisere for å kunne tilrettelegge	92

6.4. Ekskluderende barrierer i kroppsøvningsundervisningen	95
i. Sosiale barrierer	95
ii. Kontekstuelle barrierer	100
iii. Aktivitetsvalg har betydning	101
7. Diskusjon	104
7.1 Inkluderings forståelsesformer og dens multidimensjonale uttrykk	104
7.2 Inkluderings horisontale dimensjoner	106
7.2.1 Inkludering gjennom fellesskap	106
i. Et kroppsøvningsfag for alle?	108
ii. Gruppestørrelse og gruppeinndeling	109
7.2.2 Medvirkning i kroppsøvningsfaget	111
i. Opplevelse av medvirkning	111
7.3 Forutsigbarhet må på plass	112
7.4 Bevegelsesglede	115
7.5 Metodisk refleksjon og begrensninger i studien	117
8. Avsluttende oppsummering	121
9. Referanser	123
Vedlegg 1: Intervjuguide	147
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	153

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Inkludering i kroppsøving er et forskningsområde der det allerede foreligger flere systematiske kunnskapsoversikter (Block & Obrusnikova, 2007; Coates & Wickerman, 2008; Hutzler, 2003; Qi & Ha, 2012; Rekaa et al., 2019; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Selv om det er stor forskningsmessig oppslutning knyttet til inkludering i kroppsøvingsfaget, er det likevel en skjevfordeling i hvilke aktørperspektiver som vies oppmerksomhet, der barna det gjelder i liten grad involveres (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s. 328). Mønsteret er gjenkjennt i det autistiske forskningsfeltet. Personer på autismspekteret har sjeldent mulighet til å ytre seg, og det er ofte andre personer som uttrykker seg på vegne av den autistiske populasjon (Pellicano et al., 2016; Pellicano et al., 2018). Dette kan være uheldig, særlig i lys av at både Barnekonvensjonen artikkel 12 og FN-konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) artikkel 7, punkt 3, sikrer barns rett til å uttrykke seg fritt i alle forhold som berører dem (Barnekonvensjonen, 2003, s. 4; Forente nasjoner, 2006, artikkel 7). I tillegg er det usikkert hvorvidt signifikante andre i form av foreldre eller lignende har tilstrekkelig innsyn i kroppsøvingstimene til å uttrykke seg på vegne av barna (Wilhelmsen & Sørensen, 2019, s. 843-844). Samtidig kan man stille seg spørsmålet om hvorvidt kroppsøvingslærere kan uttrykke seg om inkludering på vegne av barna det gjelder. Ettersom opplevelsen av å være inkludert i fellesskapet er både svært subjektivt og kontekstavhengig.

Kroppsøvingsfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). Prediksjonsstudier viser at tidligere fysisk aktivitet spiller en rolle for senere fysisk aktivitet (Baumann et al., 2012, s. 267; Kjønniksen et al., 2008, s. 9). Kroppsøving er et fag som majoriteten av elever jevnlig deltar i. I skolens regi blir dermed kroppsøving en viktig arena, der elevene kan skape gode erfaring med fysisk aktivitet. Hvorfor kroppsøving bør etterstrebe å stimulere til livslang bevegelsesglede hos barna, blir tydeligere ved fysisk aktivitet sine gunstige fysiologiske- og psykososiale fordeler. Blant disse, har fysisk aktivitet gode implikasjoner for selvfølelse, selvtillit og det antydes å ha lovende resultater for depresjon (Biddle & Asare, 2011, s. 894; Lubans et al., 2016, s. 9). Blant de somatiske fordelene av fysisk aktivitet, har det blitt sett oppløftende forebyggende effekter ved ikke-smittsomme sykdommer som hjerte- og karsykdommer, diabetes type 2 og bryst- og tarmkreft (Lee et al., 2012, s. 227-228).

Lærerplanen i kroppsøving har faglige ambisjoner om å stimulere til livslang bevegelsesglede, fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. I tillegg skal faget bidra til realiseringen av likeverd og likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Kroppsøvingfaget er obligatorisk og tidligere studier viser gjentagende at kroppsøving er et av fagene i skolen som mange elever trives godt i (Kjønniksen et al., 2009, s. 150-151). Likevel oppgir studien til Säfvenbom og kolleger at kroppsøvingfaget favoriserer elever som driver med idrett på fritiden, samtidig som elever på generelt plan oppgir at deres trivsel forverres på de senere klassetrinnene sammenlignet med barne- og tidlig på ungdomstrinnet (Säfvenbom et al., 2015, s. 640).

Elever på autismespekteret opplever barrierer som gjør det utfordrende å navigere i det sosiale fellesskapet og bli inkludert på lik linje med øvrige elever (Locke et al., 2013, s. 45; Rotheram-Fuller et al., 2010, s. 1232; Øksendal et al., 2019, s. 597-598). Dette til tross for at autistiske elever henviser til deltakelse i skolens klasseromssituasjon (Skafle et al., 2019, s. 672-674) og kroppsøving (Healy et al., 2013, s. 227) som utbytterikt i henhold til deres sosiale læring og etablering av vennskap. Selv om den autistiske populasjonen er svært heterogen, vil det i gjennomsnitt være en større forekomst av både fin- og grovmotoriske utfordringer hos personer med ASD enn ellers i samfunnet (Cook et al., 2013, s. 2822; Fournier et al., 2010, s. 1237; Green et al., s. 315-316; Hilton et al., 2012, s. 437-439). Autistiske barn ¹har økt prevalens av overvekt (Broder-Fingert et al., 2014, s. 413; Curtin et al., 2010, s. 4), og voksne autister er overrepresentert i statistikker som vedrører forekomst av diabetes, høyt blodtrykk og dyslipidemi (Croen et al., 2015, s. 821). Alle disse faktorene representerer hver for seg, og i alle fall samlet sett, gode argumenter for at skolen bør etterstrebe og forbedre autistiske elever sin trivsel i kroppsøvingfaget.

¹. Vanligvis oppfattes et person-first-språk som god kutyme når man omtaler personer med en diagnose, dette er blant annet anbefalt av American Psychiatric Association. Derimot viser studier av den autistiske populasjonen at et identity-first-språk er foretrukket blant en stor del av den autistiske befolkning (Bottema-Beutel et al., 2021; Gernsbacher, 2017; Kenny et al., 2015).

1.2 Formålet med studien

Dette er en kvalitativ tverrsnittstudie, der formålet er å bringe ny kunnskap om inkludering til kroppøvningsfeltet. Studien skiller seg fra foregående studier ved å omfatte en populasjon som i liten grad er kvalitativt representert i forskningslandskapet. Formålet for studien er å belyse inkluderingssfenomenet i lys av en fenomenologisk, hermeneutisk og idiografisk metodologi, for å tilby en alternativ innfallsvinkel til forståelse av inkludering. Likeens er metodologien tuftet på og inspirert av Heidegger sin kontekstualisering av fenomenet. Dette medfører at inkluderingssfenomenet kan situeres og analyseres i en kroppøvningskontekst, noe som formodentlig kan fremby en mer spesifisert forståelse av fenomenet. Dette ved at inkluderingen rammes inn ved hjelp av kroppøvningskonteksten og dens særegenheter. Kroppøving representerer en dynamisk arena der det ligger store muligheter for tilpasninger innenfor fagets rammer. Hvordan disse tilpasningene foregår for elever på autismespekteret er derimot uavklart. Inkludering er et multidimensjonalt begrep, der det foreligger liten forskningsmessig konsensus utover at inkludering omfatter mer enn fysisk plassering og at inkludering er vanskelig å definere (Göransson & Nilholm, 2014, s. 265-266). Det er flere rasjoner for å belyse inkluderingssfenomenet i relasjon med autisme, blant de er:

- (1) Autismen har hatt en kontinuerlig økt prevalens siden syndromet for første gang ble beskrevet av Leo Kanner i 1943 og utgjør i dag en betydelig del av populasjonen (1:67 Lyall et al., 2017)
- (2) Personer på autismespekteret har tidligere i liten grad fått gitt uttrykk for sine perspektiver og opplevelser knyttet til inkludering både i skolen og i kroppøvningsfaget
- (3) Rapporter viser en mangelfull inkludering av elever med ulike utviklingshemninger (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018; NOU 2016: 17, s. 15; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 42).

1.3 Forskningsspørsmål

Det er hovedsakelig en overordnet problemstilling og tre underordnede forskningsspørsmål som opptar denne avhandlingen. Den overordnede problemstillingen har plassert autistiske individer i subjektsform. Dette innebærer at disse vil representere utvalget som skal få frembringe sine perspektiver og erfaringer. Således identifiserer denne studien seg innenfor et fortolkende fenomenologisk paradigme. I forlengelse av dette vil inkludering utgjøre

fenomenet som skal belyses gjennom omfattende dybdeintervjuer. Studien er en såkalt Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Dette innebærer en forskningsretning som er særskilt opptatt av rike beskrivelser av levd erfaring situert i en spesifikk kontekst (Smith et al., 2009, s. 37). Dermed vil kroppsøvningsundervisningen representere både konteksten inkludering situeres i, men også en arena som vil settes under lupen i forbindelse med inkludering. Forskningsspørsmålene er som følger:

Problemstilling: Hvordan erfarer elever på autismespekteret inkludering i kroppsøvningsfaget?

- i. Hva er deres oppfattelse av inkluderingsfenomenet?
- ii. Hvordan arter kroppsøvningsarenaen seg som en inkluderende arena, og hvordan erfarer elever på autismespekteret å bli inkludert i faget?
- iii. Er deres erfaring forenlig med kroppsøvingens fagsignatur?

1.4 Avgrensinger av tema og problemstilling

Avhandlinger på masternivå medfører både en tids- og størrelsesramme som må etterfølges. I forlengelse av dette har det blitt gjort avgrensninger i henhold til omfang og tematiske avgrensninger. IPA studier er idiografiske av natur, og dermed ofte kjennetegnet ved relativt homogene utvalg. Dette innebærer at IPA står i kontrast med sin motpart innenfor den nomotetiske tradisjon, som er særlig opptatt av generaliseringer. Den autistiske populasjon er svært heterogen og har i nyere tid blitt referert til som autismespektertilstander. For å adressere IPA sin ideografiske tilnærming vil denne studien gjøre en aldersavgrensning slik at det kun er autistiske individer i aldersspennet 16-18 år som vil delta.

Selv om Salamancaerklæring innebar en internasjonal avtale for at elever med særskilte behov skulle imøtekommes og sørges for adekvat tilrettelegging i ordinær opplæring (UNESCO, 1994), er det ikke gitt alle elever inkluderes på lik linje. Studien sitt formål henviser til inkludering i den ordinære kroppsøvningsundervisningen. Dermed foreligger det et premiss for deltakelse i studien, at informantene må ha deltatt fysisk sammen med øvrige elever i ordinær kroppsøvningsundervisning.

Tematisk er ikke inkluderingssfenomenet et ensbetydende begrep, men et multidimensjonalt uttrykk med ulike representasjoner avhengig av hvem man spør. Det som derimot innsnevrer inkludering i denne studien, er kontekstualiseringen av fenomenet, eller rettere sagt, å plassere inkluderingssfenomenet innenfor kroppsøvingsteksten. Likeens er en av hensiktene med avhandlingen å frembringe perspektivene til en stakeholdergruppe som i liten grad er representert i forskning. Derfor er det i første omgang informantenes forståeliggjøring av fenomenet avhandlingen etterspør.

1.5 Avhandlingen sin struktur

I *kapittel 1* presenteres bakgrunn for prosjektet, formålet med studien og problemstilling.

I *kapittel 2* blir det gjort rede for hva tidligere studier sier om inkludering i kroppsøvingsteksten, og hva det er behov for i videre studier.

I *kapittel 3* blir avhandlingen sitt teoretiske rammeverk redegjort for. Dette innebærer relevant kroppsøving-, inkludering- og autismeteori.

I *kapittel 4* blir det gjort et dypdykk i avhandlingen sin metode. Her blir det gjort rede for IPA sitt kunnskapsgrunnlag, samtidig som epistemologiske og ontologiske spørsmål blir besvart. Likeens blir det redegjort for prosesser relatert til datainnsamling, analyse, tolkning og kvalitetsmarkører.

I *kapittel 5* undersøkes det ulike forskningsetiske problemstillinger. Dette medfører deontologisk etikk i form av forpliktelser og rettigheter. Etiske perspektiver knyttet til samtykke, konfidensialitet og anonymisering. I tillegg løftes det frem problemstillinger knyttet til å forske med barn.

I *kapittel 6* er strukturert i to deler. Dette innebærer at første del vil presentere intervjudeltakerne og overordnede funn. Del 2 vil i dybden gå gjennom analysen og presentere funn og tolkninger.

I *kapittel 7* vil det bli redegjort for og drøftet hvordan avhandlingen sine funn kan utfordre, understøtte eller sammenlignes med kjent teori på området.

I *kapittel 8* kommer det en avsluttende oppsummering.

2. Tidligere forskning

2.1 Hva sier tidligere studier om inkludering i kroppsøvningsfaget?

Det har vært flere systematiske litteraturstudier som belyser inkludering i kroppsøvningsfaget. I dette segmentet av avhandlingen vil jeg gi et oversiktsbilde av forskningsfeltet ved å oppsummere viktige funn fra kunnskapsoversiktene. Først ut er en studie av Hutzler (2003). Forskeren utredet en kunnskapsoversikt over litteratur fra tidsperioden 1984-2002. Studiens formål var å identifisere og undersøke holdninger knyttet til inkludering av elever med funksjonshemninger i fysisk aktivitet (s. 351). Studien forespeiler viktigheten av inkluderende holdninger relatert til deltakelse for elever med funksjonshemninger. Det er læreren sitt ansvar å skape en inkluderende ramme rundt elevene. Således er det nødvendig med en praksis som oppfordrer til deltakelse uavhengig av individets funksjonsnivå (Hutzler, 2003, s. 367-368). Kunnskapsoversikten identifiserte at barna sine opplevelser er dynamiske, og at det er snakk om mer eller mindre gode/dårlige dager. Kroppsøvningslærernes tidligere erfaringer med funksjonshemmede barn noteres å ha innvirkning, der mer tidligere erfaring er fordelaktig for deres holdninger i relasjon til barn med ulike funksjonshemninger (Hutzler, 2003, 367).

Block & Obrusnikova, (2007) gjennomførte en review av eksisterende engelskspråklig litteratur fra tidsperioden 1995 til 2005. Hensikten med studien var å undersøke inkludering av elever med funksjonshemninger i kroppsøving. Funnene fra studien ble strukturert i seks hovedområder: (a) Støtte, (b) affekter knyttet til medelever, (c) holdningene og intensjonene fra de øvrige elevene, (d) sosial interaksjon, (e) aktiv læringstid og (f) lærernes holdninger. (Block & Obrusnikova, 2007, s. 105-118). Når funnene oppsummeres er det tydelig at det eksisteres positive utfall hvis inkluderingen lykkes. Blant områdene som hentydes å gi lovende utslag for inkluderingen, adresseres viktigheten av nok støtte fra lærere og medelever. Forskerne kan heller ikke finne noen negative konsekvenser for de øvrige elevene ved å etterstrebe en inkluderende praksis. En av kjerneutfordringen Block & Obrusnikova (2007) henviser til, er lærerens evne til å tilstrekkelig imøtekomme elevene med utfordringer. Der en ikke-adekvat imøtekommelse vil representere en økt risiko for å gi barna negative erfaringer i kroppsøvningssettingen (s. 119).

I Qi & Ha (2012, s. 266) sin kunnskapsoppsummering analyserte de litteratur fra tidsperioden 1990 til desember 2009. Formålet deres var å analysere empiriske studier om

inkludering i kroppsøving. 23 (34%) av inkluderte studier var fra tidsperioden 2005 til 2009, dette innebærer nye empiriske data og analyser sammenlignet med Block & Obrusnikova (2007) sin studie. Kun 1/5 av inkluderte studier var av kvalitativ art. Qi & Ha (2012) løfter elevenes erfaringer og perspektiv som viktige for fremtidens forskning. En vellsitert fordel ved et inkluderende kroppsøvingsfag er dens innvirkning på elevenes sosiale interaksjon. Likeledes er det observert at elevene rapporterte følelse av tilhørighet, fordeler og deltakelse på dager der inkluderingen var reell. Kontrastert kunne konsekvensen ved utilstrekkelig inkludering være følelse av isolasjon (s. 274-275). Dette gjenspeiles blant annet i den inkluderte studien i kunnskapsoversikten til Qi & Ha der Goodwin & Watkinson (2000) siteres. I den følgende studien vises det til at individene sine daglige erfaringer er dynamiske. Eksempelvis henviser en av deltakerne til sin kroppsøvingserfaring som fargen lilla. Dette fordi fargen både innbefatter et mørke som representerer de «dårlige» dagene, men også fordi fargen kan være fin, og dermed representere en god dag (Goodwin & Watkinson, 2000, s. 150-151).

I forlengelse av Hutzler (2003), Block & Obrusnikova (2007) og Qi & Ha (2012) fremholder Rekaa og kolleger (2019, s. 37) tre problemstillinger som uadresserte, to av disse er:

- Hva vet vi (eller ikke) om hvordan det er, når inkludering i kroppsøving er til stedet?
- Hvilke faktorer er med på å promotere eller hemme inkludering i kroppsøving med utgangspunkt i lærere og elever sine erfaringer? (Reka et al., 2019, s. 37).

Kontrastert med de øvrige fremholdte kunnskapsoversiktene, skiller denne seg ved å forsøke å innlemme levd erfaring av inkludering i kroppsøvingsfaget, men har til dels også inkorporert læreres perspektiver. På systemnivå trekker forskerne frem kroppsøvingens tendens til å bli praktisert og oppfattet som et idrettsfag noe som kan gi elevene en følelse av at kroppene, eller ferdighetene deres ikke kan være kompatible med faget. Dette kan for eksempel manifestere seg ved at negativ oppmerksomhet knyttet til kroppslig variasjon eller utenforskap blir for prominent (Rekaa et al., 2019, s. 52). På lærernivå indikerer funnene at inkluderende normer blir anerkjent som viktige, men ikke realisert. Eksempelvis kan det være når idrettsspesifikke elementer blir for fremtredende, og lærerens tilpasninger av undervisningen forblir utilstrekkelig i henhold til elevgruppens diversitet. Dette kan

gjenspeiles i lærerens opplevelse av å ikke inneha tilstrekkelig kompetanse og erfaring for å imøtekomme barnas behov (Rekaa et al., 2019, s. 52-53). På individnivå var det store sprik knyttet til funnene på grunn av forskjeller mellom skoler, lærere og elever. Allikevel kunne forskerne på felles grunnlag trekke frem et funn. Dette var viktigheten av anerkjennelse i møte med elevene (Rekaa et al., 2019, s. 52).

Wilhelmsen & Sørensen (2017) bidro til forskningsfeltet ved å undersøke litteraturen som omhandler inkludering av elever med funksjonshemminger i kroppsøvningsfaget. Studiene som har blitt inkludert arter seg fra tidsperioden 2009 til desember 2015 (s. 313). Formålet var ikke å kun identifisere hvilke aktørperspektiv som mottok mest forskningsmessig oppmerksomhet. Forskerne ønsket i tillegg å frembringe kunnskap om hvor og hvordan kunnskapen ble til. Derfor ble også metodologisk tilnærming og forskningsrelaterte trender adressert i deres systematiske kunnskapsoversikt (s. 312). Majoriteten av de inkluderte studiene løftet frem læreren sin viktige rolle. Ifølge litteraturen innehar læreren en viktig rolle til å både skape og å håndtere det inkluderende miljøet. Likeledes var lærerperspektivet i større grad forskningsmessig representert sammenlignet med elevperspektivet. Kun et fåtall av studiene i tidsperioden 2009 til 2015 tok i betraktning barns egne stemmer (s. 328). Til forskjell fra Qi & Ha (2012) sin kunnskapsoversikt, kunne Wilhelmsen og Sørensen (2017) dokumentere en større andel kvalitative tilnærminger i distribusjonen mellom den kvalitative og kvantitative metodologien (s. 329).

Coates & Wickerman (2008) hadde som formål å få rede på hva litteraturen forteller utfra perspektivet til elever med behov for spesialundervisning, og hvordan de erfarer kroppsøvningsfaget. Metodisk henvendte forskerne seg til en systematisk kunnskapsoversikt for å besvare forskningsspørsmålet (s. 169). Funnene adresserer en rekke tematikker. Blant dem, er: (a) barnas erfaringer med faget, (b) barnas erfaringer med læreren, (c) diskriminering, (d) selvtvil, (e) inkluderende barrierer og (f) empowerment (s. 169-170). Kort oppsummert er funnene knyttet til de ulike områdene:

- a) Gode erfaringer av faget kan kjennetegnes ved at eleven opplever å ha mulighet til å erverve tilstrekkelig kroppsøvningsrelaterte ferdigheter, tilhørighet i gruppen og følelse av aksept.
- b) Det er avgjørende at læreren tilpasser undervisningen i henhold til eleven og ikke vice versa.

- c) Noen av utfordringer knyttet til diskriminering som belyses er 1) usynliggjøring, 2) ulike muligheter til måloppnåelse og 3) benyttelse av et ekskluderende språk.
- d) Diskriminerende og ekskluderende faktorer påvirker elevenes selvfølelse negativt.
- e) Bygge ned inkluderende barrierer ved å sørge for tilgjengeligheten til fasiliteter, materialer og utstyr.
- f) Forsikre seg om at elevenes synspunkter gjennomsyrrer planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningen (Coates & Vickerman, 2008, s. 170-174)

2.2 Fortsatt et behov for erfaringsstudier

Det har vært et økende behov for studier som tar for seg unge mennesker sin erfaring av kroppsøvningsfaget (Fitzgerald, 2005, s. 54). Fletcher-Watson og kolleger (2019) adresserer viktigheten av å involvere autistiske stemmer i forskningen, og at denne inkluderingen er viktig for fremtidens autismeforskning både på grunn av relevans og innvirkning (Fletcher-Watson et al., 2019, s. 951). Forskningsmessig har det ifølge Pellicano et al. (2014) eksistert en diskrepans mellom autismeforskningens portefølje og hvilke prioriteringer autistiske deltakere mener det bør settes søkelys på. Et av områdene som etterspørres er subjektive autistiske erfaringer og deltakelse (s. 768). Senere har det blitt spesifisert at det er et behov for studier som tar for seg og undersøker deres livsverden (Pellicano et al., 2018, s. 82). Som et svar på Pellicano og kolleger sin oppfordring, har Howard et al. (2019b) løftet frem Interpretative Phenomenological Analysis (heretter IPA) som en oppløftende metodisk tilnærming for fremtiden (Howard et al., 2019b, s. 1875-1876).

Formålet for forskningsprosjektet er å sette søkelys på autistiske elever sin erfaring av inkludering i kroppsøvningsfaget. Ønsket er å utvide og bidra til ny kunnskap som muliggjør en dypere forståelse av relasjonen mellom kroppsøving, inkludering og autisme.

Forskningsmessig er AST et av de mest finansierte og publiserte forskningsområdene innenfor nevroutviklingsforskning (Bishop, 2010, s. 6). Dog er foreldre-/lærerperspektivet overrepresentert sammenlignet med det autistiske perspektivet innenfor kvalitativ forskning. Dette er utfordrende fordi et utenfra perspektiv ikke nødvendigvis gjenspeiler behov, interesser eller intensjoner som den representerte befolkning anerkjenner som viktig. Så vidt meg bekjent er det heller ikke gjennomført mange IPA-studier, selv om IPA dokumenteres å ha et begynnende fotfeste innenfor autismeforskning (van Schalkwyk &

Dewinter, 2020, s. 2280). Det er ikke bare i autismeforskningen det er ønskelig med et innenfra perspektiv. I Wilhelmsen og Sørensen sin systematiske kunnskapsoversikt, er det kun i et fåtall av studiene som imøtekommer deres inklusjonskriterier som henviser til barnas egne stemmer. Derfor er det fremdeles et behov for studier som undersøker barn og unge sitt perspektiv på inkludering innenfor kroppsøvingsfagfeltet (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s. 328).

3. Teori

3.1 Kroppsøving

3.1.1 Kroppsøvingens fagets sin ID²: Læringsfag, idrettsfag eller helse- og aktivitetsfag?

Kroppsøvingens faget er et læringsfag på lik linje med øvrige fag i norsk skole. Dette innebærer at faget er tuftet på kompetansemål. I tillegg er kroppsøving et fag som vedvarer gjennom hele grunnskolen. Likevel har det tidvis blitt diskutert hvilken retning faget skal ta, der det henholdsvis har vært tre prominente retningsforslag; (1) et læringsfag, (2) et folkehelsefag og (3) et idrettsfag.

Ifølge Kirk (2010) har kroppsøvingens faget gjennom historien speilet både samfunnets interesser og tidsepoken faget har utfoldet seg i. Med dette følger at lærere og personer i og rundt kroppsøving har vært med på å forme og influere over hvordan faget har og kommer til å arte seg. Kirk henviser til, og benevner dette som kroppsøvingens sin ID² «idea of the idea». Dette medfører ifølge Kirk at faget er sosialt konstruert (Kirk, 2010, s. 10).

Kroppsøvingens navnet har blitt bevart siden det for første gang ble innlemmet i læreplanverket ved Normalplanene av 1939. Før dette gikk kroppsøving under navnet gymnastikk, der kroppsøvingens ID² i stor grad også var innrettet mot gymnastiske rørelsesmomenter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 193). I ettertid har faget ifølge Kirk (2010) vært kjennetegnet ved en rådende ID², der kroppsøving har vært assosiert og praktisert som et idrettsfag. Dette mener Kirk har foregått i over 60 år, og innebærer at faget har vært preget av innlæring av spesifikke idretts- og rørelsesmomenter i dekontekstualiserte miljøer. Kirk mener denne typen ID² om kroppsøving har vært relativt stabil, vedvarende og resistent iført endringer (2010, s. 64-65).

Tilsvarende har blitt sett i forbindelse med Aasland sin doktoravhandling. I avhandlingen fant Aasland og kolleger (2019) ut at kroppsøving fortsatt hadde en tendens til å konstitueres som et idrettsfag. Funnene deres avslører at faget til tross for offisielle styringsdokumenter som fastsetter kroppsøving som et læringsfag, er preget av, og fordelaktig for elever som har erfaring innenfor de tradisjonelle ballidrettene. I tillegg har det blitt avdekket at flere elever risikerte å bli vurdert etter spesifikke fysiske tester, og at både idrettsfaglige- og helse relaterte diskurser var fremtredende (Aasland et al., 2019, s. 488-490).

I nyere tid har det vært diskutert hvorvidt fagets ID² bør være et *helse- og aktivitetsfag*, *idrettsfag* eller et *læringsfag*, der sistnevnte har fått oppslutning og blitt inkorporert i læreplanen i kroppsøving (LK20). Dette gjenspeiles ved at læreplanen (LK06 og LK20) har implementert en kompetansebasert læreplan fremfor en innholdsbasert. I det følgende menes at læreren stiller seg fritt til å velge innhold, aktiviteter og metoder for å utvikle elevene sine kompetanser (Andreassen, 2016, s. 238-239). En annen styrke ved at kroppsøvingens ID² vedvarer som et læringsfag, er at det kan styrke faget sin posisjon som et skolefag med tilhørende kompetansemål. Som Borgen og medarbeidere (2021) fremlegger det, så har det vært problematisk at det har vært uklare grenser mellom kroppsøving og eksterne initiativer som fremmer fysisk aktivitet og helse (Borgen et al., 2021, s. 247). En av forklaringene for at grensene mellom kroppsøving og fysisk aktivitet har vært utydelige, er fordi initiativer fra for eksempel WHO, har proklamert viktigheten av 60 minutter moderat til høy daglig fysisk aktivitet (MVPA) (Helsedirektoratet, 2019; WHO, 2020). I forlengelse av dette har noen forskere tenkt at siden kroppsøvingens arenaen omslutter store deler av elevmassen, kan kroppsøvingfaget bidra til at anbefalingene fra WHO kan innfris (McKenzie et al., 2010, s. 1386; Sallis et al., 1997, s. 1331; Sallis et al., 2012, s. 503-504). Lignende poengteres i doktoravhandlingen til Berg Svendby. I hennes analyser beretter prosjektdeltakerne helse og aktivitet som et av fagets mål. I så måte blir det ifølge Berg Svendby en kobling mellom «fagets aktivitetsdiskurs og helse, som et viktig legitimeringsgrunnlag for denne typen diskurs» (Berg Svendby, 2013, s. 88-89). Kontrastert hevder Borgen og kolleger (2021) at kroppsøvingfaget i sin ytterste konsekvens kan risikere å miste sin legitimitet hvis faget slutter seg til og blir et idretts-, eller aktivitets- og helsefag (Borgen et al., 2021, s. 247-249). Dette er i tråd med Kirk sine prosjekteringer av fremtiden (Kirk, 2010).

3.1.2 Fra kunnskapsløftet (2006) til kunnskapsløftet (2020)

Faget har i nyere tid vært gjennom en revisjon. Dette innebærer en fagfornyelse der den nye læreplanen LK20 avløser den forhenværende LK06. Til forskjell fra LK06 der det eksisterte en tredeling av kompetansemålene hvor majoriteten av målene på ungdomstrinnet var plassert i det idrettsfaglige domenet (Utdanningsdirektoratet, 2015), har LK20 utvisket tredelingen og forsøkt å plassere individet i sentrum og styrke faget sin posisjon som et læringsfag. Kroppsøvingfaget skal nå stimulere til livslang bevegelsesglede og det individorienterte intensjonsbegrepet har blitt en integrert del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faget skal praktiseres og utvides til å være mer variert, slik at elevene får et videre spekter av

erfaringer. Likeledes kan det antydes et lingvistisk skifte der LK06 var gjennomsyret av en terminologi som oppfordret til utførelse og gjennomføring, mens LK20 i større grad fordrer refleksjon og utforskning (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). Det bør nevnes at Borgen & Engelsrud i deres analyse kritiserer LK20 for å distansere seg fra individet ved å benytte nominaliseringer fremfor verb i læreplanen (eks. utforskning fremfor utforske) (2020, s. 15-16). I tillegg har kompetansebegrepet blitt fornyet og utvidet til å inkludere tilegnelse og anvendelse av kunnskap og ferdigheter i både kjente og ukjente omgivelser og situasjoner. Samtidig innebærer kompetanse at eleven skal utfordres til forståelse, refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019).

4.1.3 Fagrelevans og sentrale verdier

Menneskeverdet aktualiseres og løftes frem som sentrale kompetanser for fremtidens skole (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6; NOU 15: 8, s. 19) og er innlemmet i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, §1-1). På lik linje med øvrige fag i norsk skole, har kroppsøvningsfaget et ansvar i å motarbeide alle former for diskriminering, samtidig som faget skal muliggjøre deltakelse, demokrati og medvirkning (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Kroppsøvningsfaget er i en betydelig posisjon til å gå i bresjen for å stimulere til livslang bevegelsesglede og stimulere til en fysisk aktiv livsstil utfra egne forutsetninger. Faget skal stimulere til kroppslig læring ved «(...) at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Samarbeid og respekt for likeverdet fremholdes som viktige verdier faget skal fremme gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel. I kroppsøving er innsats løftet opp som en kompetanse. Dette innebærer at elevene skal få oppleve hvordan innsats spiller en rolle for oppnåelse av mål, og stimulere elevene sin motivasjon til å vedlikeholde og integrere en fysisk aktiv livsstil, som vedvarer gjennom livsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Dette er fire verdier kroppsøvningsfaget skal bidra til å fremme og realisere. I forlengelse av dette skal elevene øve på å praktisere og reflektere rundt verdiene, og løse utfordringer i et mangfoldspositivt læringsmiljø. Likeens skal kroppsøvningsfaget utfordre eleven sitt mot og utfordre elevene sine grenser. «Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danninga og identitetsskapingen i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Kroppsøving skal være et tilpassningsdyktig fag som både ivaretar tradisjonelle

bevegelsesaktiviteter så vel som faget skal stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

3.1.4 Kroppsøvningsfaget sine kjerneelementer

Kroppsøvningsfaget har inkorporert tre kjerneelementer. Fagets fundament skal være bygget på kjerneelementene og inngå i alle deler av fagets områder. Det er forventet at kompetansemålene blir operasjonalisert gjennom lærernes forståelse av kjerneelementene (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 10). Kjerneelementene, er:

- 1) Bevegelse og kroppslig læring
- 2) Deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter
- 3) Uteaktiviteter og naturferdsel. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3)

i. Bevegelse og kroppslig læring

Kjerneelementet henviser til hvordan elevene individuelt og i lag med andre skal kunne gjøre seg kjent med og utforske bevegelser utfra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Kjerneelementet fremmer utforskning av egen identitet og selvbilde, og skal tilrettelegge for kritisk tenkning og refleksjon relatert til forholdet mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppslig læring er et nøkkelbegrep for læreplan i kroppsøving, dette handler om «(...) allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Margareth Whitehead forfekter lignende egenskaper gjennom hennes *physical literacy* begrep. Dette til tross for at begrepet eksplisitt ikke nevnes i læreplanen for kroppsøving. Konseptet utvider seg utover fysiske ferdigheter og løfter frem individet sin motivasjon, selvsikkerhet, fysiske kompetanse, kunnskap og forståelse som viktige elementer for å etablere og integrere en vedvarende aktiv livsstil. Denne bredere forståelsen løfter frem fysisk kompetanse som et nøkkelement. I det følgende menes hvordan individet erverver kompetanse ved å utforske, identifisere og artikulere ulike rørelsesmomenter i et mangfoldig landskap og ved å utfordres til å respondere på et bredt spekter av aktiviteter (Whitehead, 2010, s. 11-12). Whitehead (2001) utbroderer dette ytterligere ved henviser til en kroppslig dimensjon for læring på følgende måte; verden gjør oppmerksom på og vekker iboende menneskelige kapasiteter ved at nye aspekter ved verden, på løpende bånd, blir oppdaget,

møtt på og mestret. Eksempelvis kan det være hvordan individet først realiserer kapasiteten til å svømme, når individet er i interaksjon med vann (Whitehead, 2001, s. 129).

ii. Deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter

Dette kjerneelementet fremholder læringsfellesskapet ved at elevene skal kunne løse utfordringer og oppgaver gjennom samarbeid. Videre skal elevene kunne reflektere over tre områder; (1) samspill, (2) samhandling og (3) likeverd. Dette kjerneelementet proklamerer at ulikheter skal anerkjennes og viser til hvordan undervisningen skal inkludere alle, og at elevenes forutsetninger skal ikke på noen måte være til hinder for å bli inkludert.

Kroppsøvfaget skal i flere aktiviteter utfordre elevene til deltakelse, medvirkning og samarbeid, der elevene både får fremmet sin egen læring, så vel som at elevene skal fremme læring hos andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3).

iii. Uteaktiviteter og naturferdsel

Både nærmiljøet og naturen løftes frem som arenaer elevene skal utforske gjennom alle de fire årstidene. Dette innebærer at elevene skal få utforske naturen i deres nærmiljø gjennom et bredt spekter av uteaktiviteter. Opplevelse av kulturer fremholdes som viktig innenfor friluftsliv, dette gjør at skolen skal inkludere aktiviteter innenfor ulike kulturer og aktiviteter relatert til samisk kultur. I tillegg fremholdes gode naturopplevelser høyt, innenfor naturopplevelsene skal elevene erfare både trygg og bærekraftig ferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

3.2 Inkludering

3.2.1 Inkluderingens fire forståelsesformer og hvorfor disse er konseptuelt forskjellig

Ved to områder råder det stort sett forskningsmessig konsensus ved inkluderingsbegrepet; (1) inkluderingsfenomenet brer seg utover fysisk plassering og (2) inkludering som konsept er mangfoldig og vanskelig å definere (Göransson & Nilholm, 2014, s. 265-266). I empiriske studier der forskeren samtaler med utvalgte grupper, er det derimot betydelig viktig å forhøre seg om hvordan deres oppfattelse av fenomenet utfolder seg (Nilholm & Göransson, 2017, s. 445). I en kritisk analyse av forskningslitteraturens inkluderingskonsepter, identifiserer Göransson & Nilholm (2014) fire strukturelle tilnæringer til å kategorisere inkludering. Selv om de kan tolkes hierarkisk, der D forutsetter (A, B og C), og C forutsetter (A og B), er de likevel distinkt ulike ved at deres kjernesyn endrer premissene for hva som inngår i inkluderingsbegrepet:

- a) Plasseringsdefinisjon: Inkludering innebærer fysisk plassering av elever med behov for spesialundervisning innenfor de allmenpedagogiske rammene
- b) Spesifikk individorientert definisjon: Inkludering innebærer å møte de sosiale og akademiske behovene til elever med behov for spesialundervisning
- c) Generell individorientert definisjon: Inkludering innebærer å møte de sosiale og akademiske behovene til *alle* elevene
- d) Samfunnsdefinisjon: Inkludering innebærer skapelse av samfunn med spesifikke karakterista. (Göransson & Nilholm, 2014, s. 268-270)

For å utbrodere dette på en annen måte. På den ene siden kan inkludering ifølge Nilholm (2021) brukes og plasseres innenfor en tradisjonell spesialpedagogisk diskurs. I dette følger en antakelse om at elevene anslagsvis kan identifiseres gjennom deres utilstrekkeligheter. Denne tradisjonelle tilnærmingen til begrepet orienterer seg i den retning av at det eksisterer noe normalt og noe ikke-normalt. Derimot har denne tradisjonen blitt utfordret av en gruppe forskere med visjon om at inkludering innbefatter både samfunn og samarbeid på tvers av ulikheter og særegenheter. Dette innebærer at inkludering omfatter alle elever, og ikke er et spørsmål hvorvidt individet er normalt eller ikke (Nilholm, 2021, s. 362). Både (a) plasseringsdefinisjonen og (b) den spesifikke individorienterte definisjonen har tilhørighet innenfor den tradisjonelle spesialpedagogiske diskursen. På den andre siden av skalaen, som denne masteroppgaven identifiserer seg med, finner man (c) den generelle individorienterte

definisjonen og (d) samfunnsdefinisjonen. Til tross for relativ stor enighet til at inkludering er noe utover fysisk plassering, er det plasseringsdefinisjonen som har størst oppslutning i forskningslitteraturen. Dette utmerker seg fremfor alt i empiriske artikler, der plasseringsdefinisjonen har sin høyeste oppslutning. I flere av artiklene analysert av Nilholm & Göransson fremkommer det at inkludering har en tendens til å bli brukt synonymt med integrering og eller mainstreaming. I denne avhandlingen vil derimot inkluderings- og integreringsbegrepet representere ulike ting, der integrering vil referere til fysisk lokalisering (Nilholm & Göransson, 2017, s. 445).

Fra kunnskapsoversikten til Rekaa og kolleger hadde forskerne et felles grunnlag for å trekke frem et funn. Dette funnet var viktigheten av anerkjennelse i møte med elevene. Dette var gjennomgående til tross for at funnene på individnivå hadde et stort sprik på grunn av ulikheter på tvers av skoler, lærere og elever (Rekaa et al., 2019, s. 52). I forlengelse av dette ønsker jeg å trekke frem Axel Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori. Han tilbyr oss en unik innfallsvinkel og forståelse relatert til kjærlighet. I tillegg til anerkjennelsesteorien sin rettighetsdimensjon og solidaritet, er kjærlighet stadfestet som en likeverdig del og første nivået av gjensidig anerkjennelse. Utfra et analytisk perspektiv på relasjoner, oppmuntrer Honneth sin teori til at affekter har en viktig tilslutning i relasjonen. Gjensidig anerkjennelse er ifølge Honneth tuftet på mellommenneskelige affekter, og anseelse av hverandre som behovsvesener (Honneth, 2008, s 104-105). For hvert nivå av gjensidig respekt økes individet sin subjektive autonomi. I overført betydning kan det ha innvirkning ved at anerkjennelsen handler om å gi kognitiv aksept for den andre parten sin selvstendighet (Honneth, 2008, s. 116).

3.2.2 Inkludering som et multidimensjonalt begrep

Haug (2017) kontrasterer og poengterer verdien av et multidimensjonalt inkluderingsbegrep ved å henvise til hvordan et endimensjonalt inkluderingsbegrep kan virke. Et problemområde ved et såkalt snevert inkluderingsbegrep er risikoen for at begrepet vil kunne operere og forsegle inkludering som enten én verdi, ide eller praksis. I sin snevreste form vil det derfor ifølge Haug være en påfølgende risiko for at inkluderingsbegrepet vil danne en inkluderingsdikotomi; enten har du inkludering, eller så har du det ikke. En slik tilnærming til inkludering vil være unyansert og attpåtil risikere å appellere til inkludering gjennom en plasseringsdefinisjon (Haug, 2017, s. 207). I tråd med føringene gjengitt i Salamancaerklæringen, er en viere definisjon foretrukket. Med dette følger en definisjon som

opptar og omslutter alle individer, som har til hensikt å avverge marginalisering og være uavhengig av psykisk og eller fysisk funksjonsnivå (UNESCO, 1994).

Haug (2020) har med utgangspunkt i et multidimensjonalt inkluderingskonsept dekonstruert begrepet, og identifisert fire områder som berører inkludering. Disse strukturer og organiserer han i horisontale dimensjoner bestående av: Fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. De vertikale dimensjonene vil derimot være: Statlig-, kommune-, skolenivå og elev- og lærernivå (s. 304). Modellen identifiserer seg innenfor en *generell individorientert definisjon* ved at modellen omslutter samtlige elever, og er orkestret slik at det er *gjensidig samhandling* mellom og på tvers av de ulike komponentene ved de respektive dimensjonene (Haug, 2017, s. 214-215). En bakenforliggende tanke ved de vertikale dimensjonene er at det ideelt sett er god samhandling og relasjon mellom de ulike nivåene. Det som derimot er realitet, er at de vertikale dimensjonene er kjennetegnet ved manglende koherens. Dette innebærer en risiko for at inkluderingskonseptet manifesterer seg ulikt med fraværende konsistens på de ulike nivåene (Haug, 2017, s. 210).

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Statlignivå				
Kommunenivå				
Skolenivå				
Elev- og lærernivå				

Figur 1 Inkluderingsens vertikale og horisontale dimensjoner.

Adaptert og oversatt fra Haug (2017, s. 208-210; 2020, s. 304)

3.2.3 Inkluderende pedagogikk fra et historisk perspektiv

Salamancaerklæringen ble etablert i 1994 og har blitt signert av Norge. Erklæringen sikrer alle barns rett til å deltakelse i ordinær skole. Hensikten er at uavhengig av funksjonsnedsettelse, skal alle barn tilrettelegges for, og inkluderes på lik linje (UNESCO,

1994, s. 6). Fra et historisk perspektiv er det kun i nyere tider elever har hatt en lovfestet rett til å delta i og bli inkludert i ordinær skole. Ser vi til spesialskoleloven av 1951, var det staten som hadde ansvar for å etablere såkalte spesialskoler der barn med sanse-, evne- og eller tilpasningsvansker ble plassert (Spesialskolelova, 1951, §§ 1 til 4). Krefter fra 1970-tallet og da ført av Blomutvalgets innstilling, var med på å skape debatten relatert til hvorvidt alle elever skulle integreres i ordinær skole. Til forskjell fra i dag der integreringsdiskursen bærer preg av fysisk plassering. Vektla Blomkomiteen integrering som en sosial prosess, der tilhørighet, delaktighet og medansvar var viktige faktorer. Integreringsbegrepet kan i Blomutvalgets øyemed argumenteres for å være nærmere nåtidens inkluderingsbegrep fremfor hvordan integrering blir brukt per dags dato. Dette ved at integrering først og fremst referer til fysisk plassering og Blomkomiteen henviste til noe utover fysisk plassering, nemlig sosiale prosesser gjennom tilhørighet, medansvar og deltakelse (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 38-39). Dette var en av flere faktorer som førte til avvikling av statlige spesialskoler i 1992 (Johnsen, 2019, s. 123), og at et likeverdig opplæringstilbud gjennom inkludering ble implementert i forarbeidene til opplæringslova (Prop. 46 (1997-1998)).

3.2.4 Forpliktelser om en inkluderende opplæring

Det følger av grunnloven § 109 at alle barn har rett til utdanning, og at «barn har rett til å ta imot grunnleggende opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til hvert barn og ta omsyn til de behovene det har». Likeså er det slått fast av grunnloven § 104 at «barn har krav på respekt for menneskeverdet sitt. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og det skal legges vekt på meningen deres i samsvar med alder og utvikling». Videre slås det fast i andre avsnitt at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn. Dette innebærer at summen av grunnlovens §§ 104 og 109 utgjør en individbefestet rett til tilpasset opplæring.

Ifølge Nordrum (2019) utgjør Barnekonvensjonen sine artikler (2,3,6,12) barnet sin rett til en likeverdig opplæring. Dette som følge av at artikkel (2) representerer retten til å ikke bli diskriminert, (3) retten til at avgjørelser skal bygges på barnets beste, (6) rett til liv og helse og (12) barnet sin rett til å bli hørt (Nordrum, 2019, s. 92). Ytterligere følger det av Barnekonvensjonen artikkel 23 en særskilt rett for barn med funksjonsnedsettelse, der det kreves at funksjonshemmede barn sikres «effektiv adgang til og mottar undervisning, opplæring ... på en måte som best mulig fremmer barnets sosiale integrering og personlige utvikling, herunder dets kulturelle og åndelige utvikling» (Barnekonvensjonen, artikkel 23).

Likeens skal barnets utdanning «ta sikte på å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (Barnekonvensjonen, artikkel 29 nr.1 bokstav a). FN-konvensjonen om barnets rettigheter har ifølge NOU 2016: 18 (s. 33) blitt inkorporert i menneskerettsloven, og dermed fått forrang for annen lovgivning i Norge dersom det skulle blitt avdekket motstrid mellom lovgivningene.

Konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) er per nå ikke vedtatt som norsk lov, men ble ratifisert av Norge i 2013 for å beskytte rettighetene og verdigheten til mennesker i utsatte posisjoner. En ratifisering innebærer at en stat forplikter seg gjennom en signatur til å følge og vedkjenne seg en folkerettslig avtale (Nordrum, 2019, s. 93). Konvensjonen bygger på en relasjonell forståelse av nedsatt funksjonsevne. Dette utelukker at individet sin funksjonsnedsettelse er årsak til hemmingen, men impliserer at en funksjonshemming oppstår som en konsekvens av misforholdet mellom de samfunnsmessige krav og individet (NOU 2016: 17, s. 49). I behandling av mennesker med nedsatt funksjonsevne sin rett til utdanning er det Artikkel 24 ved CRPD som gjør seg gjeldende (Nordrum, 2019, s. 93). Oppsummert gir Artikkel 24 nr. 1 bokstav a-c, barn med nedsatt funksjonsevne rett til et inkluderende utdanningssystem på alle nivåer. Herunder skal det tas hensyn til barnets potensial, verdighet og egenverdi. Mennesket skal inneha like muligheter til å utvikle personlighet, dyrke sine anlegg, kreativitet, fysiske- og psykiske evner, fullt ut (CRPD, Artikkel 24 nr. 1 bokstav a-c). Virkeliggjøring av overnevnte beror på at mennesker med nedsatt funksjonsevne ikke stenges ute fra det allmenne utdanningssystemet, og at disse på lik linje, får tilgang til en inkluderende grunnutdanning (CRPD, Artikkel 24 nr. 2 bokstav a-b). Likeledes følger det av Artikkel 24 at partene skal muliggjøre deltakelse i det miljøet som gir størst faglig og sosial utvikling (CRPD, Artikkel 24 nr. 3 bokstav c).

Etter lovgivningen nedfelt i Opplæringslova er inkludering forankret i retten til å gå på nærmiljøets skole, og retten til å tilhøre en klasse (Opplæringslova, §§ 8-1 og 8-2). Opplæringen skal være tilpasset eleven sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, § 3-1). I de tilfeller der Opplæringslova § 3-1 er utilstrekkelig og eleven ikke mottar et tilfredsstillende eller forsvarlig opplæringstilbud, aktiviseres eleven sin rett til spesialundervisning (Opplæringslova, § 5-1). Avgjørelsen om hvorvidt eleven har et tilfredsstillende og forsvarlig opplæringstilbud avgjøres etter sakkyndig vurdering av PP-tjenesten (Pedagogisk psykologisk tjeneste) (Opplæringslova, § 5-3).

3.2.5 Inkluderings idealer vs. praksis

Lani Florian (2013) hevder det er en tendens der læreren tilpasser undervisningen etter et normativt sentrum. Dette innebærer en risiko for at elever på begge ender av gausskurven, ikke mottar tilpasningen opplæringslova § 3-1 slår fast at elevene har krav på. I forlengelse av dette etterspør hun en endring, der læreren utvider dette normative senteret til å omfavne og inkludere samtlige elever. Samtidig utfordrer Florian skolen sin ulikhets- og normalitetsdiskurs. I det følgende menes hvordan vi bidireksjonalt snakker om, praktiserer og interagerer med hverandre på en måte som forsterker ulikheter og hva som anses som normalt innad i skolen. Likeens utfordrer hun den paradoksale naturen til spesialundervisning ved at praksisen er bundet til et normative senter, men ofte fysisk lokalisert utenfor. Selv om det ikke er gjennomførbart ved en enkel håndvending, vil det ifølge Florian være ønskelig å inkludere og sørge for at alle kan ta del i ordinær opplæring (Florian, 2013, s. 12-21). Videre skal det gis et innblikk i sentrale rapporter på området, og hva disse sier om status for inkludering i norsk skole.

NOU 2016:17 som er utarbeidet av Kaldheimutvalget (2016, s. 20-21), hadde i oppdrag å vurdere hvorvidt dagens situasjon for utviklingshemmede var i tråd med deres grunnleggende rettigheter og politiske målsettinger. Et av de undersøkte områdene orienterte seg mot deres levde situasjon, og satt disse opp mot aktuelle bestemmelser, herunder CRPD. Som belyst i foregående kapittel, henvender CRPD Artikkel 24 til rettsgrunnlaget knyttet til utdanning. Utvalget dokumenterer en status som ved tre punkter er i konflikt med bestemmelsene forankret i CRPD Artikkel 24:

- (1) Elever med utviklingshemming får ikke opplæring av samme kvalitet som andre elever
- (2) Elever med utviklingshemming er ikke inkludert i normalskolen
- (3) Utviklingshemmede har ikke tilgang til livslang læring. (NOU 2016: 17, s. 15)

Barneombudet sin fagrapport *Uten mål og mening?* (2017) har gjennom innsyn i saksdokumenter og samtaler med barn avdekket flere utfordringer og rettighetsbrudd vedrørende barna sin opplæring. Barna rapporterer at de ikke opplever tilstrekkelig tilrettelegging av skolen. Dette vekker bekymringer hos barneombudet, som hentyder at verken kompetanse, innhold eller organiseringen av undervisningen er adekvat tilpasset

behovene til eleven (Barneombudet, 2017, s. 20-30). I likhet rapporteres det om manglende læringstrykk i spesialundervisningen. Dette innebærer at elevene erfarer liten mulighet til å utvikle seg faglig. Praksisen er preget av lave forventninger og ambisjoner på barna sine vegne (Barneombudet, 2017, s. 68-70). Her opplever mange av elevene en segregert opplæring løsrevet fra øvrige elever ved at de blir fysisk ekskludert fra ordinær undervisning. Dette innebærer en forhøyet risiko for å bli stengt utenfor klassefelleskapet og opplevelse av diskriminering. Barneombudet henviser til, og problematiserer den segregerte undervisningen som en stor utfordring for eleven sin mulighet til å bli inkludert og oppleve inkludering i klassefelleskapet (Barneombudet, 2017, s. 73-74). Barneombudet konkluderer med at dagens opplæring ikke er for alle. Spesialundervisningen er under pari, med både for lave forventninger og et ikke-forenlig psykososialt miljø i henhold til opplæringsloven.

På forespørsel fra Kunnskapsdepartementet, utarbeidet Thomas Nordahl og ekspertutvalget (2018) en vurdering av tilbudet barn med særskilt behov for tilrettelegging mottar i barnehage og skole. De hadde som overordnet mål å påse at barn og ungdom med særskilte behov mottar et høykvalitets pedagogisk- og spesialpedagogisk tilbud, samt se til at barn og ungdom i barnehage og skole opplever økt inkludering (s. 5-6). Dermed er blant ekspertgruppens mandater å identifisere faktorer og sammenhenger som fremmer eller hemmer inkludering, på alle nivåer (s. 16). Ekspertutvalget understøtter flere av problemområdene Barneombudet henviste til, blant disse er; (1) systemet er ekskluderende ved at spesialundervisning oftest innebærer en segregering av eleven, (2) kompetansemangel hos undervisningspersonell og (3) lave forventninger knyttet til eleven (s. 232). Et av kjerneforslagene til utvalget er hvordan den inkluderende skolen skal romme alle, og dermed sikre alle elever en plass i læringsfelleskapet, herunder ordinær undervisning. Dette forutsetter at de spesialpedagogiske ressursene omorganiseres og iverksettes i ordinær undervisning. Dog kan det ifølge utvalget unntaksvis være nødvendig at undervisningen avholdes adskilt, der individuelle og intensive tiltak forutsetter det (Nordahl et al., 2018, s. 244). Stortingsmelding 6 henviser til utfordringene skildret i både barneombudets- (2017) og Nordahl-gruppens rapport (2018), der det argumenteres for at det spesialpedagogiske system er både ekskluderende og lite funksjonelt (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 42). Hensikten med Meld. St. 6 er å bidra til å øke kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet ved forbedret tilpasning og inkludering for elevene. Dette fordi tidlig innsats og inkludering kan iverksettes som et insentiv for å forebygge at utfordringer eskalerer og vokser seg større (s. 42-43). Stortingsmeldingen fremmer tiltak som at (1) det bør jobbes med holdninger til praktiseringen

av inkludering, (2) barn må involveres i større grad, (3) krav om kvalifisert personell, (4) økt spesialpedagogisk kompetanse, (5) mer forskning og (6) styrke det tverrfaglige tilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 45).

Eksisterende litteratur avslører at det er en stor diskrepans mellom retoriske- og inkluderende idealer, og hva som faktisk tar plass i undervisningssituasjonene (Berg Svendby & Dowling, 2013, s. 374). I en billedlig fremstilling argumenterer Berg Svendby for at det eksisterer en utdanningspolitisk spenning mellom fellesskap og individ, som best forklares som en pendel. I så henseende kan man ifølge Berg Svendby (2013) tenke seg en «utdanningspolitisk pendel som svinger mellom hensynet til fellesskapet og hensynet til individet» (s. 9). I tilfeller der det er utdanningspolitisk snakk om *fellesskap*, er det oftest overordnede prinsipper som inkludering og tilpasset opplæring som nevnes. Dermed blir søkelyset rettet mot miljømessige tilpasninger som fremmer mangfold i fellesskolen (Berg Svendby, 2013, s. 9). Når det derimot er utdanningspolitisk fokus på individuelt nivå, presenteres ofte inkludering og tilpasset opplæring ifølge Berg Svendby (2013) som «spesialundervisning eller individuelt tilrettelagt undervisning» (s. 10).

3.3 Autismespektertilstander

3.3.1 Pionerne Leo Kanner (1894-1981) og Hans Asperger (1906-1980)

Leo Kanner var den første til å publisere en systematisk casebeskrivelse, der elleve autistiske barn var inkludert. Kanner innleder sin artikkel fra 1943 med å bemerke at det hadde kommet han for øye, en tilstand hos noen barn, som skiller seg så merkverdig og unikt fra alt som tidligere har vært rapportert (Kanner, 1943, s. 217). Det bør nevnes at de videre beskrivelsene vil være preget av både tidsperioden artikkelen kommer fra, og et individ-medisinsk perspektiv. I Kanner (1943) sin første casebeskrivelse henviser han til en fem år gammel gutt ved navn Donald. Donald var ifølge Kanner et barn utstyrt med en usedvanlig god hukommelse, kunne alfabetet baklengs og telle til 100. Det han derimot strevde med var ifølge Kanner:

- (a) Vanskeligheter relatert til spontan aktivitet
- (b) Et restriktivt og repeterende atferdsmønster
- (c) Liten språklig fleksibilitet (Kanner, 1943, s. 217-220).

Etter en systematisk gjennomgang av de ulike casebeskrivelsene hevdet Kanner det var noen gjennomgående felles karakterista hos barna observert. Disse fellestrekkene mente Kanner dannet et unikt syndrom, autisme. Hvorvidt syndromet var et resultat av medfødte egenskaper eller miljømessige faktorer, mente Kanner definitivt barna hadde (a) en medfødt fundamental utfordring til å relatere seg til andre mennesker eller situasjoner og (b) en besettelse om å bevare ting slik de artet seg (s. 242). På den andre siden beskrev han majoriteten av barna sine omsorgsgivere som kalde mennesker. Noe som gjorde det vanskelig for Kanner å trekke slutninger om foreldrene sine miljømessige effekt på barna (s. 250). I Kanner sin beskrivelse av de elleve barna med autisme, noterer han seg at det fra start eksisterer en type «extreme autistic aloneness». Dette innebærer ifølge Kanner at barna i alle forhold som vedrører dem, forsøker å stilne inntrykk fra omverdenen (s. 242-243). Kanner eksemplifiserer dette ved å henvise til en situasjon der barna reagerer med panikk når bevegende objekter med høy lyd inntreffer deres personlige sfære, eller hvordan noen av barna avviste menneskelig kontakt for å bli latt være alene (1943, s. 243-245).

Uavhengig av Leo Kanner, publiserte Hans Asperger (1944) i likhet med Kanner, casebeskrivelser av autisme. Det kan virke usannsynlig at begge forskerne på hver sin side av

Atlanterhavet benyttet autismebegrepet, men det kom ifølge Frith (2003) som en konsekvens av at en profilert psykiater ved navn Eugen Bleuler noen år tidligere hadde myntet begrepet om en psykologisk tilstand: Tilstanden referer til en innsnevring av relasjoner til mennesker og til omverdenen (Frith, 2003, s. 5). Hans Asperger (1944/1991) nevner selv hvordan han mente autismebegrepet til Bleuler var en av de store lingvistiske nyvinningene innenfor den medisinske nomenklatur (s. 38). Asperger beskriver en meget gjenkjennelig og interessant type barn, som innehar et felles fundamentalt trekk som manifesterer seg både fysisk og psykisk. Barna er kjennetegnet ved ekspressive utfordringer, noe som er gjennomgripende i hele deres atferdsmønster. Dette kan i noen tilfeller gi utfordringer med å håndtere sosiale situasjoner, men kan i tillegg gi et høyt nivå av originale tanker og erfaringer, som ifølge Asperger kunne lede til eksepsjonelle oppnåelser senere i livet (1944/1991, s. 37).

3.3.2 Gutten fra Aveyron

Autisme er på langt nær et moderne fenomen. Selv om det kun er i moderne tid autisme har blitt beskrevet og forsket på, har det sporadisk forekommet beskrivelser av autistiske trekk flere århundrer tilbake. En av de mest kjente historiene brer seg i kjølvannet av debatten mellom nativismen og empirismen. Det var her legen Jean-Marc Gaspard Itard tok på seg ansvaret for å se hvorvidt en gutt oppdaget i de franske skoger kunne la seg bli dannet gjennom omfattende intervensjon. Det er ingen eksplisitte bevis for at gutten var autist, men det har i nyere tid vært spekulert at gutten fra Aveyron muligens er en av de tidligste autistene beskrevet (Frith, 2003, s. 33-35; Lane, 1976). Victor var en gutt på elleve/tolv år som hadde vokst opp i skogene ved Caune i Frankrike på slutten av 1700-tallet. Her hadde han vært adskilt fra mennesker fra tidlig alder. Dette var en gutt som hadde vært utsatt for omfattende deprivasjon. I forlengelse av dette hadde Victor verken språk, eller kunnskap til å benytte seg av elementære gjenstander. Dette innebærer at Victor verken kunne åpne en dør, eller å sitte på en stol (Itard, 1802, s. 13-26). Selv om noen av datidens mest prominente leger erklærte Victor som en tapt sak, skulle det vise seg at Itard sine intervensjoner førte til drastisk bedring av Victor sin livskvalitet (Frith, 2003, s. 40). I en omfattende tolkning av Itard sine verk og andre av datidens relevante dokumenter, antyder Lane (1976), at Victor muligens er en av de tidligste beskrevne tilfellene av autisme i historien. Han mente at det var evident at Viktor hadde utfordringer knyttet til fem autistiske indikatorer: (1) Gjensidig sosial interaksjon, (2) spesifikk intellektuell fungering, (3) sensoriske utfordringer, (4) mangel på mental fleksibilitet og (5) stereotyp og repeterende atferd (Lane, 1976, s. 176-177).

3.3.3 Diagnostiske kriterium og kliniske definisjoner

Norge har i likhet med resten av de europeiske landene innført ICD-10 som offisiell klassifikasjon av psykiske- og somatiske sykdommer. ICD-10 er en forkortelse for *International Classification of Diseases 10th*, og ble produsert av verdens helseorganisasjon i 1992. Den ellefte utgaven er per nå til revisjon, og forventes å overta som rådende klassifikasjonssystem i Norge en gang i nær fremtid.

ICD-10 klassifiserer ASD som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse kjennetegnet ved kvalitative avvik i tre domener; (a) sosialt samspill, (b) kommunikasjonsmønster og (c) stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. Disse avvikende må være gjennomgripende i alle områder av individet sitt liv. Således differensierer ICD-10 mellom:

F84.0 Barneautisme	F84.5 Aspergers syndrom
F84.1 Atypisk autisme	F84.8 Andre spesifiserte gjennomgripende utviklingsforstyrrelser
F84.2 Retts syndrom	F84.9 Uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse
F84.3 Annen disintegrativ forstyrrelse i barndommen	
F84.4 Forstyrrelser med overaktivitet forbundet med psykisk utviklingshemming og bevegelsesstereotyper	(10.utg.; ICD-10; Verdens helseorganisasjon, 2021)

I den internasjonale forskningslitteraturen er det først og fremst American Psychiatric Association sitt klassifikasjonssystem *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) som er rådende. Den nyeste revideringen kom i 2013 og har nærmest ført til et paradigmeskifte der de forhenværende kategoriseringene man fant i ICD-10 (F84.0-F84.9) utgår i DSM-5. Autisme blir heretter ansett som et spekter, derav autisme-spekterforstyrrelser. Likeens har DSM-5 fusjonert *sosialt samspill* og *kommunikasjonsmønster* til et kjernesymptom. DSM-5 klassifiserer autisme-spekterforstyrrelser som en nevroutviklingsforstyrrelse definert ved to hoveddomener:

- a) Vedvarende utfordringer relatert til sosial kommunikasjon og interaksjon på tvers av ulike kontekster. Ytterligere spesifiseringer representeres av utfordringer knyttet til:

- i. Gjensidig sosio-emosjonell samhandling
- ii. Nonverbal kommunikasjon
- iii. Ivaretagelse og forståelse for interpersonlige relasjoner

b) Restriktivt- og repeterende atferdsmønster. Ytterligere spesifiseringer representeres av:

- i. Stereotype og repetitive motoriske bevegelser
- ii. Liten endringsfleksibilitet
- iii. Fikserte interesser
- iv. Hypo- eller hyper-reaktivitet i forhold til sensorisk input

Videre må symptomene være (c) til stede fra tidlig alder, (d) forårsake signifikante utfordringer knyttet til sosiale-, yrke- eller andre viktige områder, og (e) ikke være bedre forklart av andre utviklings- og eller intellektuelle vansker (American Psychiatric Association, 2013, s. 50-51). For å innvilge DSM-5 kriteriene for ASD diagnose, kreves at individet imøtekommer alle de tre sub-kriteriene i henhold til domenet; sosial interaksjon og sosial kommunikasjon. Samtidig kreves det at to av de fire sub-kriteriene knyttet til domenet; restriktivt- og repeterende atferdsmønster oppfylles (Evers et al., 2021, s. 76).

Autisme blir definert i både DSM-5 og ICD-10. Et dogme for diagnostisering av autisme er å bruke standardiserte og validerte instrumenter som forener operasjonaliseringene som inngår i de diagnostiske kriteriene, samt redusere diskrepans mellom individene som diagnostiserer (Motron, 2021, s. 2). I klinisk praksis er det operasjonaliseringen som inngår i kartleggingsinstrumentene ADOS-2 og ADR-I som brukes for å stille autismspekterdiagnose (NOU 2020:1, s. 28). ADOS-2 står for *Autism Diagnostic Observation Schedule^{2ed}* og er en revisjon av det opprinnelige kartleggingsinstrumentet lagd av Catherine Lord og kolleger i 2000, og har inkorporert autismedefinisjonen fra DSM-5. (Lord et al., 2012). ADR-I står for *Autism Diagnostic Interview, Revised* og er et foreldrebasert intervju. ADOS-2 og ADR-I regnes å være gullstandardinstrumenter. Dette innebærer at kombinasjonen ADOS og ADR-I har god sensitivitet og spesifisitet som gir en korrekt klassifikasjonsskår på respektive 0.80 og 0.85 (Falkmer et al., 2013, s. 335; Hallmayer et al., 2011, s. 1098). Foreløpig eksisterer det ingen normering av den norske utgaven, og Brøndbo & Høyland (2018) rapporterer et begrenset dokumentasjonsgrunnlag for de psykometriske egenskapene til den norske versjonen (s. 8).

3.3.4 Prevalens og komorbiditet

Hvilke prevalensestimater man får avhenger av en rekke faktorer. Blant faktorene med innvirkning på estimatene er; hvilke metode som benyttes til datainnsamling, hvilke diagnostiske inklusjonskriterier som ligger til grunn for studien og inklusjonskriteriene knyttet til utvalget (Lord et al., 2020, s. 2). Det er også observert ulikheter knyttet til om prevalensstudien baserer seg på passive data (eks. medisinsk- eller populasjonsdokumentasjon) fremfor aktive casedata. Førstnevnte kan i noen tilfeller føre til kunstig høye estimater (Brugha et al., 2018, s. 732-733). Autisme antas å ha en prevalens i området 1:135 (Baxter et al., 2015, s. 7) til 1:67 (Lyll et al., 2017, s. 81). Lignende variasjon av prevalensestimater er til dels også observert i norsk kontekst, der prevalensen er skjevfordelt utfra hvilket fylke man tar utgangspunkt i. I Norge er det fylkesvise forskjeller med en variasjon fra 0.3% til 1.5%, der Vest-Agder har lavest forekomst, mens Telemark innehar det høyeste prevalensestimater per innbygger (Suren et al., 2013, s. 1930-1932). Statistisk er gutter overrepresentert i forhold til jenter. Studier indikerer at ratioen ligger i området mellom 2:1 (Brugha et al., 2016, s. 502), litt over 3:1 (Loomes et al., 2017, s. 472) og 4:1 (APA, 2013, s. 57). Det antas å foreligge diagnostisk bias relatert til kjønn grunnet en mulighet for at jenter utviser andre symptomer enn gutter, og dermed risikerer å ikke bli fanget opp av de atferdsmessige diagnosekriteriene (Loomes et al., 2017, s. 472). Likeens er det empirisk belegg for kamufleringshypotesen, dette innebærer at autistiske jenter antas å maskere de atferdsmessige symptomene bedre enn autistiske gutter, selv om det rapporteres stor variasjon innad i gruppene (Dean et al., 2017, s. 687; Lai et al., 2017, s. 696).

Komorbiditet referer til samsykelighet og går ut på at to eller flere tilstander forekommer samtidig. Det antas at 70% av individene med autismspektertilstander kan ha en komorbid tilstand, og 40% kan ha to eller flere komorbide tilstander (APA, 2013, s. 58; Simonoff et al., 2008, s. 926). De høyest frekventerte komorbide tilstandene er ADHD, angst, depresjon og *oppositional defiant disorder* (ODD). Det blir upresist å tilskrive et nøyaktig estimat angående forekomsten av disse komorbide tilstandene hos den autistiske populasjon på grunn av heterogenitet. Det som derimot er tydelig, er at funn fra storskalastudier indikerer at autistiske personer løper en forhøyet risiko for affekt- og angstspesifikke utfordringer og har økt sjanse for depresjon sammenlignet med resten av samfunnet (Gotham et al., 2015, s. 374; Hollocks et al., 2019, s. 569-570; Simonoff et al., 2008, s. 927). Samtidig foreligger det data som tilsier at både ODD og ADHD forekommer hos om lag 28% av den autistiske befolkning (Simonoff et al., 2008, s. 922).

3.3.5 Atypisk sensorisk prosessering

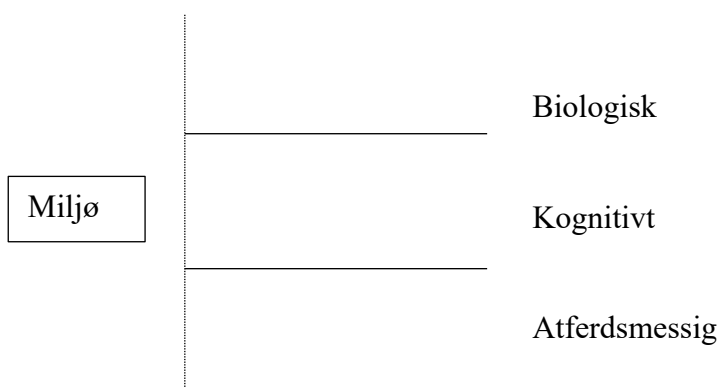
Atypisk sensorisk prosessering (ASP) ble første gang innført og anerkjent som et kjernesymptom underordnet det restriktive- og repeterende domenet i klassifikasjonssystemet DSM-5 (APA, 2013, s. 50; Robertson & Baron-Cohen, 2017, s. 681). Likevel har det i lang tid vært rapportert i forskningslitteraturen at ASP har vært prevalent hos deler av den autistiske populasjon (Ben-Sasson et al., 2009, s. 9; Caminha & Lampreia, 2012, s. 235-236). Den sensoriske prosesseringen har blitt en viktig klinisk beskrivelse som omfatter og går på tvers av ulike modaliteter (eks. auditive-, vestibular-, proprioceptive systemet osv.) (Thye et al., 2018, s. 152-157; Tomchek & Dunn, 2007, s. 196). Evidens tilsier at atypisk sensorisk sensitivitet kan medføre utfordringer ved å filtrere bort overflødig informasjon og forhindre selektivitet i informasjonsprosesseringen. Likeledes kan det medføre konsekvenser knyttet til akkumulering av både fysiske og psykiske ferdigheter (Thye et al., 2018, s. 159). I autismlitteraturen er det vanlig å skille mellom hypo- og hyper-reaktivitet, og sensorisk spenningssøking, derav de to første har sluttet seg til som sub-kriterier i henhold til DSM-5 (APA, 2013, s. 50; Ben-Sasson et al., 2009, s. 7). Enkelte forskere henviser til sensorisk spenningssøking som en konsekvens av hypo-reaktivitet, og dermed noe som kan komme i tillegg. Derfor blir hypo-reaktivitet og sensorisk spenningssøking i noen tilfeller fusjonert og sett på som et sammensatt domene (Ben-Sasson et al., 2009, s. 9).

Relasjonen mellom sosial og sensorisk prosessering kan argumenteres for å være både bidireksjonal og gjensidig avhengig. Dette innebærer en risiko for sosial aversjon og tilbaketrukkethet, hvis et barn utsettes for sensorisk stimuli som overgår barnets tåleevne (Thye et al., 2018, s. 151-152). Fernández-Andrés et al. (2015) henviser til ASP som en både universell- og kontekstspesifikk kvalitet. Dette innebærer at en sensorisk modalitet som berøres i hjemmiljøet ikke nødvendigvis medfører ubehag, mens samme stimuli situert i en annen kontekst kan oppleves som svært ubehagelig. Eksemplifisert kan det være hvordan en uforutsigbar taktil input i skolen kan oppleves som inngripende og ubehagelig, mens samme input kan i en annen kontekst kan være forutsigbar og ikke medføre ubehag (s. 209-210). Lignende har blitt dokumentert av Lane og kolleger sin studie, der de har kunnet observere en sterk predikerende assosiasjon mellom sensorisk prosessering og adaptiv atferd. Blant de avgjørende sensoriske modalitetene var, smak/lukt, auditiv filtrering og bevegelsesrelatert sensorisk atferd (2010, s. 120).

3.3.6 Kognitive teorier om autisme

Det er evident at det har skjedd endringer fra den gang Kanner (1943) og Asperger (1944) først beskrev autisme, og til hvilke diagnostiske kriterier som danner utgangspunkt for AST diagnosen i dag. Prognoser blir til gjennom retrodiksjon. Dette innebærer at Kanner ikke hadde noen forutsetninger i 1943 til å predikere fremtiden til hvordan barna fra casebeskrivelsene sine liv ville forløpe. Dernest var det kun mulig å beskrive og tolke fra det øyeblikksbilde han hadde tilgjengelig. Dette er bakgrunnen for at Kanner (1943) kun skildret barneautisme. Autisfeforskningen var for uutforsket til å konkludere med at autisme vedvarte gjennom livet. Asperger (1944/1991) hadde på den andre siden tilstrekkelig informasjon til å kunne antyde at autisme var en tilstand som vedvarte gjennom et livsløp (s. 67-68).

I en oppfølgingsstudie nesten 30 år senere fra 1971 var derimot forskningslandskapet endret. Hypoteser, teorier og spekulasjoner hadde blitt dannet, og autisme var blitt ansett som en vedvarende tilstand (Kanner, 1971, s. 140-145). Det var ikke før i 1980 Autismediagnosen ble innlemmet i DSM-III (Lord et al., 2020, s. 3). Således har det fra et historisk perspektiv blitt forsøkt å danne flere ulike årsaksforklaringer på autisme. Enkelte har vært kontroversielle og blitt falsifisert. Blant de forkastede teoriene er hvordan Bettelheim (1967) forsøkte å forklare autisme som forårsaket av såkalte «kjøleskapsmødre», eller hvordan Wakefield og kolleger (1998) hevdet det var sammenheng mellom autisme og MMR-vaksinen.

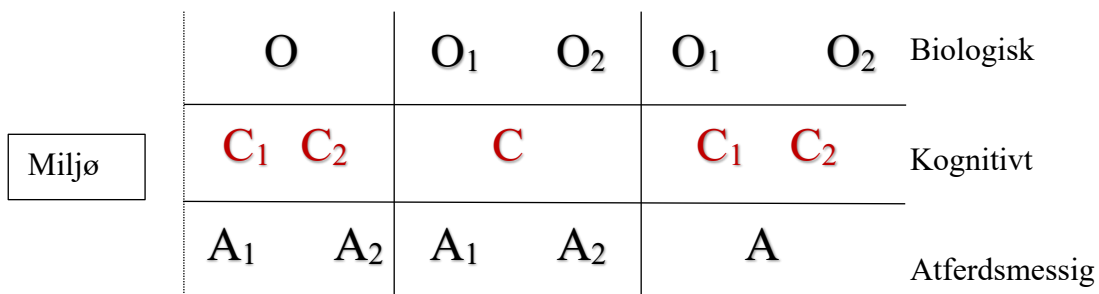


Figur 2 Strukturert tilnærming til utviklingsmessig psykopatologi

Adaptert fra Morton & Frith, 1995, s. 372

Morton & Frith har i en klassisk tekst fra 1995 konseptualisert en kausalitetsmodell for hvordan man kan innta en strukturert tilnærming til utviklingsmessig psykopatologi. Modellen er innrettet mot tre nivåer; (1) et biologisk-, (2) et kognitivt- og (3) et atferdsmessig nivå (1995, s. 372). De kausale mekanismene vil ifølge Morton & Frith ideelt sett innta enten

en A, X eller V formasjon, dette er konkretisert ved *Figur 2* (1995, s. 368). Som tidligere belyst, gir DSM-5 og ICD-10 først og fremst beskrivelser av atferdsmessige markører. Dette er på grunn av at det foreløpig ikke eksisterer noen reliable biomarkører for autisme (APA, 2013; Happé & Frith, 2021, s. 752; 10.utg.; ICD-10; Verdens helseorganisasjon, 2021). Det kan være tveegget å bruke det atferdsmessige nivået som forklaringsmekanisme. Dette er på grunn av at én atferd kan ha ulike årsaksforklaringer og ulike kognitive profiler (eks. *fig 2*) (Happé & Frith, 2021, s. 752). Tvillings- og genkartleggingsstudier indikerer at autisme er svært arvtatt og av biologisk opphav (Hallmayer et al., 2011, s. 1100; Sanders et al., 2015, s. 1229-1230; Tick et al., 2016, s. 593), imidlertid er det fortsatt ingen konsensus vedrørende de bakenforliggende kognitive mekanismene til autisme. Dette vil derimot belyses i de neste underkapitlene, der det vil gis et innblikk i ulike rådende kognitive teorier på området.



Figur 3 «Idealistisk AXV formasjon»

der O=biologisk opphav, C= kognisjon og A=atferd; Adaptert fra Morton & Frith, 1995, s. 368

i. Theory of Mind (ToM)

Theory of Mind ble for første gang introdusert i forskningslitteraturen av Premack & Woodruff (1978) i studier som omhandlet primater på slutten av 70-tallet. Den gang ble ToM referert til som et individ sin evne til å tilegne og forstå mentale tilstander hos seg selv og andre. Dette var ifølge forskerne en grunnleggende ferdighet for å kunne predikere atferd og intensjoner (s. 515). ToM konseptet er en domenespesifikk teori relatert til autisme, som Baron-Cohen har viet store deler av sin innledende forskningskarriere til å fronte som en hjørnesteinsteori til å forstå den autistiske kognisjon. Frith & Frith (2003, s. 469; 2006, s. 551) har løftet frem mentaliseringsbegrepet som et bedre skikket synonym til ToM. I forlengelse av deres redegjørelse av begrepet, omfatter mentalisering et individ sin forståelse av tanker, følelser og ønsker hos seg selv og andre, selv når disse komponentene er distinkt fra virkeligheten. Baron-Cohen har også tidligere referert til ToM som den kognitive

komponenten til empati (2009, s. 71). Imidlertid hentyder Happé & Frith at det muligens er forankret kvalitative ulikheter mellom personer med autisme og ikke-autisme som gjelder ToM (2021, s. 752).

I en dypere utredning konseptualiserte Leslie (1987) ToM ved å skille mellom primære- og sekundære representasjoner. I det følgende henvises det til hvordan barn initierende er født med kapasiteten til å skape mentale representasjoner fra perseptuelle inntrykk. Ulike perseptuelle inntrykk vil danne det Leslie omtaler som primærrepresentasjoner. Disse er faktiske forhold, som direkte linker de perseptuelle inntrykkene til mentale representasjoner. Gjennom det andre leveåret vil kapasiteten til å danne sekundære representasjoner ifølge Leslie inntreffe. Sekundære representasjoner referer til simultane inntrykk, men som kan klassifiseres som påskudd, der de perseptuelle strukturene ligner de man finner i primærrepresentasjonene. Eksempelvis kan det være hvordan man kan holde en banan opp til øret, og tilegner bananen like egenskaper som en telefon. I dette nye utviklingstrinnet kan barna forme representasjoner som innbefatter hva andre *har til hensikt* å kommunisere. Disse nye representasjonene vil ikke lenger være direkte kopier av virkeligheten, men være avkoblet. Dermed vil de isteden være koblet til menneskets ønsker, tanker og minner. Omformulert blir det snakk om å kunne løfte representasjonene opp på et meta-nivå; derav meta-representasjoner (s. 413-417).

På midten av 80-tallet innledet forskerne Baron-Cohen, Leslie og Frith (1985, s. 40-44) empiriske studier for å undersøke hvorvidt deres ToM-hypotese ville ha empirisk støtte. Baron-Cohen var på den tiden PhD-kandidat og orkestrerte den mye omtalte Sally-Anne eksperimentet. Eksperimentet har også blitt referert til som False-Belief Task. Forsøket går ut på at barn er vitne til en sekvens bestående av to dukker; Sally og Anne. (1) Sally har en kurv og Anne har en boks. (2) Sally legger en klinkekule i kurven sin og forlater rommet. (3) I mellomtiden tar Anne klinkekulen fra kurven og legger den i sin boks, (4) Sally kommer tilbake. Avslutningsvis blir barna spurt om hvorvidt Sally vil lete etter klinkekulen i kurven eller boksen. Den gjennomgående trenden fra studien var at de autistiske barna oftest svarte at klinkekulen befant seg i boksen til Anne. Dette innebar at de kun benyttet seg av de primære representasjonene, og ikke forstod at Sally ville lete etter klinkekulen der hun opprinnelig plasserte den. Dette er også et eksempel på en andreordens ToM oppgave. Dette innebærer at barnet må kunne avgjøre hva en karakter i et gitt scenario tenker om en annen karakter sin tro (jeg tenker, at hun tenker, at han tenker). En førsteordens ToM oppgave vil derimot referere

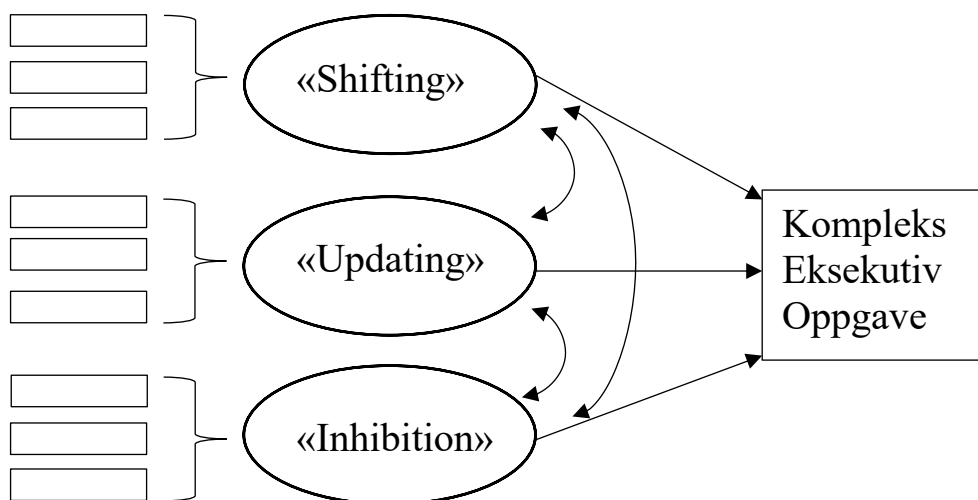
til at et individ oppfatter det som mulig, å ha en falsk tro om virkeligheten (Jeg tenker at du tenker). Et eksempel på en førsteordens ToM oppgave er Perner og kolleger (1987) sin «smarties»-test. I en smartiespakke ligger det blyanter, og barnet må kunne forstå at andre vil tro det ligger smarties i pakken. Dette har også blant forskningsmiljøet blitt omtalt som en «ignorance test». Det bør nevnes at eksperimentet i ettertid ikke lenger praktiseres, og har mottatt kritikk for; (1) det kreves mer enn ToM til å klare forsøket, og (2) ToM omfatter mer enn hva testen representerer (Bloom & German, 2000, s. 26-30). Likeledes ble det hevdet av Baron-Cohen og kolleger i 1985 at ToM var fraværende hos den autistiske populasjon (s. 43-44). Dette ståstedet har senere blitt endret fordi blant annet Happé i 1994 kunne understøtte at noen autistiske individer suksessfullt var kapable til å mestre både første- og andreordens ToM oppgaver (s. 146). Dette innebar at det ikke lenger kunne være snakk om noen universell sannhet at autister mangler ToM, men det ga et mer nyansert bilde på problematikken. I forlengelse av Happé (1994) sin studie, ble ToM-hypotesen modifisert til at det nå var snakk om en utviklingsmessig forsinkelse (Rajendran & Mitchell, 2007, s. 226).

I ettertid har det vært flere studier som har problematisert ToM hypotesen sin innvirkning på autisme. Bowler kunne i 1992 utfordre hypotesen ved å vise til at 73 % av ungdommen i utvalget hans med Asperger-syndrom bestod en andreordens ToM oppgave (Bowler, 1992, s. 890-891). Derimot kunne Happé (1995) tilby empirisk belegg til den modifiserte hypotesen, ved å vise til en sterk assosiasjon mellom verbal mental alder og sannsynlighet for å bestå testen. Dette innebar en markant verbal forsinkelse hos den autistiske populasjon sammenlignet den nevrotypiske kontrollgruppen. Dette var utslagsgivende ved at; når det autistiske utvalget først hadde tilegnet adekvat verbal kompetanse, behersket de oppgaven (s. 850). I 2009 forsøkte Baron-Cohen å henvise til NeuroImaging som en biologisk bekreftelse på ToM hypotesen. Han hevdet at siden den autistiske populasjon hadde mindre aktivering i visse områder av hjernen som var tenkt å være avgjørende for ToM, var hypotesen hans styrket (s. 70). På den andre siden er det usikkerheten ved testbatterienes validitet (Bloom & German, 2000), som gjør det vanskelig å trekke slutninger om testbatteriene virkelig reflekterer ToM.

ii. Eksekutiv (dys)funksjon (EF)

En av de elementære ulikhetene mellom ToM-hypotesen og EF-teorien er hvordan ToM er en domenespesifikk teori, mens EF er domenegenerell (Rajendran & Mitchell, 2007, s. 231). I forskningslitteraturen referer EF i vid forstand til en overordnet kognitiv mekanisme som

regulerer og styrer over mål-, framtidorientering og andre høyere-ordens kognitive prosesser. (Demetriou et al., 2019, s. 2). Eksekutive funksjoner postuleres ofte til å være bestående av tre komponenter, og blir dermed presentert som en tre-faktormodell bestående av; (1) mental fleksibilitet (shifting), (2) oppdatering og monitorering ved arbeidsminne (updating) og (3) inhibisjon (inhibition) (Miyake et al., 2000, s. 70). Miyake og kolleger gjennomførte en studie der deres primærforsknings spørsmål var å spesifisere hvilken sammenheng det var mellom de ulike variablene. Omformulert var det ønskelig å empirisk utfordre tre-faktor-hypotesen for å finne ut relasjonen disse variablene hadde seg imellom, eller hvorvidt EF var bedre forklart gjennom en en-faktormodell, eller om EF manifesterte seg best som individuelle uavhengige variabler (2000, s. 86-87). Funnene indikerer at variablene ikke var fullstendig uavhengig, men at de ser ut til å dele en underliggende sammenheng. Imidlertid hentyder forskerne at en mer omfattende tre-faktormodell forklarer mest, der det henvises til en sammenheng mellom variablene slik det er eksemplifisert nedenfor (eks. *fig 3*).



Figur 4 «Fullstendig tre-faktormodell»

Adaptert og oversatt fra Miyake et al., 2000, s. 60

Det er antydnet at det muligens kan forekomme kvantitative ulikheter vedrørende EF mellom AST og utvalg med typisk utviklede (Happé & Frith, 2020, s. 224). Ozonoff et al. (1991) introduserte ideen om at det var en sammenheng mellom eksekutiv dysfunksjon og autisme. Bakgrunnen for påstanden var at over 90 % av det autistiske utvalget i deres eksperiment skåret lavere enn kontrollgruppen på oppgaver relatert til EF (s. 1096-1097). Utfordringen ved påstanden var at andre nevroutviklingsforstyrrelser skåret tilsvarende på lignende tester (Ozonoff & Jensen, 1999, s. 171). Dette gjorde at Ozonoff måtte reise et

«discriminant validity question». I forlengelse av dette forsøkte Ozonoff & Jensen å finne ut hvordan EF hos autistiske individer skilte seg fra andre nevroutviklingsforstyrrelser. Det de senere konkluderte med var at autisme indikerte å ha en spesifikk utfordring relatert til kognitiv fleksibilitet (1999, s. 174-175). I en nyere meta-analyse av Demetriou et al. (2018, s. 1199-1200), der forskerne adresserte problematikken knyttet til usikkerheten i relasjonen mellom EF og autisme. Ønsket de å stille spørsmål, der deres primære hensikt var; (1) å undersøke hvordan EF overordnet forplantet seg hos den autistiske populasjon, og (2) hvordan EF på tvers av sine sub-domener markerte seg iført autisme. Funnene fra deres meta-analyse indikerte konsistente bevis for en overordnet moderat eksekutiv dysfunksjon hos den autistiske populasjon, men det var ingen signifikante forskjeller på tvers av sub-domenene. Dette innebærer at autisme-spekter-tilstander muligens kan kjennetegnes ved en overordnet eksekutiv dysfunksjon, og at det er lite empirisk tyngde som tilsier at en fraksjonering av EF er hensiktsmessig når det gjelder autisme (Demetriou et al., 2018, s. 1201-1203). Lignende er observert når det er forsøkt å diskriminere mellom AST og ADHD med utgangspunkt i EF (Craig et al., 2016, s. 1200). Dette understøtter hvordan DSM-5 ikke lenger praktiserer noen dikotomi mellom AST og ADHD, og at det nå åpnes for en additiv tilnærming til komorbiditet mellom noen av nevroutviklingstilstandene (APA, 2013, s. 58-59; Craig et al., 2016, s. 1200).

iii. Sentral koherens

Svak Sentral Koherens (wCC) er en domenegenerell teori og dimensjonal tilnærming som foreslår at den autistiske kognisjon innbefatter kvantitative ulikheter relatert til prosessering av detaljer (Happé & Frith, 2020, s. 224). Frith introduserte teorien, og hennes opprinnelige idé var at wCC impliserte at autistiske individer hadde overlegen prosessering knyttet til oppgaver der lokal bias var fordelaktig (eks. finne kamuflerte figurer «embedded figur test») (Shah & Frith, 1983, s. 617-619). Fra et tidligere perspektiv var det spekulert om en kjernevanske knyttet til wCC medførte en manglende evne til å ekstrahere overordnet/gestalt mening. Dette har senere blitt utfordret ved tre områder: (1) At det muligens kun er snakk om en overlegen evne til lokal prosessering, (2) at det kan være prosesseringsbias fremfor en prosesseringsvanske, og (3) at wCC ikke har forklarende effekt, men er noe som kommer ved siden av en bedre forklarende sosialkognitiv tilstand (Happé & Frith, 2006, s. 5).

Ifølge Van der Hallen og kolleger (2015) kan wCC forskningsfeltet kjennetegnes ved varierende resultater og sprikende metodiske tilnærminger. Dette har ført til litterær

heterogenitet der det er utfordrende å sammenfalle generaliseringer på tvers av studiene. Likeledes har det vært varierende konseptualisering og operasjonalisering ved lokal- og global prosessering (s. 550-551). Derfor var det ønskelig av Van der Hallen et al. (2015) å gjennomføre en meta-analyse for å adressere problematikken ved usikkerheten i relasjonen mellom (lokal-global) prosessering, og hvordan dette appellerte til diversiteten i autismepopulasjonen (s. 551). Et eksempelvis skille mellom global vs. lokal prosessering kan differensieres i hvorvidt man på et naturbilde ser trær eller en skog. Funnene deres indikerte at det var tempoet fremfor presisjon som differensierte mellom autisme og kontrollgruppen, der førstnevnte var tregest. Dette ble ytterligere provosert i de tilfellene der utvalget ble presentert for inkongruente figurer (eks. umulige geometriske figurer). Selv om det var signifikant ulikhet ved oppgaveløshastighet, kunne ikke forskerne konkludere med noen generell vanske ved overordnet persepsjon hos AST-gruppen. Derimot kunne forskerne foreslå at autismeutvalget henviste seg til (lokal→global) visuell prosessering versus kontrollutvalget, der (global→lokal) visuell prosessering var gjennomgående (Van der Hallen et al., 2015, s. 566-570). Tilsvarende funn har blitt dokumentert av Booth & Happé (2018, s. 1404), der forskerne kunne tilføye empirisk evidens for en diskriminering mellom AST og kontrollgruppen som gjelder oppgaveløshastighet i tilfeller der oppgaver presenteres i global form.

3.3.7 Andre teorier

i. Empathizing – systemizing (E-S) theory og Extreme Male Brain Theory (EMB)

Empathizing-Systemizing teorien ble konstruert av Baron-Cohen i kjølvannet av tre studier gjennomført på første halvdel av 2000-tallet. Innledningsvis lagde Baron-Cohen og kolleger (2001) et selvadministrerende screeninginstrument bestående av 50 spørsmål for å avdekke i hvilken grad voksne med normal intelligens hadde personlighetstrekk assosiert med autisme. Instrumentet ble tildelt navnet *Autism-Spectrum Quotient* (AQ) og hadde til hensikt å plassere individer på kontinuumet mellom autisme og ikke-autisme i henhold til det sosial-kommunikative domenet (Baron-Cohen et al., 2001, s. 14-15). I forlengelse av denne studien brakte Baron-Cohen liv i hypotesen om at kontinuumet kunne innbefatte ytterpunktene empathizing og systemizing. Som en konsekvens konstruerte han to nye selvadministrerende screeninginstrumenter; (1) *The Systemizing Quotient* (Baron-Cohen et al., 2003) og (2) *The Empathy Quotient* (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Empathizing refererer til behovet og ferdigheten til å identifisere, predikere og respondere på andre personer sine emosjoner og

refleksjoner (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004, s. 163). Systemising referer derimot til et individ sitt ønske og motivasjon til å analysere og plassere variabler i et system, og rekognosere gjentakende mønstre (Baron-Cohen et al., 2003, s. 361; Baron-Cohen, 2009, s. 1377). Funnene fra studiene indikerte at autister utmerket seg ved en generell høy skår ved systematisering og forholdsvis lav skår ved empati. Da variablene ble kontrollert for kjønn, var det lignende resultater der menn skåret høyt på systemkvotienten og kvinner tilsvarende høyt på empatikvotienten (Baron-Cohen et al., 2003, s. 366; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004, s. 170).

Baron-Cohen sin E-S teori kan iøynefallende vise likhetstrekk med wCC. Imidlertid er det noen kognitive forskjeller som differensierer teoriene. Begge teoriene deler utgangspunktet med at AST kjennetegnes ved bemerkelsesverdig god mental og perseptuell oppmerksomhet rettet mot detaljer, presisjon og nøyaktighet. Der wCC teori ser personer med AST som engasjert og dratt mot detaljer på både godt og vondt (lokal prosesseringsbias), henviser hyper-systemizing teorien til en utelukkende positiv og aktiv søken etter detaljer (Baron-Cohen et al., 2009, s. 1378). På grunn av tydelige kjønnsforskjeller ved E-S teorien, innledet Baron-Cohen hypotesen om at autisme var relatert til en ekstremvariant (Ekstrem Type S) av den mannlige hjernen (EMB). Han henviste de ulike hjernetypene som:

- (1) *Type E* (E>S) – Majoriteten av den kvinnelige populasjon
 - (2) *Type S* (S>E) – Majoriteten av den mannlige populasjon
 - (3) *Type B* (S=E)
 - (4) *Ekstrem Type E* (E>>S)
 - (5) ***Ekstrem Type S* (S>>E) – 65 % av den autistiske populasjon**
- (Baron-Cohen, 2010, s. 171).

I en såkalt big-data studie av Greenberg og kolleger (2018), ønsket de å undersøke hypotesene knyttet til E-S og EMB. Først kunne de bekrefte flere hypoteser, deriblant hvordan en større andel kvinner skåret godt på EQ sammenlignet med menn som skåret gjennomsnittlig bedre på AQ og SQ. Autistiske individer ville derimot uavhengig av kjønn, oftest skåre tilsvarende Type S (S>E) og Ekstrem Type S (S>>E) (Greenberg et al., 2018, s. 12155). Flere faktorer er dog kritikkverdige iført studien. (1) Miljømessige- og kulturelle faktorer kan ha innvirkning og forklarende effekt utover de biologiske faktorene, (2) de psykometriske egenskapene ved kartleggingsinstrumentet er kritikkverdige ved at de baserer seg på egen oppfatning og er ikke

nødvendigvis presise, og (3) at det er konseptuelt smalt å hentyde at essensen av den «mannlige hjernen» er forholdet mellom E og S (Greenberg et al., 2018, s. 12155; Ridley, 2019, s. 26).

4. Metode

Ettersom avhandlingen etterspør levd erfaring situert i kroppsovingskonteksten, var det nødvendig å velge et forskningsdesign som tilbyr en adekvat innfallsvinkel i henhold til problemstillingen. Siden problemstillingen etterspør kvalitative data gjennom unik erfarings- og opplevelseskunnskap, ble det dermed nærliggende å benytte en kvalitativ innfallsvinkel. Studien er en såkalt *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), som kan oversettes til en fortolkende fenomenologisk analyse. Dette er en retning som oppgir å være særlig opptatt av informantene sin meningsskapning relatert til et fenomen, samtidig som retningen artikulere hermeneutikk og fenomenologi på en måte som tillater forskeren å være delaktig i denne prosessen. Dette vil bli ytterligere belyst senere.

Kapittelet er strukturert i seks mindre delkapitler. Dette er bevisst, og medfører at hvert delkapittel inneholder viktige elementer for å både forstå IPA sitt kunnskapsgrunnlag, samtidig som fremgangsmåten denne avhandlingen har benyttet skal fremstå så transparent som mulig. I de innledende delkapitlene vil jeg skille IPA fra andre fenomenologiske retninger, undersøke IPA sine vitenskapsfilosofiske antakelser, i tillegg til å belyse hvordan IPA inkorporerer både fenomenologi og hermeneutikk. Andre halvdel av kapittelet vil derimot gå nærmere inn på, fra et «step-by-step»-perspektiv, hvilke prosedyrer, tiltak og analyser som er benyttet før, under og etter datainnsamlingen. Avslutningsvis vil det argumenteres for studiens ulike kvalitetsmarkører. En ytterligere metodisk refleksjon kommer *kapittel 7.5*.

4.1. Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)

Historien til Interpretative Phenomenological Analysis brer seg fra tidlig 90-tallet, men metodologien sitt store gjennombrudd kom fra en artikkel skrevet av Jonathan Smith i forskningsjournalen *Psychology and Health* (2006). Der argumenterte han for en alternativ tilnærming til andre fenomenologiskrettede metoder, som kunne fange opp det opplevelsesmessige og kvalitative innenfor det psykologiske feltet (Smith et al., 2009, s. 10-11). Uten å utrede i dybden på ulikheter mellom IPA og andre fenomenologiske tilnærminger er det allikevel noen essensielle forskjeller som bør belyses. IPA skiller seg fra *Deskriptiv- og Hermeneutisk Fenomenologi* ved dens idiografiske tilnærming. Dette innebærer et motsvar til generell nomotetisk psykologi som først og fremst er innrettet mot gruppe og/eller populasjonsmessig teoridannelse (Smith et al., 2009, s. 34-35). Deskriptiv- og Hermeneutisk

Fenomenologi beskjeftiger seg derimot med en mer deskriptivorientert tilnærming. Det innebærer at deres fenomenologiske studier i større grad er opptatt med å beskrive fenomener slik de arter seg (Giorgi, 2012, s. 6; van Manen, 1997, s. 180). IPA deler denne interessen for å beskrive fenomener, men forkynner i tillegg viktigheten av å situere personlig opplevelse i en spesifikk kontekst (Smith et al., 2009, s. 34).

Innenfor kvalitativ forskning bør det nevnes at det er et klart skille mellom IPA sitt opplevelsesmessige fokus, og andre mer diskursorienterte metoder. Dette kan forklares i hvordan IPA i større grad orienterer seg mot deltakernes kognitive og affektive reaksjoner innenfor et hendelsesforløp eller i en kontekst. I overført betydning tar IPA utgangspunkt i at det eksisterer en rekke koblinger mellom kroppslig persepsjon, ytret erfaring og hvordan deltakerne forstår og reagerer til dette. De mer diskursorienterte metodene vil derimot ifølge Smith være mer rettet mot det lingvistiske produktet informantene skaper. Det betyr ikke at IPA ikke adresserer lingvistiske komponenter, men de vil vektlegges i betydelig mindre grad. Hvordan lingvistikken inkorporeres vil bli løftet frem i analysekapittelet (Smith, 2011, s. 10).

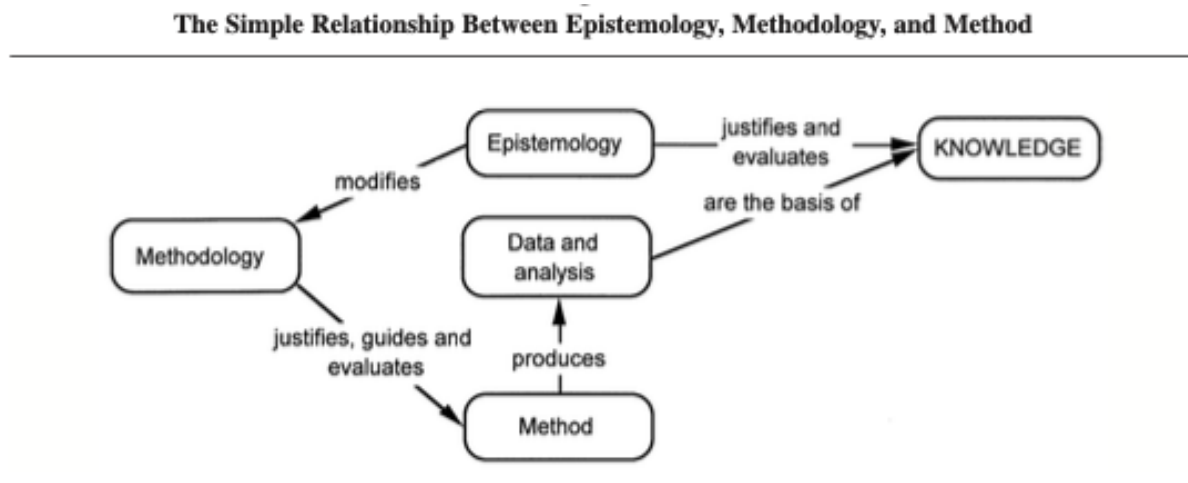
Et tungtveiende rasjonale for å inkorporere IPA fremfor en mer generell fenomenologisk tilnærming, kan konkretiseres i deres innvirkning på forskningsspørsmålet. Ifølge Smith og kolleger (2009, s. 51) ville problemstillingen i større grad vært dreid mot strukturene knyttet til inkluderingssfenomenet ved andre fenomenologiske retninger. Derimot har forskningsspørsmålet mitt alltid vært orientert mot erfaring og «sense-making», noe som aktualiserer IPA som en høyverdig tilnærming for å attackere problemstillingen. Et annet rasjonale i favør IPA, er metodologiens kontekstualisering av fenomenet. Dette innebærer at fenomenet studeres i lys av konteksten. I overført betydning vil dette innvirke og gi en innfallsvinkel for å studere inkluderingssfenomenet situert i kroppsovingskonteksten.

4.1.1 IPA sine vitenskapsfilosofiske antakelser

Thomas Kuhn (1922-1996) introduserte ideen om at vitenskapsteoretiske antakelser og metodologiske fremskritt ikke kun har utviklet seg gjennom en kumulativ tilegnelse av kunnskap. Derimot hevdet Kuhn at sammenvevingen mellom ulike teorier, tradisjoner og antakelser innenfor et felt kunne struktureres i et paradigme. Et paradigme legger føringer for hva som blir anerkjent og legitimert innenfor et forskningsrelatert område, og hvilke kunnskaper som tilegnes gjennom forskningen (Kuhn, 1970, s. 11-23).

Interpretative Phenomenological Analysis hører til innunder det *fortolkende fenomenologiske* paradigmet. Dette innebærer at IPA er bygget på tre vitenskapsteoretiske fundament. Disse, er: (a) fenomenologi, (b) hermeneutikk og (c) idiografi (Smith et al., 2009, s. 16-30). Metodologiens fenomenologiske forankring er representert av Husserl (1859-1938), Heidegger (1889-1976), Sartre (1905-1980) og Merleau-Ponty (1908-1961). Mens retningens hermeneutiske innslag kommer fra Scheiermacher (1768-1834), Heidegger (1889-1976) og Gadamer (1900-2002). Nøyaktig hvordan IPA har artikulert disse vitenskapsfilosofiske teoriene redegjøres for i de neste delkapitlene (5.1.2 til 5.1.5).

Nedenfor blir det presentert en modell av Carter & Little (2007, s. 1317). Forskerne har konseptualisert hvordan epistemologi gjennom flere ledd påvirker kunnskapen vi tilegner gjennom forskningsprosjektet. Epistemologi kan oversettes til *teori om hva som er kunnskap* (Carter & Little, 2007, s. 1317). Modellen til Carter & Little er først og fremst innrettet mot Top-Down relasjonen mellom epistemologi, metodologi og metode. I tillegg representerer modellen et rammeverk for hvordan man kan planlegge, iverksette og evaluere kvalitativ forskning (Carter & Little, 2007, s. 1316).



Figur 5 The Simple Relationship Between Epistemology, Methodology, and Method.

Fra «Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research» av S. M. Carter & M. Little, 2007, *Qualitative Health Research*, 17, s. 1317. Copyright 2007, Sage Publications.

IPA er først og fremst en metodologi som ble konstruert utfra en epistemologisk retning der det var ønskelig å studere mening (Pietkiewicz & Smith, 2014, s. 7). Derfor er vi i slike studier mest opptatt av å anskaffe rik og detaljert data av et fenomen. Det legges ingen metodiske føringer for hva som er tillatt eller ikke vedrørende datainnsamlingen. Derimot

skildres IPA som en fleksibel metodologi når det kommer til metodiske strategier for å innhente data (Smith & Eatough, 2019, s. 163-165). Det som derimot løftes frem som en troverdig metode for å innhente data er det kvalitative forskningsintervjuet (Smith, 2004, s. 43). Ifølge modellen, vil valg av metode bli begrunnet utfra metodologien (Carter & Little, 2006, s. 1317), av den grunn vil det i neste kapittel gis et innblikk i IPA sin vitenskapsteoretiske forankring.

4.1.2 Husserl, intensjoner og fenomenologisk reduksjon

Et grunnleggende fenomenologisk prinsipp er at det bør etterstrebtes å undersøke erfaring av fenomener slik de opptrer seg, og på deres vilkår (Smith et al., 2009, s. 16). For Husserl handlet det om å adaptere en fenomenologisk refleksjon. Dette innebar et perspektivskifte, der vår foregripelse av fysiske eller psykologiske fenomener, utvides til å omfatte den korresponderende subjektive erfaringen (Husserl, 1927 sitert i Smith et al., 2009, s. 17). I forlengelse av Husserl sine tidligere verk, hevdet Merleau-Ponty (1956) det fortsatt ikke eksisterte noen konsensus om hva fenomenologi var. Selv beskrev han fenomenologi som studien av et fenomen sin essens. Videre presiserte han et ønsket om å beskrive erfaringer slik de artet seg, uten psykologiske vurderinger eller kausale forklaringer involvert (Merleau-Ponty, 1956, s. 59).

Husserl introduserte intensjonsbegrepet til fenomenologien. Hvordan Husserl tolket intensjonalitet ble mulig gjennom objekt-for-subjekt-konseptet. Dette innebærer en forklaringsmekanisme for hvordan man kan forstå intensjonsstrukturene til bevisstheten. Forenklet innebærer dette at alle våre bevisste erfaringer, er erfaringer knyttet til noe. For eksempel; alle hendelser av kjærlighet, er kjærlighet til noe; alle hendelser av inkludering, er inkludering av noe. I overført betydning kan man betrakte de ulike *objekt-for-subjekt* hendelsene som meningskorrelasjoner til fenomenet (Moran, 2000, s. 16-17). Tatt til betraktning kan det tenkes at det vil være hensiktsmessig å øke omfanget av studien. Dette kan gjøres ved å utvide utvalget, samtidig som man gjennom dybdeintervjuer forsøker å anskaffe rikere data. Lykkes det kan det muligens føre til flere dyptgripende meningsassosiasjoner som kan tilby bedre beskrivelse av fenomenet.

For å kunne identifisere kjernen til den menneskelige erfaring introduserte Husserl ifølge Smith et al. *bracketing*. Konseptet utfolder seg ved at vi tilsidesetter vår forutinntatthet og konsentrerer oss om selve persepsjonen av verden. Dette innebærer en serie av reduksjoner

av våre tatt-for-gitt sannheter, der hver enkelt reduksjon tilbyr en ny linse å se fenomenet gjennom. Hensikten med dette er at forskeren ledes vekk fra distraksjoner og feiltolkninger (Smith et al., 2009, s. 18-19). Denne fenomenologiske reduksjonen er fremtredende i de innledende stegene i IPA sin dataanalyse. I disse innledende stegene vil forskeren forsøke å tilsidesette sine antakelser og dermed frembringe informantenes erfaringer i størst mulig grad. (Smith et al., 2009, s. 89).

4.1.3 Hermeneutikk, Heidegger, person-i-kontekst

Å innlemme hermeneutikken i fenomenologien kan være utfordrende ifølge van Manen. Oppnåelse hevder han avhenger av å erkjenne kompleksiteten ved de ulike aspektene innenfor personens livsverden. Dette innebærer å kunne gi en full beskrivelse av et aspekt, samtidig som man forblir oppmerksom, og erkjenner at det levde liv alltid er mer kompleks enn hva vi som forskere kan avdekke (van Manen, 1997, s. 18).

I nyere tid har Smith (2019) i en konseptuell artikkel forsøkt å belyse IPA sin hermeneutiske forankring. Her frembringer han hvordan Heidegger knytter fenomenologi til komponentene *phenomen* og *logos*. Førstnevnte vil primært være orientert mot det som vises, eller det som tidligere har vært uvisst, som kommer til syne. Logos vil derimot være mer analytisk orientert. Konkretisert vil fenomenologen være den som bringer frem scenen, som muliggjør at informanten kan beskrive fenomenet og dermed en tilgjengeliggjøring av fenomenet. Etterfulgt vil det være forskerens ansvar gjennom omfattende analyse og bringe mening til fenomenet (Smith, 2019, s. 170-171). Denne tilknyttingen Heidegger beskriver mellom *phenomen* og *logos*, danner grunnlaget for det som benevnes som en eksplisitt fortolkende aktivitet. Dette er essensielt for IPA, som tross alt identifiserer seg som en fortolkende fenomenologisk tilnærming (Smith et al., 2009, s. 30-31).

I kontrast med sin tidligere lærer hevdet Heidegger at intensjonalitet var ad hoc av natur. Dette var en av flere argumenter som ga grunnlag for Heidegger sin plassering av 'menneske-i-kontekst' (Larkin et al., 2006, s. 105-106). Dette kontekstualiserte synet på mennesket har gitt både epistemologiske og ontologiske føringer for IPA. Blant dem, er fornektelsen av at det er mulig å fjerne oss selv, tanker og meninger vekk fra verden. IPA inkorporerer ikke en relativistisk ontologi. Derimot orienterer metodologien seg i retning av hermeneutisk realisme. Selv om det kan være utfordrende å gi en nyansert forklaring på

hermeneutisk realisme med presisjon, fanges store deler av retningens essens i sitatet «what is *real* is not dependent on us, but the exact meaning and nature of *reality* is» (Larkin et al., 2006, s. 107). Omformulert er ikke Heidegger nevneverdig opphengt i å stille spørsmål knyttet til hva som er virkelig eller ikke, fordi det ikke er opp til oss å avgjøre virkeligheten til et fenomen. Hva vi derimot kan undersøke er hvordan mennesker gir mening til vår virkelighet.

4.1.4 Merleau-Ponty og kroppslig persepsjon

I likhet med Heidegger, ønsket Merleau-Ponty en mer kontekstualisert fenomenologi. Begge verdsatte det situerte og fortolkende knyttet til kunnskap. Derimot skilte Merleau-Ponty seg ved å knytte den kroppslige persepsjonen til vår forståelse og erkjennelse av verden (Smith et al., 2009, s. 23). Dette innebar at Merleau-Ponty innførte teorien om kroppssubjektet. I det følgende menes at kroppen ikke lenger var et objekt knyttet til verden, men et kommunikasjonsmiddel (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 69-73). Vår persepsjon av andre vil alltid være forankret i vårt eget kroppslige perspektiv. Merleau-Ponty eksemplifiserer dette ved å henvise til en person som erfarer sorg. Erfaringen sorg kan sies å være en variasjon av det invariante fenomenet sorg. Selv om vi kan persipere at personen opplever sorg, vil vi aldri nøyaktig kunne dele personen sin erfaring. Denne levde erfaringen tilhører personen, og deres kroppslige forankring til verden (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 372).

4.1.5 Gadamer, forforståelse, hermeneutiske sirkel

En av de mer prominente ideene innenfor hermeneutisk teori er den hermeneutiske sirkelen. Teorien er opptatt av det dynamiske forholdet mellom en meningsdel og en meningshelhet på en serie av ulike nivåer (Smith et al., 2009, s. 33). Smith og kolleger eksemplifiserer dette skille slik:

<i>The part</i>	<i>The whole</i>
<i>The single word</i>	<i>The sentence in which the word is embedded</i>
<i>The single extract</i>	<i>The complex text</i>
<i>The particular text</i>	<i>The complete oeuvre</i>
<i>The interview</i>	<i>The research project</i>
<i>The single episode</i>	<i>The complete life.</i> (Smith et al., 2009, s. 33)

I overført betydning blir det tydelig at disse meningsdelene først blir meningsbærende når de har blitt situert i en kontekst. Den hermeneutisk sirkel har innvirkning på IPA ved å tilby en måte å reflektere rundt metode. En av de mer grunnleggende dogmene innenfor IPA er å anerkjenne den analytiske prosessen som iterativ. Dette innebærer et prosessorientert syn på analysen, der analysen foregår i et repeterende mønster (Smith et al., 2009, s. 34). Kun ved repetert revidering av ens forforståelse kan mening bringes på banen. Dette er en dimensjon Gadamer har tilføyd den hermeneutiske spiral (Gadamer, 1990/2010, s. 303-304). Selv om det tilsynelatende kan virke nødvendig å utrede sine forforståelser av fenomenet i forkant av fortolkningen, er det ifølge Gadamer kun i møte med fenomenet, at det er mulig å vedkjenne sin forforståelse (Gadamer, 1990/2010, s. 267).

4.2 Kvalitativ forskning

4.2.1 Kvalitativ forskning og det semistruktuerte forskningsintervjuet

Formålet med kvalitativ forskning er ifølge Elliott og kolleger (1999, s. 216) å forstå, og å representere de erfaringer eller handlinger mennesker gjør i møte med levde situasjoner. I kvalitative studier, forsøker forskeren å utvikle forståelse for et fenomen, basert på perspektivene til de som blir studert (Elliott et al., 1999, s. 216). Kvalitative studier opererer ikke etter behovet for å utvikle nomotetisk kunnskap. Dermed er det heller ikke noe nevneverdig behov for generaliseringer. I bestefall er det mulig å danne en «arbeidshypotese» som kan relateres til en spesifikk kontekst (Guba, 1981, s. 77).

Frem til nå har det i tråd med Carter & Little (2006) sin modell blitt redegjort for både epistemologiske og metodologiske fundament for studien. Dette har blitt gjort ved å redegjøre for IPA sitt vitenskapsteoretiske fundament, samt særegenheter ved IPA som metodologi. Som presisert tidligere, konkretiserer modellen til Carter & Little (2006) Top/Down relasjonen mellom epistemologi og metodologi som avslutningsvis fører til valg av metode, data-analyse og kunnskapssyntese (s. 1316). I forlengelse av dette har jeg konkludert med at det semistruktuerte intervjuet vil være best egnet for å besvare studien sitt forskningsspørsmål. Dette er det hovedsakelig tre forklaringer for:

- 1) Fleksibilitet til å stille oppfølgingsspørsmål som kan bidra til både rikere beskrivelser og kontekstualisering av fenomenet

- 2) Erkjennelse om at levde erfaringer tilhører informantene, og at det semistrukturerte intervjuet kan til en viss grad være et medierende redskap for å fremskaffe disse
- 3) Transkripsjon av intervjuet gir tekstualiserte data som kan tolkes i lys av den hermeneutiske sirkel

4.2.2 Intervjuguide

Det er nærliggende at primærspørsmålene implisitt vil være påvirket av en epistemologisk posisjon, men i IPA-studier forsøkes det å stille spørsmål som er eksplorerende. Med andre ord er det ønskelig å sette søkelys mot deltakernes forståelse av egne erfaringer gjennom utforskende og åpne spørsmål. En vanlig fallgrube er å stille kausale- og/eller lukkede spørsmål. Derimot vil spørsmålene være rettet mot forståelse, erfaring og «sense-making», å være situert i kroppsovingskonteksten (Smith et al., 2009, s. 52-53). Metoden åpner for sekundære teoridrevne spørsmål, men de må behandles som underordnet (Smith et al., 2009, s. 54).

I foranledningen til intervjuet ble det gjennomført flere tiltak for å skreddersy intervjuguiden i henhold til utvalget. Et av tiltakene var å tilby informantene å se intervjuguiden på forhånd. Et annet tiltak var å benytte bildeillustrasjoner ved hjelp av piktogrammer til å supplere spørsmålsteksten. Det ble planlagt en pilotundersøkelse. Jeg kom i kontakt med en aktuell informant til pilotundersøkelsen. Dette var en person på autismspekteret innenfor aldersgruppen 16-20 år. I kommunikasjonen med testinformanten kom det frem et ønske om å begrense og ekskludere vage spørsmål. Dette ble tatt til betraktning og hadde direkte innvirkning ved at noen av spørsmålene ble faset ut og erstattet med mer konkrete spørsmål. Personen som hadde gitt tilbakemeldinger på intervju spørsmålene valgte derimot å trekke samtykket til første intervju ved å avslutte kommunikasjonen oss imellom. Personen hadde et annet innspill til pilotundersøkelsen ved at det i dialogen kom frem et ønske om å segmentere intervjuet i flere sekvenser, slik at belastningen ved vært intervju ble redusert.

Det var i informasjonsskrivet informert om muligheten til å gjennomføre intervjuet over flere sekvenser. Et rasjonale for å foreslå flere intervjuer av samme utvalg var fordi intervjusituasjonen kan være både overveldende og belastende. Ifølge Farr & Nizza (2019) kan flere intervjutidspunkt føre til en styrkning av informantenes posisjon (s. 207). Selv om

informantene ble tilbudt å gjennomføre intervjuet over flere sekvenser, valgte de som tok del i undersøkelsen å takke nei. Dette til tross for at det i nyere tid har det blitt vanligere med flere dybdeintervjuer av samme utvalg (Farr & Nizza, 2019; McCoy, 2017, s. 451-453), men det forbeholdes at studien bevarer sin induktive form, og ikke ender opp med deduktiv teoridannelse og hypoteser som testes ved påfølgende intervju (Farr & Nizza, 2019, s. 200; McCoy, 2017, s. 453-454). Det skulle vise seg å ikke være nødvendig, grunnet avslag til å segmentere intervjuprosessen i to deler fra informantene. Likevel forsøkte jeg gjennom utformingen av intervjuguiden å kontrollere for eventuelle fallgruver belyst av Farr & Nizza (2019, s. 200) og McCoy (2017, s. 453-454). Dette ble primært gjort ved å ha ulike tematiske innfallsvinkler knyttet til de to ulike intervjusegmentene. Eksempelvis ville første del av intervjuet forsøkt å danne en trygg relasjon mellom meg og informant, sett på aktiviteter og opplevelser av kroppsøvingstimene. Andre del av intervjuet ville derimot gått mer inngående inn på inkludering, og inkludering i kroppsøvingsteksten.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Utvalg

«Zu den sachen selbst - Husserl», til saken selv (Zahavi, 2003, s. 25)

IPA fordrer en nøye kriteriebasert utvelgelse av informanter (Noon, 2018, s. 76; Smith et al., 2009, s. 54). Ifølge Smith og kolleger (2009) er det ønskelig med et relativt homogent utvalg (s. 55). Den autistiske populasjonen er på den andre siden svært heterogen, av den grunn har det blitt lagt til noen sosiodemografiske kriterier i utvelgelsen av informanter. Utvalget må være: (a) elever som er i eller har gjennomført ungdomsskole og (b) ha vært fysisk til stede med øvrige elever i kroppsøvingundervisningen.

Foreløpig eksisterer det ingen konsensus vedrørende utvalgsstørrelse i IPA, men utvalgsstørrelsen er relativt smal i forhold til flere andre kvalitative tilnærminger. En av årsakene til dette er på bakgrunn av dataanalysens dyptgripende omfang (Smith & Osborn, 2007, s. 55). Samstundes er det sett en nedgang i antall informanter på generell basis i IPA-forskningen ettersom flere har inkorporert IPA i studiene sine (Smith et al., 2009, s. 57). Selv om Smith og kolleger ikke kan oppnevne noen fasit for utvalgsstørrelse, antydes det at størrelsen varierer ut fra forskerens dedikasjon til dataanalysen og studien størrelse. For denne studien vil utvalgsstørrelsen være 2. Når det er sagt, må det nevnes at denne studien siktet seg mot fem intervjudeltakere. Dessverre var det utfordringer i forbindelse med tilgang til

informanter. Til tross for et lite utvalg, er IPA egnet for dypgående analyser med utgangspunkt i rike erfaringsbeskrivelser fra et lite antall personer.

IPA er tilbøyelig for det Smith et al. (2009) benevner som «family units» og hentyder at det kan føre til rikere data. Dette innebærer at foreldre, hvis ønskelig av utvalget, kan være til stede under intervjuet og fungere som en type sikkerhetsstillas (s. 78). Dette har i senere tid blitt forsøkt i en IPA studie av Howard og kolleger. For å fange opp essensen i utvalgets livsverden og sikre ivaretagelse av informantene, foreslår forskerne noen strategier. De opplevde at foreldre kunne komplementere og fungere som en utfyllende part. Derimot skal det være tydelig at de er sekundære i den betydning at de supplerer, støtter og beriker (Howard et al., 2019b, s. 1875). I tråd med dette vil det åpnes for at foreldre og/eller signifikante andre kan være til stede under intervjuet, hvis ønskelig av informanten. Det var kun i det ene intervjuet en støttespiller var innom. Denne støttespilleren forholdt seg taus og forlot omsider rommet der informant oppholdt seg etter en liten periode.

4.3.2 Rekruttering til forskningsprosjektet

Rekrutteringen begynte etter at jeg hadde meldt inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata. Det var i denne prosessen både informasjonsskrivet og intervjuguiden ble meldt inn. I første fase bestod rekrutteringen av å kontakte foreninger og organisasjoner som representerer utvalget. En av disse foreningene som viste stor samarbeidsvilje var Autismeforeningen og dens ulike lokallag. I informasjonsskrivet ble det informert om muligheten til å gjennomføre undersøkelsen digitalt. På den måten forelå det heller ingen geografiske begrensninger, slik at lokallag fra hele Norge kunne bli kontaktet. Det var gjennomgående positiv respons fra de ulike lokallagene som svarte. Noen lokallag svarte ikke, og dermed levnet de heller ingen begrunnelse. Det kan ikke utelukkes at disse lokallagene kunne ha gitt studien viktige tilbakemeldinger. I tillegg fikk jeg heller ingen årsak til uteblivelsen, noe som muligens kunne ført til endringer eller tilpasninger i forbindelse med studien. Studien sitt informasjonsskriv ble også publisert i en lukket gruppe på Facebook, men det er uklart hvorvidt informantene oppdaget informasjonsskrivet gjennom forening eller medium.

4.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjort digitalt ved hjelp av Zoom. Begge informantene ga positive tilbakemeldinger vedrørende denne formen for intervju. En av de positive fordelene begge formidlet var trygghet. I tillegg var jeg svært tydelig på at de når som helst kunne avslutte intervjuet, samtidig som jeg demonstrerte hvordan de, hvis ønskelig kunne stoppe videooverføring eller gjøre seg selv tause. Det ble ikke behov for disse funksjonene, men det var noe begge informantene i ettertid syntes var positivt ved det digitale intervju.

4.4 Analyse og tolkning

Steg 1: Repeterende lesing

Innledningsvis bør det inntas et emisk perspektiv så langt det lar seg gjøre. Dette innebærer at forskeren etter beste evne først inkorporerer et innenfra perspektiv (Pietkiewics & Smith, 2014, s. 11). Dette er en prosess som handler om at forskeren involverer seg i det originale datamaterialet ved først gjennomgå en grundig transkripsjon, for deretter forsøke å ta informantens perspektiv gjennom gjentakende repetering av intervjuet. Formålet med sekvensen er å forsikre at deltakerne forblir analysens fokus (Smith et al., 2009, s. 89). For å adressere denne fenomenologiske reduksjonen har jeg ved hjelp av en ekstern notatblokk, forsøkt å notere de mest høylytte tankene og ideene mine i et forsøk på å stilne de for en periode. Likeså valgte jeg under det initierende steget å lytte til lydopptaket samtidig som transkripsjonen ble lest og repetert. Et av formålene med dette var å forsøke å komme så nær erfaringene som mulig. Dette fordi IPA ønsker å være «experience close» fremfor «experience far». Et annet formål med gjentakende lesing av transkripsjonen, er hvordan intervjuets struktur begynner å ta form ettersom repetisjonen blir mer omfattende. Avslutningsvis i denne sekvensen trekkes mitt forskerperspektiv i større grad inn, og det blir mitt ansvar å finne, og ivareta balansen dem imellom (Pietkiewicz & Smith, 2014, s. 11).

Steg 2: Initierende notering

Dette nivået hevder Smith og kolleger (2009) muligens er et av de mer tidkrevende og omfattende stegene innenfor IPA sin dataanalyse. Bakgrunnen for dette er at steget utforsker både transkripsjonens språk og semantikk fra et eksplorerende perspektiv. Dette betyr at forskeren er seg bevisst på meningsskapingen som skjer i sammenhengen mellom ord, fraser og setninger (s. 89-90). Utover dette noterer forskeren tre ulike typer kommentarer:

A. Deskriptive kommentarer B. Lingvistiske kommentarer

Deskriptive kommentarer referer til beskrivelse av innhold. Dette betyr at begivenheter, fraser, forklaringer eller viktige erfaringer fra deltakernes livsverden noteres. Noteringene er ofte kortfattede og simple, men blir rikere i beskrivelsene ettersom analysen blir dypere. De deskriptive kommentarene forblir kjernen i det initierende steget.

De lingvistiske kommentarene referer til om transkripsjonen reflekterer det informantene presenterte under intervjuet. Det kan være nødvendig for forskeren å notere i sekvenser der dette forholdet samsvarer, eller når det oppfattes å være et misforhold mellom transkripsjon og presentasjon. Jeg valgte å behandle dataanalysen først kronologisk ($A \rightarrow B \rightarrow C$), deretter sammenlignet jeg A og B, dette vises i figuren nedenfor der både de deskriptive og lingvistiske kommentarene deler marg ($(A \leftrightarrow B) \leftrightarrow C$). Bakgrunnen for denne fremgangsmåten var fordi jeg innledningsvis ønsket å komme tidlig i gang med de lingvistiske kommentarene. Dette som følge av at mitt inntrykk av informantens sine nonverbale uttrykk som tegn, mimikk og gester underveis i intervjuet kunne benyttes til å tolke transkripsjonen tidligst mulig. Men før dette var det nødvendig undersøke transkripsjonen deskriptivt og kortfattet, slik at den lingvistiske forståelsen skulle være adekvat, slik at det var overkommelig å antyde misforhold mellom transkripsjon og presentasjon.

Deskriptive og lingvistiske kommentarer	Original transkripsjon - Alfa
---	-------------------------------

Figur 6 Deskriptive og lingvistiske kommentarer

C. Konseptuelle kommentarer

Det siste nivået under den initierende noteringen er mer orientert mot fortolkning. Dette innebærer at jeg behandler informasjonen mer utforskende og løfter dataene opp på et konseptuelt nivå. Her stilles det spørsmål vedrørende transkripsjonen, samtidig som jeg reflekterer og re-analyserer dataene (Smith et al., 2009, s. 90-94). Ved gjentakende analyse og fortolkning blir det mulig innenfor IPA å oppnå både fortolkende- og idiografisk dybde. Dette skjer ifølge Nizza og kolleger ved å undersøke de umiddelbare siteringene gjentakende og i et større perspektiv (Nizza et al., 2021, s. 375). Siden *Steg 2 initierende notering* har blitt behandlet kronologisk, kom dette steget i kjølvannet av de to foregående stegene. Dermed vil de konseptuelle kommentarene i tillegg til å være påvirket av transkripsjonen, også være i stor

grad influert av både de deskriptive og lingvistiske kommentarene $(A \leftrightarrow B \leftrightarrow OT) \rightarrow C$. Likeledes befester den hermeneutiske sirkel seg i denne prosedyren. Dette ved at de konseptuelle kommentarene hele tiden blir undersøkt i lys av mindre meningsenheter og større helheter. Eksempelvis kan en konseptuell kommentar i førsteomgang bli til som en respons på en frase, et mindre utsagn fra transkripsjonen eller en (AB) kommentar. Deretter kan samme konseptuelle kommentar revideres i lys av en større holistisk forståelse når jeg har gjennomgått hele transkripsjonen og begynner å re-analysere dataene.

Deskriptive og lingvistiske kommentarer	Original transkripsjon - Alfa	Konseptuelle kommentarer
---	-------------------------------	--------------------------

Figur 7 Konseptuelle kommentarer

Steg 3: Utviklingen av «emergent themes»

Utviklingen av emergent themes oppstår simultant med at forskeren forsøker å redusere detaljnivået til de initierende noteringene. Prosessen kan kortfattet beskrives ved at forskeren forsøker å kartlegge de ulike relasjoner, koblinger og mønstre ved kommentarene som oppstod gjennom *Steg 2*. Disse noteringene blir oftest presentert i fraser. I forlengelse av dette kreves det at forskeren bryter med den narrative flyten som tidligere skulle bevares under de foregående stegene. Gjennom denne prosessen manifesterer den hermeneutiske sirkelen seg eksplisitt ved at forskeren re-organiserer data, og behandler de i bestemte sekvenserte deler. Det er først og fremst under *Steg 3* forskeren sin fortolkende rolle blir mer tilstedeværende. Likeledes er det av stor viktighet at studien sitt fenomenologiske uttrykk forblir bevart. Dette betyr at selv om forskeren suksessivt tar mer plass ettersom analysen blir dypere, er det presisert i IPA at analysen er et resultat av kollaborasjonen mellom informant og forsker (Smith et al., 2009, s. 95-97). I det foregående steget ble både de deskriptive-, lingvistiske og konseptuelle kommentarene mer omfattende ettersom jeg re-analyserte transkripsjonen. Jeg forsøkte å redusere detaljnivået til disse initierende noteringene ved å organisere kommentarene etter ulike fremvoksende temaer. I førsteomgang arbeidet jeg kronologisk, men simultant på tvers av de ulike kommentarene $((A \leftrightarrow B \leftrightarrow C) \leftrightarrow D)$. I overført betydning, medfører dette at de fremvoksende temaene ble til ved at jeg undersøkte de ulike kommentarene, ofte innenfor et og samme spørsmålssegment. En av tankene med denne strukturen til å danne fremvoksende temaer på, var at det neste steget i analysen skulle undersøke koblinger mellom de ulike fremvoksende temaene. Dermed ville det i neste steg bli

mulig å analysere og sammenligne ulike fremvoksende temaer, både i lys av hverandre, men også i lys av de innledende kommentarene og opprinnelig transkripsjon.

Deskriptive og lingvistiske kommentarer	Konseptuelle kommentarer	Emergent themes
---	--------------------------	-----------------

Figur 8 Emergent Themes (fremvoksende temaer)

Steg 4: Søke etter koblinger mellom de ulike fremvoksende temaene

Selv om dette steget baserer seg på at forskeren skal omorganisere og strukturere temaene, er ikke IPA preskriptiv i analysen. Dette innebærer fleksibilitet knyttet hvordan man organiserer og analyserer temaene. Likevel oppfordrer Smith og kolleger (2009, s. 97) til to kreative tilnærminger for å søke etter koblinger mellom temaene. Av nysgjerrighet forsøkte jeg begge tilnærmingene. Men ettersom jeg hadde benyttet *første strategi* før *andre strategi*, var det nok etablert en bias til fordel for første strategi, ved at organiseringen ved *andre strategi* ble seende nokså lik ut. Dermed er det argumenter for at den andre strategien i mitt tilfelle egentlig fungerte mest som en tidskrevende prosess:

- Første strategi er at forskeren organiserer alle temaene i en kronologisk liste. Deretter må forskeren studere og flytte temaene slik at det dannes strukturer av lignende temaer.
- Den andre strategien baserer seg på både spatiale og visuelle representasjoner. Dette innebærer at forskeren printer ut en liste med temaene, klipper ut temaene og plasser dem på ulike ark i rommet. Deretter organiserer forskeren de ulike temaene etter relevans og relasjon.

Mer konkrete analytiske verktøy som er av nevneverdig verdi, som kan tas i bruk er:

A. Abstraksjon

Abstraksjon referer til hvordan forskeren kan danne det som omtales som et 'super-ordinate' (overs. overordnet) tema. Dette gjøres ved å organisere temaene i en gruppe, der de lignende temaene tilbys et abstrahert overordnet tema. Dette blir eksemplifisert i *Boks 5.1*

Boks 5.1

Hvordan abstraksjon kan lede til et overordnet tema

Medvirkning i kroppsøvningsfaget

Lærerstyrt

Flertallet bestemmer

Liten innflytelse

Boksen ovenfor er et eksempelutdrag fra intervjuet med Beate. I boksen vil du se at *Medvirkning i kroppsøvingsfaget* er uthevet. Dette medfører at uthevingen er et overordnet tema. I overnevnte eksempel har det overordnede temaet blitt til ved abstraksjon. I overført betydning betyr dette at jeg har produsert et overordnet tema som omfavner essensen i de ulike fremvoksende temaene. I det følgende menes at alle de ulike fremvoksende temaene i overnevnte utsnitt har en felles likhet som best representeres som medvirkning. Hadde det overordnede temaet *Medvirkning i kroppsøvingsfaget* allerede vært et mindre fremvoksende tema, men gitt overordnet status, ville det blitt kalt for subsumsjon. Dette vil belyses ytterligere nedenfor.

B. Subsumsjon:

Dette ligner på prosessen ovenfor, men skiller seg ut ved at et av de fremvoksende temaene gis overordnet status. Eksempel på prosessen finnes i *Boks 5.2*. Dette er et utdrag fra Anna. Som du ser, har forutsigbarhetsbegrepet gått igjen i flere av de fremvoksende temaene, samtidig som et fremvoksende tema allerede var navngitt; *forutsigbarhet*. Dermed var det nærliggende for meg å benytte subsumsjon, slik at et fremvoksende tema ble tildelt overordnet status.

Boks 5.2

Hvordan subsumsjon kan lede til et overordnet tema

Forutsigbarhet

Forutsigbarhet fremfor aktivitet

Uforutsigbarhet kan ødelegge en godt likt aktivitet

Forutsigbarhet

Forutsigbar oppførsel

Mulighet til forberedelser

(...)

Som du ser fra subsumsjonseksempelet, dreier det seg om forutsigbarhet. Tematisk var forutsigbarhet noe som forplantet seg hos betydelige deler av temaene informantene uttalte seg om. På den ene siden kan det virke som et opplagt overordnet tema, men på grunn av sin størrelsesorden var det også vanskelig å isolere kategorisk. Så til tross for at forutsigbarhet i eksempelet ovenfor ble tildelt overordnet status ved subsumsjon, ble det likevel ekskludert på senere dataanalyzerende trinn. Dette var fordi forutsigbarhet gjennomsyret flere andre overordnede temaer, og jeg opplevde *forutsigbarhet* som mer håndgripelig ved å la det få utfolde seg naturlig i datarepresentasjonen i lys av de andre overordnede temaene.

C. Polarisering:

Polarisering referer til at forskeren undersøker ulikheter. Dette kan for eksempel være kontradiksjoner eller nyanseringer (Smith et al., 2009, s. 97-100). Dette blir tydeliggjort i analysen. Eksempelvis er Anna tvetydig da det kommer til gruppestørrelse. På den ene siden foretrekker hun små gruppestørrelser, samtidig som en større gruppestørrelse kan gi trygghet ved at hun mer effektivt kan gjemme seg. Et annet eksempel fra intervjuet med Anna var at hun ved en anledning uttrykte at det var fint at læreren gjorde valg for henne, mens ved en annen anledning etterspør hun mer medvirkning.

Steg 5: Neste informant

Fra tidligere har det vært foreslått at temaer kan bli overført fortløpende og på tvers av deltakerne. Dette innebar at man kunne oppdage temaer hos første informant, og deretter videreføre disse til senere transkripsjoner. Dette har i senere diskusjoner blitt avvist, og nå presiseres det at man bør behandle hvert intervju for seg selv (Pringle et al., 2011, s. 22). Dette innebærer at forskeren etter beste evne orienterer seg mot den nye transkripsjonen, uten at tidligere antakelser, ideer og forutinntattheter videreføres. Legg merke til formuleringen *etter beste evne*, formuleringen representerer den uunngåelige endringen for forståelsen gjennomgår ifølge hermeneutisk teori (Smith et al., 2009, s. 100-101).

Steg 6: Se etter mønster mellom de forskjellige intervjuene

Det kan argumenteres for at de forhenværende stegene har vært mer analytisk orientert. Dette steget vil derimot operere mer holistisk. Dette innebærer at forskeren ser etter mønstre på tvers av transkripsjonene, og forskeren inntar et overordnet perspektiv. Et av formålene med steget er å rekognosere hvilke temaer som er potente. Samstundes åpner steget for en mer

teoretisk inkludering enn de foregående. Dette innebærer at temaene kan analyseres i sammenheng med teorier, for å løfte analysen opp på et mer konseptuelt nivå. Et kvalitetstegn innenfor IPA-studier er at forskeren klarer å integrere en dualisme. Omformulert betyr dette at forskeren klarer å løfte frem deltakernes unike særegenheter, samtidig som forskeren identifiserer sammenhenger innad i utvalget, eller knyttet til det teoretiske feltet (Smith et al., 2009, s. 101-102). Nedenfor finner du en simplifisert konkretisering på hvordan man kan sammenligne tilbakevendende temaer hos utvalget.

Boks 5.3 Identifisering av tilbakevendende temaer			
Overordnet tema	Alfa	Beta	Over 50%
Tema A	Ja	Ja	Ja
Tema B	Ja	Ja	Ja
Tema C	Ja	Ja	Ja
Tema Da	Ja	Ja	Ja
Tema Db	Ja	Ja	Ja

I eksempelet ovenfor har jeg tatt meg friheten til å kun vise de samstemte temaene mellom informantene. Tema (A-Db) finner du i tabell 6.1, under presentasjon av temaene identifisert fra det empiriske materialet. Frem til nå har analysen fra et hermeneutisk perspektiv gått fra del til helhet, eller fra analytiske- til holistiske perspektiver. Som et avsluttende forsøk på å ta analysen til et dypere nivå, vil man innenfor IPA-studier kunne repetere eller gå tilbake til et mer innledende nivå. Dette er for å utvide den fortolkende rammen, og skape mer dybde (Smith et al., 2009, s. 102).

4.5 Markører for kvalitet

4.5.1 Validitet

Både validitet og reliabilitet har lange tradisjoner innenfor kvantitativ forskning og innenfor det positivistiske paradigme (Golafshani, 2003, s. 597). Som følge av dette har trenden vært at kvalitativ forskning ofte har blitt vurdert utfra de samme standardene som den kvantitative retningen (Corbin & Strauss, 1990, s. 3-4). Hvorvidt overførbarheten er hensiktsmessig har det vært flere tidligere forskere som har stilt seg kritisk til (Corbin & Strauss, 1990, s. 3; Golafshani, 2003, s. 604; Guba, 1981, s. 88-89; Krefting, 1991, s. 214-215). Mye av kritikken har vist seg å kunne ut i retningene sine ulike formål, der kvalitativ forskning ofte

beskjeftiger seg med et formål om å frembringe forståelse om et visst fenomen, mens den kvantitative retningen ofte etterspør forklarende data (Golafshani, 2003, s. 601).

Det tradisjonelle kriteriet for validitet er at konseptet avgjør hvorvidt forskningen virkelig måler hva det er intendert å måle. På folkemunne innebærer dette ifølge Golafshani (2003) om instrumentet gjør det mulig å treffe «the bull's eye» (s. 599). I ettertiden har det blitt vanligere å erstatte de tradisjonelle validitetsmålene med alternative kvalitetsmål. Med utgangspunkt i Lincoln & Guba (1985) kan disse alternativene fremstilles gjennom:

1. Kredibilitet, som et alternativ til indre validitet (Lincoln & Guba, 1985, s. 296).
2. Transformerbarhet, som et alternativ for ytre validitet (Lincoln & Guba, 1985, s. 316).

Kredibilitet referer til studien sin troverdighet. Dette medfører at forskningen er etablert på en slik måte at den følger gode forskningsprinsipper. Ifølge Lincoln & Guba kan implementeringen av kredibilitet være en todelt oppgave. Først bør undersøkelsen gjennomføres slik at det øker sannsynligheten for studiens troverdighet. Likeens kan man styrke funnenes kredibilitet ved å la intervjuutvalget bekrefte og eller avkrefte hvorvidt deres svar er forenlig med deres intenderte mening (Lincoln & Guba, 1985, s. 296). Første punkt ble forsøkt adressert ved å skape trygge forutsigbare rammer rundt intervjusituasjonen. Samtidig var det relevant å forsøke å utjevne den asymmetriske maktstrukturen mellom oss med en intensjon om at bygge ned kommunikasjonsmessige barrierer. I det følgende mener jeg at det kunne være hensiktsmessig å forsikre informantene om at de selv er best egnet til å uttrykke seg på vegne av seg selv, og at det ikke finnes noen riktig eller feil svar. I ettertid ser jeg at det kunne vært en styrke for studiens kredibilitet hvis jeg hadde delt funnene med informantene i ettertid. Det kan ikke utelukkes at informantene muligens ville kunne uttrykt seg både annerledes, eller strøket noen av deres utsagn hvis de fikk muligheten. I tillegg ville antakeligvis enkelte temaer blitt forklart mer nyansert hvis informantene hadde fått mulighet til å gi innspill i etterkant.

En annen tilnærming som har blitt forsøkt å etterfølge er å gi detaljerte skildringer om metodisk fremgangsmåte. Innunder metodisk fremgangsmåte har det blitt gitt detaljert informasjon om saksgangen i intervjuanalysen og en dypere utredning om studien sin vitenskapsteoretisk forankring. I tillegg har det blitt gjennomført pilotundersøkelse. Men denne kan kritiseres ved flere områder. (1) På grunn av vansker med rekruttering og frafall ble

det ikke mulig å gjennomføre pilotundersøkelsen på en autistisk ungdom/ ung voksen. (2) Det intervjuet som ble gjennomført var fysisk, så det digitale intervjuet var ikke testet ut i forkant. Selv om pilotundersøkelsen ikke ble slik den var tiltenkt betyr det ikke at det nødvendigvis ikke var noen positive aspekter ved den. Blant annet ga en autistisk ungdom tilbakemelding på intervjuguiden som senere medførte noen modifikasjoner, der vage spørsmål ble forsøkt siles ut og erstattet av mer konkrete tydelige spørsmål.

Transformerbarhet presenteres som et substitutt for ytre validitet og lanseres på bakgrunn av hvordan kvalitativ forskning ofte er opptatt med å anskaffe rike og detaljerte data om et gitt fenomen i en spesifikk kontekst. Lincoln og Guba henvender seg til dette om 'tykke' beskrivelser. Dette er ifølge forskerne av verdi fordi disse tykke beskrivelsene som er situert i en kontekst kan forsørge andre forskere med viktig informasjon som kan være avgjørende for hvorvidt andre kan se nytteverdien og overførbarheten på tvers av, og i ulike kontekster (Lincoln & Guba, 1985, s. 316). Dette er i overenskomst med IPA, der et av de elementære formålene er anskaffelse av rike og detaljerte data. Transformerbarhetsprinsippet ble forsøkt imøtesett ved å etterstrebe å presentere transkripsjonen så fullstendig som mulig, slik at tolkningene mine formodentlig fremstår tilstrekkelig transparente, og at andre dermed har mulighet til å etterundersøke slutningene mine. Allikevel ser jeg at utarbeidelsen av fremvoksende-, underordnede- og overordnede temaer er en tolkningsmessig affære, som stiller krav til min analytiske erfaring og forforståelse. Armstrong og kolleger (1997) har rettet søkelys mot inter-rater reliabilitet, og stilt seg spørsmål om hvorvidt dette kan ha en anvendelse i kvalitativ forskning. Dette går ut på at to eller flere forskere analyserer og tolker det samme datamaterialet. Det forskerne kom frem til var at det var en generell enighet relatert til de mest grunnleggende temaene, men at de ble «pakket» inn ulikt (Armstrong et al., 1997, s. 600-601). Det bør nevnes at dette var en småskalastudie med et begrenset utvalg (6), og var avgrenset til å undersøke så lite som en transkripsjon (Armstrong et al., 1997, s. 604). Allikevel kan min begrensede forskningsmessige erfaring være en svakhet i både identifiseringen og innpakkingen av de ulike temaene i datamaterialet, ei heller er det ikke usannsynlig at mer erfarne forskere ville identifisert andre temaer og gjort andre tolkninger.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet vil ifølge Golafshani handle om hvorvidt det er konsistens i undersøkelsen sine resultater. Dette innebærer at resultatene vil kunne bli reproduisert ved en lignende metodologi eller lignende instrumenter. Dette medfører en ide om at en studie bør hige etter å være

repliker- og repeterbar (2003, s. 598-599). En slik reliabilitetsforståelse vil i liten grad korrespondere med en IPA-metodologi. Dette fordi IPA er særlig opptatt av å gå i dybden på et relativt snevert utvalg. Det kan tenkes at studien vil kunne være noenlunde repeterbar hvis den var gjenskapt med samme utvalg, men i forbindelse med et annet utvalg vil det være lite tenkelig, og heller ikke være noen betydningsfull verdi utfra IPA sitt idiografiske perspektiv, å forsøke å gjenskape de samme resultatene. På samme måte vektlegger og tilkjenner IPA-metodologien forskeren en viktig rolle i tolkningen og analysen av empirien, dette skjer i lys av IPA sin inkorporering av den hermeneutiske sirkelen. På den andre siden finnes det oppskriftsmessige verktøy for analysen som det er valgfritt å følge. På grunn av manglende forskningsmessig erfaringer har disse blitt gjennomført i denne undersøkelsen. Utfra et tradisjonelt syn på reliabilitet vil denne oppskriftsmessigheten gi en større grad av forutsigbarhet og gjøre undersøkelsen mer repliker- og repeterbar. Som et alternativ til den tradisjonelle reliabilitetsidéen, har det i tråd med IPA vært andre kvalitetsmarkører som har blitt viet oppmerksomhet. En av disse er kvaliteten i narrativet.

4.5.3 Kvalitet i narrativet

Kvalitet i narrativet gjenspeiles av god koherens og plausibilitet i skildringene (Smith, 2011, s. 17). Dette innebærer at narrativet er kumulativ i fremtoningen, samtidig som det er en god analytisk dialog mellom datamaterialet og fortolkningen (Nizza et al., 2021, s. 371). Det er viktig at fortolkningen fremstår som dyp, og tilkjennes volum. En vanlig fallgrube er at forskeren blir for deskriptiv i presentasjonen av datamaterialet (Smith, 2011, s. 24). I tillegg kjennetegnes vellskrevne IPA artikler av tydelige, relevante og opplevelsesmessige temaer (Nizza et al., 2021, s. 374-375). Et annet kjennetegn ved god IPA, der utvalget er bestående av flere informanter, er at forskeren adresserer både divergens og konvergens i studien.

Divergens referer til hvordan informantene skiller seg fra hverandre, hva som er deres særegenheter og hvordan de tilbyr nyanser til problemstillingen. Konvergens vil derimot være orientert mot likheter. Hvordan et tema manifesterer seg, bør utbroderes med utgangspunkt i likheter eller ulikheter mellom informantene (Smith, 2011, s. 24). Konvergens og divergens innebærer at den hermeneutiske sirkelen innlemmes i hele analysen. Dette arter seg ved at personlige siteringer tolkes i sammenheng med en bredere kontekst, eller at en persons erfaring sees i sammenheng med en eller flere i gruppen (Nizza et al., 2021, s. 377).

Prinsippene bak divergens og konvergens har blitt forsøkt adressert flere ganger i *kapittel 6*. Selve kapittelet innledes med å skildre, så langt det lar seg gjøre i henhold til

konfidensialitetsprinsippet, likheter og ulikheter som kan ha betydning for informantenes for forståelse og opplevelse av inkludering i kroppsøvingsfaget.

5. Forskningsetiske problemstillinger

5.1 Deontologisk etikk – forpliktelser og rettigheter

Forskning skal utøves forsvarlig og være basert på respekt for deltakernes menneskerettigheter og menneskeverd. Forsvarligheten baserer seg på to like sentrale premisser: faglig kunnskap og erfaring, samt kunnskap om deltakernes **rettigheter**. (Ruyter, 2015, s. 42)

Fra et pliktetisk perspektiv er det flere forskningsetiske betraktninger å ta hensyn til, blant dem er Barnekonvensjonen Art. 3 som pålegger hensynet til barnets beste. «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (Barnekonvensjonen, 2003, s. 2). Jf. Art. 3 andre avsnitt presiserer mitt ansvar i å sikre barnets trygghet, beskyttelse og trivsel gjennom forskningsprosessen (Barnekonvensjonen, 2003, s. 2). Lignende proklamasjon er nedfelt i Convention on the Rights of Persons with Disabilities (heretter CRPD) som ble ratifisert av Norge i 2013. Der pålegges det av Art. 7 andre avsnitt å sikre barnets beste, samtidig som tredje avsnitt sikrer barn med nedsatt funksjonsevne sin rett til å bli hørt i alle forhold som berører dem. Dette skal gjøres i samsvar med barnas alder og modenhet (Forente nasjoner, 2006, artikkel 7). Ytterligere nyansering av forholdet mellom barnas alder, modenhet og tyngden i deres ytringer gis av Barnelova §§ 31 til 33, der § 31 andre avsnitt gjør seg mest gjeldene for min utvalgte aldersgruppe. I det følgende står det at ytringene til barna som har fylt 12 år skal vektlegges tungt (Barnelova, 1981, §§ 31 til 33). I utgangspunktet er man ikke myndig før man er 18 år i Norge jf. Vergemålsloven § 2. Dette medfører at mindreårige «... kan ikke selv foreta rettslige handlinger eller råde over sine midler, med mindre noe annet er særlig bestemt (Vergemålsloven, 2010, § 9). I så henseende har ikke barn under myndighetsalder samtykkekompetanse, og Vergemålsloven § 16 oppnevner den eller de som har foreldreansvar som forvalter av barnas selvråderett. Til tross for at barn i utgangspunktet ikke har samtykkekompetanse, er det likevel ved flere områder dette er modifisert. Eksempelvis er den helserettslige myndighetsalderen 12 eller 16 år (Kvalø, 2022, s. 299). Barns rett til å samtykke til deltakelse i forskning er derimot mindre presisert. I så måte setter Helseforskningsloven § 2 som hovedregel en aldersgrense på 16 år for deltakelse i forskning, men med aldersunntak (Brukerrettighetsloven, 1999, § 4-3; Helseforskningslova, 2008, § 17; Kvalø, 2022, s. 305). Retningslinjene fra NSD, når det gjelder om samtykkekompetansen kan overføres til barnet er mer uklart. I det følgende legges det til grunn at man må ta en relativ og

skjønsmessig vurdering av hvert enkelt forskningsprosjekt. I neste avsnitt vil jeg redegjøre for min prosessorienterte tilnærming til samtykke.

5.2 Etske perspektiver knyttet til samtykke

Barn har i utgangspunktet ikke juridisk kompetanse før de når myndig alder ved deres 18 fødselsdag (Backe-Hansen, 2009). På den andre siden er det nedfelt i det som omtales som en av hjørnesteinene i barnekonvensjonen, Art. 12, første avsnitt:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

(Barnekonvensjonen, 2003, Artikkel 12)

Dette gir barnet rett til å utrykke seg i alle forhold som vedrører dem og barnet vil i overført betydning til studiens forskningsspørsmål ha en rett til å utrykke seg hvis ønskelig. I henhold til frivillighetsprinsippet utredet av De nasjonale Forskningsetiske Komiteene (heretter NESH) skal samtykke være fritt og ikke føre til utilbørlig press. Forskningsstudien vil omhandle personopplysninger, og vil dermed være underlagt kravet om å innhente samtykke, samtidig som det vil foreligge en informasjonsplikt. I dette tilfelle vil det eksistere en spenning mellom hvordan jeg kan innhente samtykke uten at det skal yte press for deltakelse (NESH, 2016, punkt 8). Denne problematikken vil adresseres ved flere ulike tiltak og tilnærminger:

- 1) Informasjonsskrivet er sendt ut via en tredjepart, enten gjennom autisforeningen og dens lokallag, eller lagt ut på ulike sosiale mediekanaler. Det er ingen som har blitt oppsøkt direkte.
- 2) Vi i prosjektet har ikke mulighet til å kontakte eller vite hvem deltakerne er før de samtykker til å delta
- 3) Det informeres om at hvis aktuelle informanter ikke ønsker å delta, vil de ikke bli kontaktet

I forlengelse av de problemstillinger og tiltak som har blitt belyst knyttet til det *frie* samtykke, er det nødvendig å sette søkelys på problemstillinger relatert til det *informerte* samtykke. I studier som omhandler personopplysninger er det nødvendig å gi ut tilstrekkelig informasjon

om forskningsprosjektet (NESH, 2016, punkt 7). Denne informasjonen skal være alderstilpasset og transparent (NESH, 2016, s. 20). Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD) tilbyr et informasjonsskriv for innhenting av samtykke. Jeg har valgt å benytte en egenmodifisert utgave av denne, og gjort justeringer for å sørge for at den både er aldersadekvat og egnet for utvalget. Ruyter (2015) hevder det løper en risiko for ansvarsfraskrivelse og påfølgende begrensning av forskerens skjønn når slike ferdigmaler benyttes (s. 41). Derfor er det ønskelig å adressere problematikken ved å inkorporere et prosessorientert syn på samtykke. Dette innebærer å være lydhør og ivareta forskningsdeltakernes selvbestemmelse, velferd og integritet ved kontinuerlige forskningsetiske avveiiinger gjennom forskningsprosjektet (Ruyter, 2015, s. 45):

- 1) Det har vært lagt opp til å gjøre intervjuer over flere sekvenser. Her var et av hensynene at jeg kunne jobbe prosessorientert knyttet til samtykke. Men deltakerne ønsket å kun gjennomføre intervjuet i en sekvens.
- 2) Informantene har både skriftlig og muntlig blitt informert om deres rettigheter og mine forpliktelser. I tillegg har jeg veiledet deltakerne i hvordan de kan avbryte intervjuet raskt uten noen konfrontasjon. Dette er også et argument i favør et digitalt intervju, der deltakerne enkelt kan avslutte intervjuet ved å trykke seg ut av programmet, gjøre bilde sort eller fjerne lyden. Likeså kan det tenkes at et fysisk intervju ville oppfattes mer konfronterende og direkte.

5.3 Konfidensialitet og anonymisering

Dybdeintervjuer kan føre til unike, detaljerte og rike data. Denne særegenheten gjør at forskeren kan havne i en prekær situasjon. Dette innebærer et dilemma der forskeren på den ene siden forsøker å behandle og presentere detaljerte data med presisjon, samtidig som forskeren simultant skal beskytte informantenes identitet (Kaiser, 2009, s. 1640). Dette forskningsprosjektet er taushetsbelagt (Forvaltningsloven, 1967, § 13 e.), derfor stilles det krav til at oppbevaringen av opplysninger skal være betryggende (Fvl, 1967, § 13 c.). Brudd på taushetsplikten kan i ytterste konsekvens medføre bot eller fengsel på inntil et år (Straffeloven, 2005, § 209). Det er naivt å tro at detaljerte erfaringsbaserte beskrivelser fra informantene sine liv ikke medfører økt risiko for identifisering. Derfor må problematikken tas på ytterste alvor.

Til hver informant har det blitt avgitt et skriftlig løfte om at jeg som forskningsansvarlig skal håndheve informantene sin rett til konfidensialitet. Således har det blitt informert i informasjonsskrivet hvordan denne retten vil bli praktisert, og hvilke tiltak som har blitt fattet for å garantere deres anonymitet. Fattede tiltak, er:

- a) Anonymisering gjennom fiktive kodenavn
- b) Nettskjema sin diktafon² for lydopptak
- c) Lagring av lydopptak på en kryptert ekstern harddisk. Disse lydopptakene er nå slettet i forbindelse med at jeg opplyste i informasjonsskrivet om at lydopptakene ville slettes 1. august 2022
- d) Ingen områdespesifikke eller sosiodemografiske opplysninger utover alder og diagnose lagres

5.4 Å forske med barn – asymmetrisk maktforhold

Fra et historisk perspektiv er det kun i nyere tid barn har blitt aktive deltakere, og anerkjent som viktige bidragsyttere i forskningsspørsmål som vedrører dem. Tidligere var den dominerende trenden å enten forske *om* eller *på* barn. Senere har det skjedd en fundamental endring, nå etterspørres «det manglende barnet», og inkludering av barnet ønskes velkommen til forskningen. Dette innebærer et skifte, der barn anerkjennes som viktige deltakere. Kontrastert med den historiske trenden der forskning først og fremst dreide seg om å forske *om* eller *på* barn, er det nå ønskelig å forske *med* barn (Darbyshire et al., 2005, s. 419). Det er flere etiske anliggende som blant annet omhandler informert samtykke, relasjoner, konfidensialitet og beskyttelse. Ifølge Einarsdóttir (2007) er studien et resultat av et initiativ fra en voksen. Dermed er det den voksne som har valgt tema og ikke barnet. I så måte er det ifølge Einarsdóttir helt essensielt å styrke barnas makt i forsøk på å utjevne den usymmetriske maktbalansen i møte mellom forsker og barn (Einarsdóttir, 2007, s. 208-209). I forskning som omhandler barn foreligger det et stort ansvar hos forskeren for å ivareta barnas integritet (NESH, 2016, punkt 8). Videre vil vi nå se på hvordan man som forsker kan utvide barns beredskap gjennom *empowerment*, og andre tilnærminger og strategier for å mobilisere motkraft hos informantene.

² Nettskjema sin diktafon er en tjeneste fra Universitetet i Oslo..

Empowerment referer til individet sin mulighet til å gjøre individuelle beslutninger om sitt eget liv, og demokratisk deltakelse ellers i samfunnet. Konseptet ligger i spenningsfeltet mellom individet sin kontroll og selvbestemmelse, og den faktiske sosiale innflytelsen individet har. Empowerment er flerdimensjonalt, og inkluderer både menneskelige rettigheter, sosiale strukturer og andre områder som berører individet (Rappaport, 1987, s. 121). Det er velkjent at det oppstår en asymmetrisk maktstruktur mellom forsker og barn (Brinkmann & Kvale, 2005, s. 164; Holt, 2004, s. 24-25). Derfor kan det i forskningsøyemed være især viktig å etablere prosesser som etablerer motkraft, slik at individet gis mulighet til å både håndtere situasjonen og komme unna utilsiktet stress. Empowerment tar ulik form i ulike kontekster (Zimmerman, 1995, s. 586). Et eksempel på en mulig innfallsvinkel som kan løfte frem informantene som likeverdige forskningspartnere, er å tildele dem rollen som ekspert på sitt felt (Zimmerman, 1995, s. 583-584).

Metodisk har det vist seg at digitale intervjuer kan bidra til en større utjevning av den asymmetriske makten som oppstår i intervjusituasjonen mellom informant og forsker. Ved at informantene blir tilbudt muligheten å velge å bli intervjuet digitalt, åpnes det opp for en kraftmobilisering hos informantene der de både får kontroll over konteksten, men også at det gjør det enklere å håndtere omgivelsene, samt avslutte intervjusekvensen hvis ønskelig (Howard et al., 2019a, s. 18). Barrow & Hannah henviser til hvordan det digitale intervjuet kan fasilitere en intervjusituasjon som reduserer stress hos informantene. Forskerne løfter frem et viktig element som kan virke stresshemmede. Det er at den umiddelbare øyekontakten som ofte skjer mellom mennesker, ikke nødvendigvis blir så fremtredende digitalt (Barrow & Hannah, 2012, s. 459-460).

6.a Presentasjon og fortolkning av intervjumaterialet

Innledningsvis i kapittelet er det ønskelig å gi en begynnende oversikt over intervjukandidatene, og en kort presentasjon av temaene identifisert i analysen av det empiriske materialet. Av hensyn til intervjukandidatenes anonymitet vil bakgrunnsinformasjonen deres begrenses til kun å omhandle relevant informasjon som kan ha påvirket deres erfaringer med kroppsøvningsfaget. Intervjukandidatene har blitt tildelt pseudonymene *Anne* og *Beate*. Ved intervjutidspunktet befinner begge seg i aldersgruppen 16 til 18 år og har tidligere erfaringer fra både ordinær undervisning på ungdomstrinnet så vel som erfaringer fra tilrettelagt skole. Både Anne og Beate ble sent utredet for autisme. Faglig og sosialt har kroppsøving på ungdomstrinnet blitt identifisert som den mest strevsomme og minst inkluderende perioden informantene har vært gjennom. Dette gjelder sammenlignet med deres erfaringer på både barnetrinnet og videregående opplæring. Anne har bakgrunn fra idretten mens Beate har ervervet en nyere interesse for bevegelsesaktiviteter gjennom et tilrettelagt kroppsøvingstilbud, der faget var kjennetegnet av inkludering og bred bevegelseserfaring. Felles for intervjukandidatene er at de deler et ønske om å dele sine erfaringer og bidra til et mer inkluderende kroppsøvningsfag for autistiske elever. Likeså fremholder begge informantene at det er stor heterogenitet på autismespekteret, og understøtter utsagnet «har du møtt én autist, har du bare møtt én». Til tross for diversiteten på spekteret, er det likevel beskrivelser av deres erfaringer og hvordan intervjukandidatene gir mening til deres livsverden som kan hjelpe, og bidra til en større forståelse rundt inkluderingssfenomenet i lys av autisme og kroppsøvningskonteksten.

Problemstilling: Hvordan erfarer elever på autismespekteret inkludering i kroppsøvningsfaget?

- i. Hva er deres oppfattelse av inkluderingssfenomenet?
- ii. Hvordan arter kroppsøvningsarenaen seg som en inkluderende arena, og hvordan erfarer elever på autismespekteret å bli inkludert i faget?
- iii. Er deres erfaring forenlig med kroppsøvnings fagsignatur?

Etter de seks analysestegene presentert i metodekapittelet har det blitt identifisert et overordnet tema «**Inkluderingssfenomenet som flerdimensjonalt**» Dette temaet har røtter i fem underordnede temaer: A) Inkludering gjennom fellesskap, B) medvirkning i

kroppsøvingsfaget, C) kommunikasjon med kroppsøvingslærer, Da) barrierer i kroppsøvingsfaget og Db) aktivitetsvalg har betydning.

Felles for disse ulike underordnede temaene er at de kan plasseres på et kontinuum. Dette innebærer at de ikke skal forstås som en dikotome, men anses som et spekter. Det foreligger dermed nyanser mellom stor grad av inkludering og ekskludering. Lignende gjenspeiles da intervju kandidatens utsagn tolkes på både lokalt og globalt nivå. Dette medfører at selv om informantene tilsynelatende tilegner et bestemt ord en lignende mening, fremkommer det av andre utsagn at ordets betydning kan være tuftet på ulike konnotasjoner. Ved konnotasjoner menes sekundære betydninger, og vil sees på nærmere når de ulike temaene og tolkningene skal redegjøres for. Nedenfor i tabell 6.1 er en presentasjon av temaene identifisert fra det empiriske materialet.

Tabell 6.1 Presentasjon av temaene identifisert fra det empiriske materialet

Anna	Beate
Overordnet tema 1. Inkluderingsfenomenet som flerdimensjonalt	
Tema 1. Inkludering gjennom fellesskap	
Resiliens gjennom relasjoner	Resiliens gjennom relasjoner
Relasjon som styrkende	«både trene og ha det gøy»
Relasjon med lærer	Relasjon med lærer
Kunnskap om behov	Supportteam
Vennskap er viktig	«faktisk prøve å inkludere meg»
Tema 2. Medvirkning i kroppsøvingsfaget	
«Ingen spurte hva jeg ønsket»	Liten innflytelse
Flertallet bestemmer	Flertallet bestemmer
Ovenfra-ned kommunikasjon	Ovenfra-ned kommunikasjon
Liten reell medvirkning	Liten reell medvirkning
Tema 3. Kommunikasjon med kroppsøvingslærer	
Sporadisk kontakt	Trenger mer tid til hver elev
Liten vilje til relasjonsbygging fra lærer	Lærer ansvarlig for relasjonen

Tilgjengelighet
«lærer gjorde ikke noe»

Fleksibel
Kommunisere gjennom en tredjepart

Tema 4a. Barrierer i kroppsøvningsfaget

Uforutsigbarhet som problematisk
Adekvat informasjon i forkant
Tilpasninger i henhold til behov
Forutsigbarhet er viktig
Sanser må tas på alvor

Når konteksten blir uforutsigbar
Forutsigbarhet og toleransevidu
Mindre forhold
Frykt for å miste kontroll
ID² som et idrettsfag

Tema 4b. Aktivitetsvalg har betydning

Sette søkelys på forutsigbarhet
«Når jeg får det til»
Mange ukjente mennesker
Altopplukende støy
Mestring

Bevegelsesglede og aktivitetsmangfold
Tilrettelegging og progresjon
Mindre forhold
Trygghet
Mestring

Et kriterium for tilblivelsen av et tema, er at temaet må være empirisk understøttet fra begge datamaterialene. Dette er forsøkt konkretisert i tabellen ovenfor ved å vise hvordan de underordnede temaene bygger på lignende emergent themes. Selv om det ikke tilkommer eksplisitt fra tabellen ovenfor, er forutsigbarhet noe som formidles å være et grunnleggende premiss for alle underkategoriene og bør gjennomsyre alle områder ved faget. Både Anna og Beate er konvergente i at de har en felles forståelse om at uforutsigbarhet er deres største barriere for å trives i det faglige og sosiale miljøet. Som et tilskudd for å fremheve forutsigbarhet sendte Beate et dokument med konkrete punkter som lærere bør følge for å ivareta hennes behov:

“

1. Vite konkret hvor man skal møte opp 2. Vite konkret hva man skal gjøre 3. Vite konkret hva man skal ha med av klær og utstyr 4. Vite om endringer av rom 5. Ha kroppsøving på en fast plass med fast oppmøtested 6. Gi beskjed om endringer i god tid 7. Sørg for at eleven finner frem

Beate, informant

”

Det er ikke bare emergent themes som understøtter og påvirker hvilke underordnede- og overordnede temaer analysen identifiserer. Nedenfor har jeg konkretisert en fremstilling av hvordan utsagn fra intervjudeltakerne har vært med på å underbygge fremveksten av høyerestående temaer. I tillegg vil dette fungere som et eksempel på hvordan Gadamer og den hermeneutiske sirkel befester sin innflytelse over dataanalysen. Dette viser hvordan man gjentakende analyserer fra del til helhet og vice versa. Det bør nevnes at dette er et utdrag for å konkretisere sammenhengen mellom de ulike områdene, og at det er mange flere og lengre utsagn som har påvirket fremveksten av emergent themes, under- og overordnede temaer.



Figur9 Fremstilling av sammenhengen mellom underordnet tema – utsagn – overordnet tema

6.b Inkludering som et flerdimensjonalt fenomen

6.1. Inkludering gjennom fellesskap

i. En inkluderende relasjon

Det første undertemaet som gjennomgås er *En inkluderende relasjon*. I denne innledende fasen går jeg gjennom hvordan Anna og Beate gir mening til og opplever relasjoner. Relasjon blir et tema etter at vi har vært i kommunikasjon om bevegelsesglede og aktivitetsmangfold, det er da jeg spør Beate om hvordan disse områdene kan tilpasses best mulig for henne. Da trekker hun for inn relasjon som viktig:

Det er vel det å liksom ... det viktigste er jo selvfølgelig å spørre den autistiske personen, det gjelder jo generelt for alle. Alle er jo forskjellige selv om man har diagnosen til felles. Så det viktigste er jo å ha god kontakt med personen da liksom. Spør de og sånne ting. For meg generelt, så hadde det hjulpet å for eksempel, hvis jeg hadde venner på den skolen, så ville det hjulpet å være på samme grupper med dem. At de hadde prøvd å fordele i mindre grupper istedenfor hele klassen. I fotball for eksempel kunne man delt i halve, minsket tallet litt i alle fall. Det føler jeg hadde hjulpet litt. (Beate)

Dette utsnittet fra intervjuet tilføyer innledningsvis at den autistiske populasjonen er mangfoldig og svært heterogen. Dermed understreker Beate viktigheten av å opprette en god kontakt med personen det gjelder. Ved å se på «god kontakt» uttrykket i lys av andre meningsutsagn Beate ytrer, kommer det tydelig frem at god kontakt referer til, og kan plasseres innenfor *relasjonsbegrepet*. Andre egenskaper Beate beskriver som relasjonsbyggende er med utgangspunkt i læreren. Disse oppsummerer jeg som:

Lærer som er involvert i eleven ved at:

- 1) Lærer er kontaktsøkende ved å tilnærme seg eleven og stille spørsmål
- 2) Lærer som kunnskapssøkende ved å tilegne kunnskap om eleven for å gjøre korrekte avgjørelser i henhold til individuelle- og kollektive tilpasninger

Videre er det et gjentakende tema der intervju kandidatene problematiserer hvilken innvirkning forholdene har for deres trivsel, trygghet og deltakelse i kroppsøvningsfaget. Utfordringen er først og fremst forankret til de tilfellene der forholdene blir uforutsigbare. Dette eksemplifiseres av Beate gjennom hvordan hun ønsker en redusert klassestørrelse. Anna kjenner på den samme utfordringen relatert til hvordan forholdene kan erfares vanskelig hvis de blir for store og oppleves uoversiktlige. I tillegg tilføyer hun en resiliensfaktor, der relasjonen til lærer kan gjøre så hun følte seg tryggere:

Ja, altså. På min ungdomsskole var det ofte sånn at vi delte gymsalen med en annen klasse, og det var også vanskelig når man måtte ha gym med folk man ikke kjenner så godt. (Anna)

Det blir vanskelig å svare på. {tenkepause} Jeg vet ikke helt. Kanskje i de timene da jeg gikk på spesialskole i 9. trinn. Da var vi bare tolv på skolen. Da syntes jeg gymtimene var gøyest, eller de beste å være i (...) Jeg var mye mer komfortabel. Det er veldig vanskelig å forholde seg til så mange mennesker. Så det var det som gjorde meg mest komfortabel. Også det at jeg kjente lærerne bedre, og de kjente meg mye bedre og mine behov. Det var også en del lærere der, så hvis du ville så kunne du gå andre steder og det var maks tolv elever på tre lærere. fire lærere noen ganger. (Anna)

Anna presiserer at det er utfordrende å ha kroppsøving med elever hun ikke kjenner. Ved å lese mellom linjene legger Anna til at i møte med dette ukjente og uforutsigbare opplever hun en følelse av å være ukomfortabel. I kontrast opplevde Anna å være mye mer komfortabel da hun erfarte et kroppsøvningsfag med bedre relasjon med medelever og lærere. Ved et område kan det tolkes at Anna og Beate komplementerer hverandres utsagn. Begge er særlig tydelige på at det er viktig at læreren har kunnskaper om deres behov og kjenner deres særegenheter. Det er her vi i tråd med tidligere utsagn fra Beate så på hvordan læreren kunne være involvert i eleven ved å være *kontaktsøkende* og *kunnskapssøkende*. Det derimot Anna tilføyer som bemerkelsesverdig for hennes komfortable følelse, var at Anna i tillegg ønsker å kjenne læreren bedre, *relasjonen er gjensidig*. Et virkemiddel som muligens kan tilrettelegge for god relasjonsbygging for Anna, er hvis rammefaktorer som lærertetthet manipuleres. I det følgende menes at lærertettheten enten kan øke, eller at elevgruppestørrelsen reduseres. Begge tilnærmingene virker å gjøre Anna mer komfortabel i kroppsøvningsundervisningen.

Relasjon gjør seg i tillegg relevant for inkluderingen i grupper. Selv om både Anna og Beate valgte ord som utrygt og uforutsigbart til å skildre sine opplevelser relatert til gruppeinndeling, er det ikke en uforanderlig sannhet at gruppeinndeling er gitt å kun være negativt. Da Anna ble spurt om gruppestørrelser og gruppeinndeling svarte henne:

Jeg vet ikke helt hva jeg skal svare. Jeg syntes fem var greit, men om det ble ti eller flere blir det litt mange. Men når det er ti blir det også enklere å gjemme seg bort. Så det kommer litt an på situasjonen. (...) Det hadde vært fint om læreren hadde bestemt parrene. Jeg syntes det var vanskelig når vi måtte finne parrene selv. Med mindre det var liksom en jeg kjente, godt. (Anna)

Jeg skulle gjerne ha visst hva vi skulle ha gjort. Sånn at jeg kunne ha forberedt meg på det en stund før. Gjerne også hvis for eksempel hvis det skulle være lag. Jeg ville gjerne visst de lagene. (Anna)

Som Anna hentydet, kan gruppestørrelse ha tvetydig betydning for henne. På den ene siden utfordrer en stor gruppe henne ved at det blir flere ukjente variabler i gruppedynamikken. Blant variablene som kan være særlig utfordrende er at elevgruppen muligens vil bestå av elever Anna ikke har god kjennskap til, eller relasjon. På den andre siden hevder Anna at en stor gruppe tilbyr en mulighet for å gjemme seg. I et senere spørsmål legger Anna til «(...) også det presset du får med at hvis du gjør det dårlig, så ødelegger du for hele gruppen» (Anna). Dette utsagnet henter til et bredere problemområdet. Løfter vi utsagnet opp på et konseptuelt nivå samtidig som vi ser det i lys av senere utsagn, er dette første gang Anna antyder at det eksisterer en prestasjonskultur i kroppsøvingsfaget hun tar del i. Likeså er dette første gang vi får et møte med en idrettsdiskurs vi ytterligere vil gå nærmere inn på under temaet *barrierer i kroppsøving* senere. I likhet med Anna, deler Beate denne redselen for å «ødelegge» for gruppen. I tillegg er intervju kandidatene samstemte ved at de begge ønsker forutsigbarhet i gruppeinndelingen, men også at det er vanskelig å finne parrene selv. Beate hevder at en selvinitiert gruppeinndeling kan være ekskluderende, kan medføre ensomhet og betinger at man er en annen person sin favorittperson:

Også var det vanskelig når de på for eksempel på ungdomsskolen sa «ja, bare gå i grupper dere», og da var jeg liksom, jeg hadde jo venner der da. Men da var det litt sånn at folk gikk til favorittpersonen sin, og man følte seg enda mer ensom når du ser

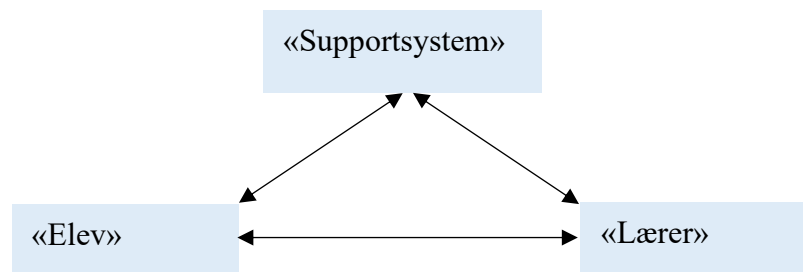
på at du er den eneste personen som står igjen. Så blir du på en måte den upopulære.
(Beate)

Oppfølgingsspørsmål: Hadde du foretrukket at det ble delt i grupper på forhånd?

Ja, jeg føler det er bedre, i alle fall hvis du sliter med ensom følelse, også plutselig ser du alle bare grupperer seg rundt om deg. Det er ikke så gøy. (...) Jeg hadde foretrukket at det var for eksempel sport; Som sagt hadde jeg foretrukket hvis de hadde puttet meg med en venn, fordi det er ganske greit for en, for meg å ha en person som jeg liksom kan støtte meg på. Hele greien blir mer betryggende, hvis det er en stor gruppe har jeg i alle fall en jeg kjenner. Så da hadde jeg likt det på forhånd, men i klassen hadde også gått greit. Så lenge det ikke er sånn «gå i hver deres gruppe». Da blir det ganske fort utestengende. (Beate)

Som Beate tilføyer, oppleves det utestengende og på ingen måte betryggende eller inkluderende hvis læreren sier «gå i hver deres gruppe». Et premiss Beate legger til grunn for at noen skal velge akkurat deg til gruppepartner, er at du betraktes som den andre personen sin favorittperson. Dette medfører en individuell redsel for ensomhet hos Beate, men også risikoen for at den ensomme følelsen avdekkes og avsløres kollektivt. Som et kompensatorisk tiltak for usikkerheten knyttet til gruppeinndeling, nevnes forhåndsinformasjon som et betryggende tiltak. Av dataanalysen kan det tolkes, at forhåndsinformasjon er nært tilknyttet forutsigbarhet, og informantenes behov for forutsigbarhet. Av det forhenværende utsnittet fra samtalen med Beate, er det et område som virkelig fikk betydning for den videre forståelsen av relasjonsbegrepet. Det er her Beate nevner hvordan en venn, en viktig andre, eller en «signifikant andre» som det betegnes på fagspråket, påvirker hennes trivsel og til dels kan gi henne støtte til å håndtere utfordrende situasjoner. Beate har et eget ord for rollen en god venn kan inntre i, og benevner det som et *supportsystem*:

Ja. Det er liksom det å ha en medelev som du er glad i. Som kan gjøre det mye mindre stressfullt. Jeg og vennen min har gym sammen nå, og da blir det kjempegøy og ingen stress fordi det er noe å ha en person som er med deg og du liksom kan lene deg på. Da kan jeg for eksempel istedenfor å bli direkte spurt av gymlæreren, så kan de spørre vennen min som er litt bedre å snakke med gymlæreren om de tingene. Det er ganske greit liksom. (Beate)



Figur 10 Fremstilling av relasjon mellom lærer, elev og supportteam

Slik Beate beskriver dette *supportsystemet* (se fig. 11), er begrepet forankret i hvordan en venn eller medelev, såfremt man har en nær relasjon, kan gi situasjonell støtte. Likeens kan denne supportsystemfunksjonen fungere som en mediator i kommunikasjonen mellom elev og lærer. Dette innebærer at supportsystemet kan tale for, eller fungere som en meningsformidler i kommunikasjonen mellom Beate og lærer. Det er heller ikke utenkelig med utgangspunkt i Beate sine utsagn, at denne nære vennen i tillegg vil kunne gi støtte i andre sosiale- og kommunikative situasjoner som for eksempel i en gruppesituasjon eller i møte med øvrige elever. Denne tolkningen har blitt gjort mulig ved å trekke paralleller mellom skildringen av hvordan en venn kan være betryggende og støttende i en gruppesituasjon, og Beate sine beskrivelser av supportsystemet.

“

«Som sagt hadde jeg foretrukket hvis de hadde puttet meg med en venn, fordi det er ganske greit for en, for meg å ha en person som jeg liksom kan støtte meg på. Hele greien blir mer betryggende, hvis det er en stor gruppe har jeg i alle fall en jeg kjenner».

Beate, informant

”

ii. Inkludering må komme fra hjertet

Vi er ved en del i intervjuet der vi i samtalen forsøker å tilnærme oss opplevelses- og følelsesmessige beskrivelser fra informantene, og hvordan intervjukandidatene tolker og gir mening til disse områdene. Et av hovedfunnene fra denne delen er hvordan vi blir informert om at *Inkludering må komme fra hjertet* for å oppleves som reell og tilkjennes verdi. I forkant av denne delen har vi kun snakket subtilt om inkludering utenom eksplisitt å bruke inkluderingsbegrepet. Det er først ved neste spørsmål intervjukandidatene utfordres ved at jeg tar i bruk *inkludering*, og ber de beskrive en gang de følte seg inkludert i kroppøving:

Det var når medelevene for eksempel hvis det er idrett eller noe gruppearbeid så er det jo det når jeg føler meg inkludert, så er det når elevene selv tar initiativ til å spørre, i hvert fall bare spør meg om ting. Da føler jeg, de tenker faktisk på meg. Det kan få meg til å føle meg inkludert. Så det var i alle fall en ting. (Beate)

Kanskje å bli tatt hensyn til. Hensyn til sine behov. Bli sett. Ja, det å være med. At man får være med å bestemme. Være med å utføre. (Anna)

Selv om intervjukandidatene tilsynelatende har en relativt ulik tilnærming til å besvare spørsmålet innledningsvis, er det allikevel noen fellestrekk som skal sees nærmere på. Anna virker til å begynne med å være mer behovsorientert i tilnærmingen, mens Beate henviser raskt til inkluderingsfølelsen i relasjon med medelever. Anna ønsker å bli tatt hensyn til, og hun vil være med å bestemme. Det som er interessant ved dette utsnittet er at Anna tidligere i intervjuet hadde en kontradikterende ytring der hun henholdsvis svarte «jeg opplevde ikke å bli involvert» i planleggingen av undervisningen, og deretter sa «jeg syntes det egentlig var helt greit» til å ikke være involvert. Muligens kan det fortolkes at Anna gjentakende har opplevd ekskluderende praksiser i forbindelse med medvirkning, som kan ha bygget seg opp til at noen av disse ekskluderende praksisene oppleves som kjent og trygt. I det følgende gir det mening at nettopp slike situasjoner kan oppleves som «helt greit» (Anna). Tatt ut av kontekst kunne dette gitt grobunn for en feiltolkning der disse ytringene impliserer at Anna ikke ønsket å være med å medvirke. Men fra et mer holistisk perspektiv fra analysen indikeres det at det slett ikke er tilfelle ved alle områder. Eksempelvis ytret Anna «(...) så det var egentlig fint når de [læreren] sa hva vi skulle gjøre». Istedenfor å tolke det dithen, at Anna ikke ønsker å medvirke, dreier disse utsagnene seg mer om at Anna ønsker tydeligere avklaringer og mer forutsigbarhet i faget. Men når det kommer til inkludering, er det ikke til å misforstå at Anna ønsker å være med å medvirke.

Intervjukandidatene deler flere perspektiver knyttet til inkludering. Leses det mellom linjene samtidig som man ser meningsdelen i forhold til helheten, er det likheter ved at begge deler et ønske om å være med. I det følgende menes ikke at de kun oppholder seg fysisk på samme område eller rom med medelevene, men intervjukandidatene ønsker å bli snakket med og de vil bli sett og anerkjent. Beate antyder allerede her en forskjell mellom en egeninitiert inkludering, og en mer kunstig form for inkludering. Førstnevnte referer ifølge Beate til de tilfeller der det foreligger mer substans i inkluderingen. Dette medfører en mer

innholdsmessig tyngde i inkluderingen, der inkluderingen finner sted fordi elevene har et reelt ønske om å inkludere Beate. I motsetning kan en ytre stimulert inkludering, som for eksempel ved at læreren instruerer medelever til å inkludere, virke mot sin hensikt og oppfattes som kunstig. Denne problematikken blir mer nyansert i neste utdrag fra intervjuet:

Det er vel det at [tenkepause] inkludering for meg er at jeg føler at de faktisk prøver å inkludere meg, eller [tenkepause]. En ting er jo å spørre meg om å bli med også bare overse meg. En annen ting er jo hvis de spør meg om å bli med, også hvis jeg ikke snakker så spør de meg om hva jeg syntes om det og sånne ting. Da føler jeg meg mer inkludert. Ja, de må jo gjøre det fra en plass i hjertet for å inkludere. Det kan ikke være at gymlæreren sier til de «inkluder den personen», også prøver de å inkludere deg, da blir det feil fordi da blir de på en måte tvunget til det. Så det må jo, du ser jo forskjell på. I alle fall jeg ser stor forskjell på når de inkluderer kun for å inkludere, og når de inkluderer for å faktisk snakke med meg, eller bli kjent med meg. (Beate)

Fra et opplevelsesmessig perspektiv, gir Beate mening til inkludering ved å henvise til inkludering som reell, hvis det kommer fra hjertet. Selv om utsagnet «kommer fra hjertet» kan virke diffust, og gi grobunn til ulike tolkninger, er det allikevel flere nyanseringer Beate tillegger frasen i utdraget ovenfor. I første tolkningen Beate gjør nevner hun «jeg føler at de faktisk prøver å inkludere meg». Ved at ordet *faktisk* er plassert preverbalt i forkant av verbet *prøver*, insinuerer Beate at det er en forskjell mellom en reell inkludering, og en ikke-reell inkludering. Overnevnte gir hun mening til ved å beskrive opplevelsen som kunstig, hvis for eksempel medelever viser et initiativ uten å følge opp dette initiativet. Dette skillet blir tydeligere da hun forteller «En ting er å spørre meg om å bli med også bare overse meg. En annen ting er jo hvis de spør meg om å bli med, også hvis jeg ikke snakker spør de meg om hva jeg syntes» (Beate). Dette etterfølges av at Beate sier «Da føler jeg meg *mer* inkludert». Legg merke til bruken av komparativbøyningen *mer* i forkant av inkluderingsbegrepet. Dette tyder på at inkludering ifølge Beate ikke oppleves dikotomisk i 'enten inkludering, eller ikke inkludering'. Derimot hentyder utsagnet at det dreier seg om et kontinuum der det omhandler ulike grader av opplevelsen inkludering. For at inkluderingen skal oppleves reell kan heller ikke inkluderingen være påtvunget i form av at

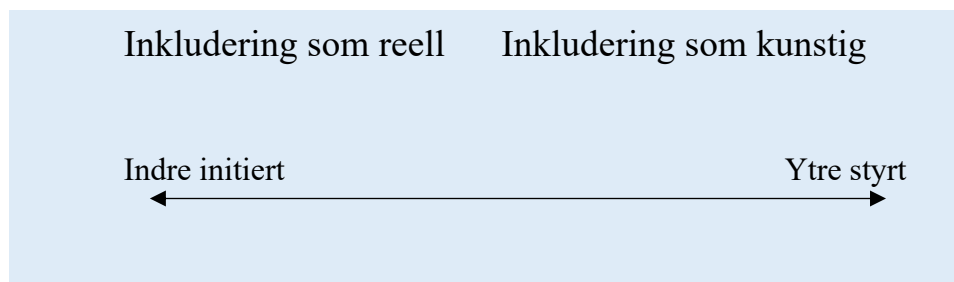
“

«De må jo gjøre det fra en plass i hjertet for å inkludere»

Beate, informant

”

læreren har instruert elevene til å aktivt forsøke å inkludere. Eksempelvis vil Beate oppleve det som stressfullt hvis læreren oppfordrer elever til å sentre ball til henne. Derimot kan det tolkes utfra «(...) forskjell på når de inkluderer kun for å inkludere, og når de inkluderer for å faktisk snakke med meg, eller bli kjent med meg», at et premiss for at inkluderingen skal oppleves reell, er at elevene egenrådig tar initiativ til inkluderingen.



Figur 11 Fremstilling av indre- og ytrestyrt inkludering

I etterkant av samtalen der Beate skiller mellom en egeninitiert og en ytre påvirket inkludering, ble jeg nysgjerrig på hvordan Beate ville oppleve det hvis et scenario fikk forløpe seg, der læreren oppfordret elevgruppen til å sentre ballen ... Før setningen ble fullført skyter Beate inn:

Det hadde vært stressfullt hvis jeg hadde fått den beskjeden. Det hadde blitt veldig rart og kunne blitt veldig stressfullt. Da hadde jeg blitt veldig fokusert på den tingen istedenfor å fokusere på sporten. Da hadde jeg blitt veldig ufokusert og hyperfokusert på det å bli sentret ball til. Det hadde nok ikke vært så bra. (Beate)

Det er ikke til å misforstå, at en slik opplevelse ville opplevdes svært stressende og ubehagelig for Beate. Selv om spørsmålet ovenfor, var et konstruert scenario med et formål å sette på spissen hvordan en ytre oppfordret inkludering kunne oppleves, er det tydelig at en slik situasjon ville skapt negative følelser hos informanten. Ifølge Beate ville all hennes konsentrasjon blitt omdirigert til å orientere seg om den kunstige situasjonen hun ville vært satt i. Beate kombinerer ordene ufokusert og hyperfokusert, som i og for seg er kontradikterende. Hvis man derimot ser de i lys av hele utdraget, forteller Beate at hun ville vært ufokusert i henhold til aktiviteten som skal utspilles. Samtidig ville hun opplevd en innskrenking i hennes oppmerksomme sfære, ved at fokuset til Beate ville konsentrert seg rundt situasjonen som muligens ville utfoldet seg. I dette tilfelle, det å bli sentret ball til.

6.2. Medvirkning i kroppsøvingsfaget

i. Opplevd medvirkning

Hovedspørsmålet forbundet med medvirkning, er det spørsmålet som er mest preget av min forforståelse. Dette kommer til uttrykk i hvordan intervju spørsmålet ble konstruert, og utformet ved å tilegne medvirkningsbegrepet noen spesifikke betydninger. I det følgende ble medvirkning presentert for informantene ved å ha betydning for deres mulighet til å påvirke innholdet i kroppsøvingstimene. Samtidig som medvirkning ble redegjort for ved å kunne assosieres med det å bli lyttet til, sett og tatt på alvor. En av hensiktene ved denne avgjørelsen var, å få informantene innledningsvis til å ta stilling til hvilken grad de opplevde medvirkning. For deretter å reflektere rundt deres opplevelser av medvirkning. Det negative ved en slik inferering av medvirkningsbegrepet, er den påfølgende risikoen for at begrepet blir snevrere enn ønskelig og dermed går glipp av viktige innspill og forståelser knyttet til temaet. Med disse begrepslige innsnevringene i mente, hadde informantene to ulike tilnærminger til å snakke om deres opplevelse av medvirkning. I første omgang vil analysen og tolkningene fra Anna sitt innslag presenteres, for deretter en gjennomgang av Beate med sammenligninger.

Jeg opplevde ikke at vi hadde så mye å si for hva som skulle bli gjort i timene. Og det å bli sett av læreren, jeg følte ikke at jeg opplevde det så mye heller. (Anna)

Oppfølgings spørsmål: Hvordan ville du blitt sett?

Jeg hadde nok foretrukket at de hadde snakket med oss mer fordi at, gymlæreren vår hadde vi bare i gym. Så jeg følte ikke at vi kjente læreren så godt. Heller ikke at læreren kjente meg og mine behov. (Anna)

Anna opplevde i liten grad å kunne medvirke i kroppsøvingstimene. I tillegg til at det var en mangelfull relasjon mellom intervju kandidaten og lærer, opplevde Anna i liten grad at hun verken ble sett eller at lærer hadde adekvate kunnskaper om hennes behov. Beate deler i likhet med Anna opplevelsen av å ikke «ha noe å si for hva som skulle bli gjort i timene».

Der Anna fortalte om sine opplevelser, hadde Beate en spesifikk situasjon å henvise til i forbindelse med spørsmålet:

“
«Jeg opplevde ikke at vi hadde så mye å si for hva som skulle bli gjort i timene».
Anna
”

Ikke mye sånn før jeg gikk på [tilrettelagt] egentlig. Så på de andre skolene følte jeg at vi fikk ikke gjøre så mye. Det hendte av og til at vi hadde sånn, vi skulle bestemme gymtimen ... men da ble man satt sammen med en random (tilfeldig) elev og da var det vanskelig å komme med ting fordi man skulle samarbeide med en annen person som man kanskje ikke kjente så godt. Det var egentlig ikke ofte vi fikk medvirke, og hvis vi fikk medvirke så var det flertallet som bestemte. Greit nok, men da ble det den samme idretten som de foretrakk, fordi da var det veldig sånn. Mange likte det samme på en måte. (Beate)

Innledningsvis deler Beate en lignende opplevelse med Anna, der medvirkningen i liten grad inntreffer. Deretter viser intervjukandidaten til et spesifikt tilfelle, der eleven i samråd med en tilfeldig elev, har i oppgave å arrangere en kroppsøvingstime til de øvrige elevene. Den spesifikke situasjonen Beate beskrev, ble opplevd som vanskelig. Det er ikke utenkelig at relasjonen til denne medeleven spiller en rolle for Beate sine opplevelser. Utover denne spesifikke beskrivelsen, er det en likhet til mellom intervjukandidatene som bør adresseres. Begge har hatt lignende opplevelser i forbindelse med en form for medbestemmelse, der valg relatert til aktiviteter har vært tuftet på «flertallet bestemmer». En vesentlig forskjell mellom intervjukandidatene er at Anna har bakgrunn fra lagidretten, herunder håndball og trives i lignende aktiviteter. Beate deler ikke denne interessen. Selv om de tilsynelatende har med seg ulike bakgrunns erfaringer i møte med faget, er de likevel ikke distinkt ulike i deres opplevelse av at flertallet bestemmer. Anna er til dels mer deskriptiv i tilnærmingen, mens Beate uttrykker tydelig at hun ofte identifiserer seg som en del av mindretallet, og bestemmer dermed lite over aktivitetsvalg.

Ikke til stedet. Jeg følte vi ikke fikk være med å velge så mye. Det var noen ganger hvor det var sånn at enten så kan vi få to valg, også kan vi enten spille fotball eller ut å løpe, også skulle flertallet bestemme. Så det var egentlig bare det. (Anna)

Det syntes jeg kunne vært greit litt før og kunne vært litt viktig å ha litt tidligere i gym, at folk får velge litt selv liksom. Det var litt sånn «ordinær gym», at hvis vi først fikk velge, så var det håndsopprekning på ungdomsskolen. Da var det selvfølgelig slik at det alltid ble fotball, fordi flesteparten av klassen likte fotball. Da ble det aldri andre sporter ... så. (Beate)

Hovedelementene fra begge utdragene er relativt samstemte. Dette medfører at begge intervjukandidatene opplever en liten grad av medvirkning. Tydeligheten av dette innledes i første og andre setning hos Anna, mens Beate slår fast en lignende opplevelse i andre setning. Det overordnede inntrykket, trukket fra et større perspektiv av analysen, indikerer at medvirkningspraksisen Anna beskriver, muligens har vært mindre til stede enn hos Beate. Selv om denne tolkningen har blitt gjort på et mer holistisk perspektiv, kan en lingvistiskanalytisk tilnærming til de første linjene til dels understøtte slutningen. Ved at negasjonen *ikke* innleder frasen *ikke* til stedet, utdyper Anna i klartekst at hun i liten grad har opplevd å kunne medvirke. Samtidig understøttes dette følelsesmessig, der Anna tar i bruk preverbal nekting til å fortelle at hun ikke følte at hun fikk være med til å velge. Således uttrykkes det i begge utdragene, at intervjukandidatene deler en spesifikk situasjonell opplevelse i forbindelse med medvirkning til aktivitetsvalg. Fremgangsmåten til medvirkningen kan tolkes å være ovenfra-ned, der tendensen er at læreren gir elevene valg mellom to aktiviteter. Eller som intervjukandidatene forteller, valg mellom fotball og en annen aktivitet. Dette gir i tillegg grobunn til å antyde at intervjukandidatene opplevde et kroppsøvingsfag med tydelige assosiasjoner til idretten. På spørsmål om informantene opplevde å få være med å bestemme, svarte de:

Anna:

Men jeg opplevde ofte i skolen at det var flertallet som skulle bestemme, når man skulle velge mellom noe. (Anna)

Oppfølgingsspørsmål til Anna: Læreren spurte ikke deg om hva du ville?

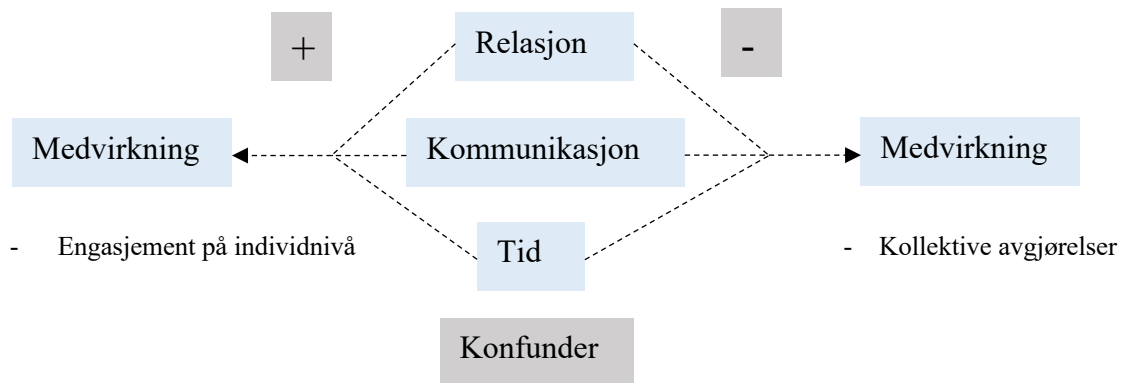
Nei, jeg har ikke opplevd det. Bare på videregående. (Anna)

Beate:

Nei. Ikke når det var så mange som likte fotball. Det var en liten bygd, så nesten alle likte det samme, men det var jo fortsatt oss som ikke likte det og da. (Beate)

Informantene opplevde en undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget som var tuftet på flertallet bestemmer. I tillegg var kroppsøvingslærerne i liten grad opptatt av å involvere seg i deres synspunkter og meninger. Dermed erfarte ikke intervjukandidatene at de hadde noen dialog på individnivå med kroppsøvingslærer. Når disse utsagnene veves sammen med de øvrige utsagnene fra analysen, dannes det et mønster. Det ser ut til at det kan være en

assosiasjon mellom manglende relasjon, kommunikasjon og et tidspresst fag, og deres innvirkning medvirkningspraksis. Denne vage ideen er forsøkt konkretisert i figuren nedenfor, dog kan man ikke utelukke at det kan være et tredjevariabelproblem i tolkningen.



Figur 12 fremstilling av assosiasjonen mellom relasjon, kommunikasjon, tid og medvirkning

ii. «Okay, i dag skal dere skrive ned ...»

I delkapittelet ovenfor ble intervju kandidatene sine opplevelser og følelser belyst i forbindelse med deres levde erfaring situert i kroppsøvningsfaget. I dette delkapittelet vil vi gå et steg videre, å se nærmere på hvordan informantene ønsker at medvirkningen skal inntreffe. Spørsmålet som ble presentert for informantene var «Hvis du skulle lagt til rette for medvirkning. Hvordan ville du at medvirkningen skulle ha vært?». Spørsmålet åpner for at informantene må ta utgangspunkt i seg selv, for deretter gi mening til medvirkning, og reflektere rundt hvordan de selv kunne ønsket at medvirkningen skulle praktiseres. Store deler av dette delkapittelet vil analysere og tolke en rik beskrivelse fra intervjuet med Beate. Hennes rike beskrivelser fremstår pragmatisk rettet, med tydelige innspill for hvordan hun selv kunne ønsket medvirkningen forløp seg:

Kanskje få litt sånn mer orden på ... For eksempel hvis det er mange som tar opp, rekker opp hånda for fotball da. Se på de som ikke rekker opp hånda for fotball og finne ut mer ut hva de trives med, og litt sånn. Da kan de jo [tenkepause]. Da er det jo ofte at de som ikke rekker opp hånda ofte kan ha den samme tanken om hva de heller har lyst til. Så da går det jo an å liksom. Av og til få [tenkepause] på ungdomsskolen så fikk de som ville spille fotball gjøre det, så fikk de som ville spille innebandy gjøre det. Da ble det mye mer. Da får man jo faktisk et valg istedenfor at flertallet stemmer fotball, så blir det fotball. Det føler jeg er ganske bra egentlig. Prøve å lage et kart over

hva hver elev trives med og sånt, og hva man mistrives med. Så du liksom kan ta det med i treningen. Det er heller ikke vanskelig å gjøre. Det er bare å ha sånn første gymtimen «okay, i dag skal dere skrive ned». Skrivning er også veldig nyttig. Fordi det er lettere å formidle seg skriftlig enn muntlig for mange. Så for eksempel skrive ned på denne lappen hva du liker å gjøre i gym og hva du ikke liker å gjøre i gym. Dette føler jeg er en ganske grei måte å gjøre det på for å liksom få orden på, kanskje, okay, disse liker det samme, kanskje de kan være på gruppe en dag, og de liker ... Sånne ting kan liksom være ganske greit. (Beate)

For Beate gir det mening at læreren bør søke å få innsikt i tankene til de elevene som havner mer i bakgrunnen. Dette innebærer at læreren involverer seg i, og tar initiativ til å gå i dialog med alle elever, og ikke kun de som deler opinion med majoriteten. Når det er sagt, er det ikke nødvendigvis slik at Beate mener gruppen med tilhørighet i flertallet ikke skal lyttes til. Det som derimot opptar Beate, er at læreren involverer seg på individnivå med elevene. For Beate, fremstår det som særlig viktig med et kroppsøvingsfag som tilrettelegger for valgfrihet. Dette innbefatter både valgfrihet relatert til aktiviteter, men i tillegg aktivitetstilpasninger og fleksibilitet ovenfor eleven. Sistnevnte belyses ytterligere i utdraget nedenfor. Beate eksemplifiserer hvordan valgfrihet kan praktiseres, ved å henvende til egne erfaringer fra kroppsøvingsundervisningen. For henne kan valgfrihet innebære at læreren planlegger for aktiviteter som kan foregå simultant. Dette betyr at elevene kan ta aktive valg om hvorvidt de ønsker en aktivitet fremfor en annen. Dermed kan eleven bedrive den ønskelige aktiviteten uten at det skal gå på bekostning av en annen elev, og deres aktivitetsønsker. Dette er noe som særlig opptar Beate, at alle på sett og vis skal kunne skape gode erfaringer i faget. I tillegg tyder flere utsagn fra intervjuet på at Beate opplever en engstelse relatert til det å være den som hindrer eller ødelegger for andre elever og deres ønsker. Denne slutningen er basert på en sammensetning av utsagnene Beate ytrer i forbindelse med hennes opplevelser av å være på lag. I tillegg forekommer det hint i formuleringen i utdraget ovenfor, der Beate fremstår opptatt av å gruppere slik at alle til dels oppnår ønskene sine.

Fra et overordnet perspektiv oppleves det naturlig å anta at der Beate ytrer «(...) det er lettere å formidle seg skriftlig enn muntlig for mange», gjelder dette til dels henne selv også. Skrivning fremstilles som en skånsom modalitet til å formidle meningsbærende innhold. Dette betyr at Beate kan oppleve det som tryggere å skriftliggjøre meningene sine, fremfor en muntlig konfrontasjon. Dermed gir det mening at Beate henviser til skriftlig kartlegging av

interesser som et nyttig verktøy i forbindelse med medvirkning. Dette hevder hun omgår flere enn seg selv, og mottar på dette punktet empirisk støtte fra den andre intervjukandidaten, Anna.

I likhet med Beate ovenfor, ble Anna konfrontert med det samme spørsmålet. Hun var mer kortfattet i svaret, men svarte etter en liten tenkepause: «... Jeg vet ikke ... Jeg syntes det var lurt da vi skulle fylle ut, et sånt ark». En tolkning av følgende utsagn ville vært upresist hvis det ikke ble satt i en større kontekst. Til tolkningen sin fordel, besvarte Anna tidligere i intervjuet et spørsmål med en lignende problematikk. Foranledningen til spørsmålet var at læreren hennes på videregående hadde lagt opp til en spesifikk aktivitet knyttet til medvirkning på starten av skoleåret. Jeg spurte dermed Anna om hva læreren gjorde, og fikk til svar: «Vi fikk et sånt ark på starten av skoleåret. Hvor vi skulle skrive om oss selv også stod det [tenkepause], et av spørsmålene var hva vi liker å gjøre i gymtimen, eller hva vi kunne ønske ville bli gjort i gymtimene» (Anna). Dermed deler intervjukandidatene en preferanse, der de har gode erfaringer med skriftlig kartlegging av interesser.

En rød tråd som har gjennomsyret store deler av intervjuet med Beate, og som ble hintet til for to tekstblokker siden, er hvordan Beate er opptatt av en fleksibel tilnærming til eleven. Hvordan dette kan utvises i form av praksis, og hvordan Beate gir mening til dette, skal vi se nærmere på i neste utdrag fra intervjuet:

Ja, fordi det blir jo litt sånn at hvis folk inkluderer deg med å hele tiden stille deg spørsmål, så føler du i alle fall ikke at de gjør det fra hjertet. Det kan jo legge masse press så. Så det er jo, da kommer jo det problemet. Gymlæreren burde være veldig involvert i elevene, og finne ut, okay hvis du vil være alene da, så kan man jo finne på tegn for det. Kanskje være litt mer åpen til at det går an å ikke føle seg så bra en dag. Men samarbeide så kan du kanskje få deg en tur, eller et eller annet. Så kan man dokumentere det også ta et bilde av den plassen du gikk tur til. For å gjøre noe gymrelatert selv om man har en dårlig dag. Eller kanskje gi de et lite opplegg med egentrening kanskje. Hvis de føler et behov for å være alene, fordi det er slitsomt å være med mange folk. (Beate)

Innledningsvis blir vi tatt med tilbake til hvordan Beate er opptatt av at inkludering må komme fra hjertet for å kunne bli oppfattet som reell. I tillegg adderes det på vår tidligere

kunnskap at en overdreven utspørring kan skape problemer, og skape et stort press hos individet. I den forbindelse kan presset bli opplevd som for altomfattende, slik at det kan bli nødvendig med et avbrekk fra situasjonen. I den følgende situasjonen kan det være særlig viktig at læreren viser fleksibilitet ovenfor eleven. Ifølge Beate sitt utsagn kan det tolkes at *samarbeid* er avgjørende i situasjonen. På sett og vis beskriver Beate en samarbeidsorientert tilnærming til medvirkning. For at dette samarbeidet skal fungere er det særlig to forhold jeg har trukket ut fra Beate sitt tekstutsnitt som bør ligge til rette. Disse har jeg tydeliggjort i tekstboksen nedenfor:

Samarbeidsorientert tilnærming til medvirkning ved:

- 1) Relasjon → lærer som involvert og åpen i tilnærmingen til eleven
- 2) Kommunikasjon → Verbal og nonverbal → Lærer kan tolke og agere på subtile nonverbale tegn fra eleven

I tillegg til forholdene ovenfor, må det foreligge en form for tillitt. Men som Beate pragmatisk foreslår, finnes det pålitelige fremgangsmåter til å dokumentere egenaktivitetene.

Eksempelvis kan man dokumentere ved å ta bilder. Det er en annen tolkning av problematikken relatert til overdreven utspørring som ikke kan stå uadressert. Utfra et annet perspektiv er det tenkelig at en overdreven utspørring kan risikere å overføre ansvaret over til eleven, ved at eleven selv kan oppleve et påtvunget ansvar for å finne gode løsninger for seg selv. Dette ansvaret skal først og fremst ligge hos kroppsøvingslærer.

6.3. Kommunikasjon

i. Lærer som initiativtaker

I begge de to foregående temaene *relasjon* og *medvirkning* har kommunikasjon vært tatt opp som fremvoksende temaer. Ved relasjonstemaet ble kommunikasjon innlemmet i hvordan lærer kan være involvert i eleven ved å være *kontaktsøkende* og *kunnskapssøkende*. Likeens fremstod kommunikasjon som en viktig faktor i henhold til dens funksjon i forhold til *supportsystemet*. I tillegg har medvirkningstemaet belyst kommunikasjon og dens forhold til medvirkning og relasjon. Deretter ble forrige delkapittel avsluttet ved å posisjonere kommunikasjon som en viktig del av en samarbeidsorientert tilnærming til medvirkning. I denne delen vil det bli gått et steg videre. Her vil det redegjøres for hvordan intervjukandidatene gir mening til kommunikasjon og hvordan deltakerne opplever kommunikasjon med kroppsøvlingslærer.

En dialog består av to eller flere deltakere. Et tenkelig premiss for en fungerende dialog mellom elev og lærer kan tenkes å fordre at det settes av en viss tid og prioriteres. Det som derimot har blitt opplevd som virkelighet, og som intervjukandidatene er samstemte i, er at forholdene i liten grad har ligget til rette for kommunikasjon mellom dem selv, og deres respektive kroppsøvlingslærere. Selv om andre fag kan ha en manglende kommunikasjon mellom lærer og elev, uttrykker intervjukandidatene at det er har vært en særskilt begrenset kommunikasjon mellom kroppsøvlingslærer og elev, i forhold til de øvrige undervisningsfagene:

Jeg vet ikke, jeg føler bare det at vi hadde mer kontakt med lærerne i de fagene vi hadde i klasserommene. Og veldig lite kontakt med gymlærerne. (Anna)

Jeg hadde nok foretrukket at de hadde snakket med oss mer fordi at, gymlæreren vår hadde vi bare i gym. Så jeg følte ikke at vi kjente læreren så godt. Heller ikke at læreren kjente meg og mine behov. (Anna)

Anna fremstår tydelig og til dels lengtende etter mer kommunikasjon med kroppsøvlingslærer. For Anna er det klart at læreren må være i dialog med henne for å kunne ha kjennskap til hennes behov. Derfor blir det nærliggende å anta at hun ønsker både mer kontakt og en sterkere relasjon til sin kroppsøvlingslærer. Hun skriver «jeg hadde nok foretrukket at de

hadde snakket med oss mer». I den følgende setningen kan det tolkes, at det dreier seg om en kommunikasjonsretning i dialogen, der det fremstår ønskelig at lærer er initiativtaker i kommunikasjonen mellom partene. Denne tolkningen understøttes ytterligere da hun blir spurt hvordan skolen kan bidra til å skape et inkluderende miljø for henne:

“

«Jeg vil gjerne at de skal spørre meg hva jeg har behov for. Ikke bare en gang, men etter at de har prøvd ut noe. At de bare fortsetter å spørre».

Anna, informant

”

Ved flere områder er intervjukandidatene samstemte. Beate har i likhet med Anna opplevd manglende kommunikasjon mellom henne og kroppsøvlingslærer. I tillegg til å dele synspunkt vedrørende kommunikasjonsmønster i dialogen, tilføyer hun særegne erfaringer knyttet til kommunikasjon:

Nei, egentlig ikke. Det var egentlig veldig lite jeg snakket med gymlæreren. Jeg sliter jo med det å ta kontakt, det er det også mange andre autister som sliter med. Så hvis du skal ha god dialog med eleven, så må læreren ta kontakt føler jeg, fordi. Jeg kunne aldri gått til læreren å «okay, dette er det jeg sliter med». Det hadde jeg ikke. Det er ganske vanskelig for meg. Jeg liker heller hvis læreren kommer å, ja. (Beate)

I likhet med Anna, innledet Beate utdraget med at hun har opplevd at kommunikasjonen med kroppsøvlingslærer er utilstrekkelig i forhold til hennes ønskede omfang. I tillegg tilføyer Beate eksplisitt at kroppsøvlingslærer bør være den initierende part til den jevnlige dialogen. Dette betyr ikke at Beate skal være passiv i kommunikasjonen. Tvert om, for Beate er opptatt av, og klar på at hun ønsker å formidle sine meninger. Det hun derimot vil fram til, er hvordan hun opplever det som både strevsomt og vanskelig å være den som aktivt tar kontakt. Derfor er det særlig viktig at læreren er oppmerksom på vage og subtile tegn fra Beate. I det følgende menes at det kreves mer for Beate å invitere til dialog enn den jevnlige elev, slik at hun trenger en lærer som både initierer og er tilbøyelig til å tolke og agere på tegn når Beate ønsker å kommunisere. I tillegg bør det bemerkes at det er læreren sitt ansvar å skape rom for god dialog. Hvordan en slik situasjon kan arte seg skal vi se nærmere på i utdraget nedenfor.

Beskrivelsen Beate skildrer er i forbindelse med et spørsmål der hun har blitt spurt «Hvordan kan læreren gjøre så du føler deg inkludert?». Da svarte henne:

Det de kan være litt på utsikt etter, er når jeg står helt utenfor eller gjør «kroppsspråk». Da kan læreren gå bort til de for å spørre om de trenger noe, fordi av og til kan jeg for eksempel, hvis jeg trenger noe, så syntes jeg det er vanskelig å spørre og det kan gjøre at jeg forblir i min egen verden liksom. Da blir jeg litt i mine egne tanker. Da hadde det hjulpet hvis gymlæreren hadde gått bort da, og sett at jeg bare stod der og spurt om det var noe de kunne hjulpet med. (Beate)

Ved dette området svarer Beate konsist. Det kan ved første øyekast se ut til at dette utdraget er en forlengelse av det forrige utdraget vi gjennomgikk. Derimot kan jeg opplyse om at det er en solid avstand imellom utdragene. Dette kan indikere at Beate er både tydelig og presis i fremstillingen av hennes narrativ og budskapsformidling i dette temaet.

Med en viss kronologi i mente, innleder Beate svaret med å beskrive et scenario, der hun avslører hvordan det kan se ut i en situasjon der det er behov for at lærer innleder kontakt med henne. I den følgende beskrivelsen blir vi tatt med til en kroppsøvingstime der hun inntreder i en passiv tilstand. I denne tilstanden opplever Beate at hun trer inn i seg selv, og mener at tilstanden kan vedvare over et tidsrom. «(...) jeg forblir i min egen verden liksom». Det er i forbindelse med inntreden i denne mentale tilstanden, slik som ble belyst tidligere, at lærer evner å tolke og agere på subtil verbal- og nonverbal kommunikasjon. Lykkes læreren med dette, kan det ifølge Beate hjelpe henne samtidig som det tilrettelegger for kommunikasjon.

ii. Opplevelsen da kommunikasjonen var utilstrekkelig

I denne delen fra intervjuet ga Beate en beskrivelse der hun redegjorde for en situasjon der manglende kommunikasjon skapte en uforutsigbar og uholdbar kroppsøvingssituasjon. Dataene Beate skapte i denne beskrivelsen var svært tykke og går over et stort antall linjer, derfor vil de presenteres i tre segmenterte deler. Dette medfører at til tross for at dataene opprinnelig stammer fra en sekvens, er de stykket opp ettersom det har forekommet naturlige pauser i datamaterialet. Følgende har blitt gjort for å tilgjengeliggjøre dataene ytterligere.

Beate tilbyr oss en kompleks og flerlagsbeskrivelse av en situasjon som ble opplevd som svært strevsom for henne. I denne beskrivelsen adresserer Beate hvordan hun opplevde det i

kroppøvningsfaget da hun kom i en vanskelig situasjon. Likeledes forsøker hun å grave frem, og reflektere rundt det som kan ha vært den utløsende faktoren, og hvordan hun tenker dette har innvirkning på henne. Beate sine bekymringer dreier seg om et forhold innenfor det overordnede temaet kommunikasjon, men innbefatter *forutsigbarhet*, som har vært et framvoksende tema innenfor flere av de overordnede temaene. I dette tilfelle er det en situasjonell beskrivelse der handlingen tar oss med tilbake til en situasjon hvor kommunikasjonen mellom lærer og Beate var utilstrekkelig og førte til uforutsigbarhet. Innledningsvis redegjør Beate for hvorfor forutsigbarhet oppleves som viktig for henne. Det er tenkelig at Beate bevisst starter med denne redegjørelsen, slik at vi skal ha en begynnende forståelse i forkant av narrativet som utfoldet seg:

Segment 1/3:

Mhm [tenkepause]. Ja, det kan vi se på, jeg har noen notater. Nei, for det er altså bra med forutsigbarhet. Jeg kan begynne med det at mange på spekteret får ekstra stress av det. Hvis det blir mer uforutsigbart, så blir de stresset av det. Men hvis det blir mer forutsigbart så fører det til at du liksom får mer rom for å liksom bli stresset, en større stresstoleranse. Det er derfor jeg mener at forutsigbarhet er veldig viktig. (Beate)

For Beate var det viktig å få frem hovedelementene knyttet til perspektivene sine. Derfor hadde hun forberedt noen notater i forkant av intervjuet. Et av disse temaene Beate var særlig engasjert i å formidle, var viktigheten av forutsigbarhet. Forutsigbarhet var noe Beate var opptatt av skulle være gjennomgående i de fleste områder ved både faglig og menneskelig kontakt. Dette har også kommet frem i tolkningen av datamaterialet, der forutsigbarhet har vært gjentakende og gjennomsyret de fleste underordnede temaene i form av «emergent themes» (Overs. framvoksende temaer). Beate hevder at forutsigbarhet er noe som opptar flere autister, og at uforutsigbarhet kan føre til opplevelsen av stress. Hvis kroppøvningsundervisningen og andre forhold tilpasses til å bli mer forutsigbarhet, kan det ifølge Beate gjøre at henne i større grad tolererer stress. Omformulert kan man tenke seg at toleransevinduet for stress utvides. Beate fremlegger ideen om å skape tilstrekkelige rammer, slik at stresset oppleves overkommelig. Det handler ikke om fravær av stress, men at det skapes rammer slik at stresset oppleves håndterbart.

“

«Men hvis det blir mer forutsigbart så fører det til at du liksom får mer rom for å liksom bli stresset, en større stresstoleranse».

Beate, informant

”

I forrige segment tilbydde Beate en beskrivelse av hvordan hun opplevde at forutsigbarhet og stress gir mening til henne. Et av elementene som tydelig ble belyst, var hvordan forutsigbarhet på den ene siden kan utvide hennes toleransevindue, men på den andre siden kan uforutsigbarhet føre til en sterk opplevelse av stress. I dette segmentet tar Beate beskrivelsene et steg videre, og tilbyr en innsikt i en spesifikk situasjon, og hvordan hun gir mening til denne. Nærmere bestemt, gir hun en beskrivelse, der manglende kommunikasjon førte til uforutsigbarhet og hadde betydelige konsekvenser for hennes trivsel:

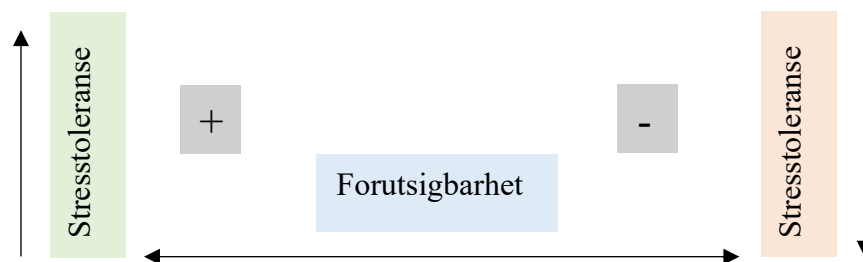
Segment 2/3:

(...) Men [tenkepause] da kan jeg for eksempel ta da jeg gikk på videregående så hadde vi en gymsal som var delt i fire skillevegger. Så var det ingen som sa på forhånd hva hvilken dør du skulle gå inn. Så da skal du liksom gå til en gymklasse der det er fire rom så skal du velge en av dem. Da måtte jeg egentlig bare gjette hvor de andre var fordi at de andre var så kjappe til å skifte klær og sånne ting. Da måtte jeg liksom «ja» skikke inn dørene og sånt. Det førte jo egentlig til at jeg mislikte gym, og liksom gruet meg fordi jeg måtte gjette hvilke rom de andre var på. Så det var en gang da jeg ikke fant fram og fikk på en måte en meltdown, Det er på en måte en nedbrytning der man mister kontroll. Da måtte [redacted] komme og hjelpe meg til å finne ut hvor de andre var. Så det sier seg selv at jeg ble veldig stresset av det. (Beate)

Selv om problemstillingen forankrer avhandlingen til ungdomstrinnet, er dette spesifikke hendelsesforløpet fra Beate opplevd på videregående. Allikevel har jeg tatt en avgjørelse på å analysere og presentere funnet. Grunnlaget for denne avgjørelsen er fordi dette er en situasjon som kunne ha utspilt seg på ungdomstrinnet, og at forholdet mellom kommunikasjon, toleranse og forutsigbarhet strekker seg utover et gitt aldersspenn.

Beate beskriver en kroppsøvingsarena, der det har blitt tatt i bruk skillevegger for å stykke opp gymsalen i mindre deler. I forlengelse av dette opplever Beate en uoversiktlig kroppsøvingsarena. På grunn av manglende kommunikasjon erfarer Beate å bli satt i en situasjon der hun er nødt til å foreta seg gjetninger. Med andre ord fører denne manglende kommunikasjonen til at Beate opplever uforutsigbarhet. Som tidligere belyst av Beate, er uforutsigbarhet nært tilknyttet opplevelsen av stress. Derfor gir det mening for Beate at uavklarte situasjoner med for eksempel gjetninger, er svært stressende og ubehagelig for henne. I tillegg førte slike situasjoner til en kroppsøvfaglig mistrivsel, der hun gruet seg

til kroppsøving. I dette hendelsesforløpet Beate skildrer, endte situasjonen i det hun beskriver som et «meltdown», eller nedbrytning som hun oversetter det til. Dette er en svært ubehagelig opplevelse som blant annet kjennetegnes av en følelse av å miste kontroll. Derfor blir det i tillegg naturlig at det etablerer seg et vedvarende stress forbundet med å senere havne i lignende situasjoner. Det er tenkelig at denne opplevelsen av uforutsigbarhet Beate beskriver, til dels har innvirkning på, og gir en opplevelse av å innsnevre hennes toleransevidu for stress. Et forhold som utadtil har sett ut til å virke positivt på situasjonen, er hjelpen en person kunne tilby Beate i form av støtte og hjelp til å finne riktig plass.



Figur 13 Fremstilling av forholdet mellom forutsigbarhet og stresstoleranse

I det siste segmentet tilbyr Beate oss et mer pragmatisk innblikk i hvordan kommunikasjonen mellom henne og kroppsøvingslærer oppleves for henne. Hun understøtter tidligere utsagn, der hun tydelig formidlet hvordan hun ønsket at læreren tar initiativ til kommunikasjon. I tillegg til hvordan, vil hun i segmentet nedenfor gi oss hennes perspektiv på hvorfor kommunikasjonen er viktig for henne. Likeledes tilbyr Beate oss en mer tiltaksorientert tilnærming til utfordringene hun opplever på grunn av læreren sin manglende tilrettelegging.

Segment 3/3:

(...) Det er vanskelig, fordi det er ikke sånn at jeg bare spør gymlæreren om hvilke rom jeg skal være på og sånne ting, fordi det er ganske vanskelig for meg å spørre, fordi det krever jo på en måte det sosiale. Også er det jo ofte en utfordring det å åpne dørene fordi hvis jeg åpner døren også er det ikke min klasse så er det kleint. Man vet aldri hvilken klasse det er liksom. Det som hadde hjulpet er hvis de hadde sagt på forhånd hvilke gymrom vi skulle være på. Så er det litt greit å vite hva man kommer med i gymtimen, hvordan gymtimen er inndelt, slik at man vet det, fordi det fører til at man føler seg tryggere når man vet hva man går til. (Beate)

Innledningsvis i dette segmentet introduserer Beate en problemstilling som har blitt belyst tidligere, nemlig utfordringene hun opplever i forbindelse med å igangsette kommunikasjon med kroppsøvingslærer. Dermed blir det i tillegg enda tydeligere at kroppsøvingslærer spiller en viktig rolle i å initiere, og invitere til kommunikasjon. Dermed må lærer ansvarliggjøres og sørge for at Beate opplever adekvat informering og kommunikasjon. Beate gir mening til opplevelsen ved å henvende seg til hvordan det sosiale spiller en rolle for henne. Hvis man ser dette fra et annet perspektiv, kunne ubehaget muligens vært demmet opp for, eller unngått ved tilstrekkelig informasjon.

Opplevelsesmessig hevder Beate det vil hjelpet hvis lærer hadde skapt forutsigbarhet for henne med bedre informering. Blant den ønskelige informasjonen er:

- 1) Vite hvilket rom man skal møte opp i
- 2) Vite hvilke klær man skal møte opp i
- 3) Vite hvordan kroppsøvingstimen er inndelt

Videre ble Beate stilt et oppfølgingsspørsmål, der jeg spurte henne: (...) læreren hadde ikke noe fastsatt, som han sa ifra til deg på forhånd?

Nei, han gjorde ikke det. Så jeg vet ikke hvordan de andre elevene klarte å finne frem heller. Av og til var vi i en helt annen del av bygningen også, og plutselig utegym. Så det var ikke så lett å finne ut hvor man skulle være. (Beate)

Her fremkommer det i likhet med tidligere utsagn at læreren ikke hadde noen særlig kommunikasjon med Beate. Det kan tyde på at lærer har vært uklar i formidlingen av hvilke rom, eller del av bygningen elevene skal møte på. Men det fremstår viktig at lærer ikke skal ta for gitt at en beskjed er tydelig nok. I tillegg skjer det en ansvarliggjøring av lærer i forbindelse med kommunikasjonen, der lærer bør sørge for at beskjeden mottas og forstås.

iii. Kommunisere for å kunne tilrettelegge

I dette delkapittelet vil det sees på hvordan intervju kandidatene gir mening til tilrettelegging gjennom kommunikasjon. Dette vil bli kastet lys på både ved å se på kommunikasjon mellom lærer og elev, og hvordan kollegial kommunikasjon kan spille en rolle for tilretteleggingen.

Da Beate ble spurt om hun opplevde inkludering i kroppsøving i forhold til andre fag svarte henne:

Det er vel mer det at du kjenner mer på det, siden det er flere fellessporter enn individuelle idretter. Du kjenner liksom mer på det vil jeg tro. For eksempel det er ikke så mye gruppearbeid i andre fag. Så der er det litt forskjell i gymmen, fordi der er det ofte det. At du er på team og såne ting, og må forholde deg til folk på en måte.
(Beate)

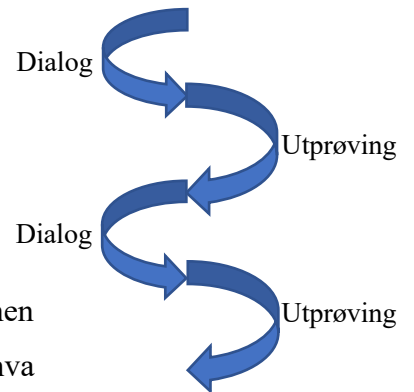
Kroppsøvingfaget skiller seg dermed ut fra øvrige fag ved at forholdene intensiveres. Dette medfører slik hun selv hevder «Det er vel mer at du kjenner mer på det». I dette øyemed kommer Beate inn på dette med tilrettelegging. I den følgende tematikk gjør kommunikasjon seg gjeldende, dette skal sees nærmere på i utdraget nedenfor:

Ja, det er veldig viktig med kommunikasjon. Spesielt med tanke på folk på spekteret. Fordi de har jo ekstra utfordringer så da er det veldig viktig å oppfølge de, og som sagt vi er jo ikke like, så det er veldig individuelt hvilket synspunkt man har på ting, og hva som hjelper hver enkelt. Så det viktigste er nok å finne ut hva den enkelte eleven med autisme trenger, og ikke bare gå ut ifra «jaja, det føler andre autister hjelper, så da hjelper det andre», men det er ikke alltid sånn. (Beate)

I utsnittet tar Beate utgangspunkt i et mer individorientert syn på tilrettelegging. For en tilstrekkelig muliggjørelse av en individuell tilrettelegging hentyder Beate at kommunikasjon gjør seg særlig gjeldende. Noe av viktigheten av denne type kommunikasjon virker å bero på hvordan det kan sette individet i fokus. Samtidig kan det tenkes med utgangspunkt i utdraget, at Beate opplever det som negativt hvis antakelser, eller «tatt for gitt» sannheter blir vektlagt i tilretteleggingen. Dette fremfor det at kommunikasjon mellom lærer og individ blir en integrert del av tilretteleggingen.

I likhet med Beate, er økt kommunikasjon mellom lærer og elev tiltrengt for Anna. For Anna oppleves det ønskelig at man tillegges kommunikasjonen en utholdenhet:

Jeg vil gjerne at de skal spørre meg hva jeg har behov for.
Ikke bare en gang, men etter at de har prøvd ut noe. At de bare fortsetter å spørre. (Anna)



I utdraget etterspørres det en utholdenhet fra lærer, og at kommunikasjonen mellom dem vedvarer. Anna er opptatt av at læreren forsøker å finne ut hva som er hennes behov. Hun foreslår en prosessorientert tilnærming, der behovene hennes avdekkes i kjølvannet av samspillet mellom kommunikasjon og utprøving. For Anna gir det mening at kunnskap om hennes behov bør tillegges stor vekt i tilretteleggingsarbeidet. Behovstemaet har stadig blitt tatt opp i intervjuet med Anna, da hun ved fler anledninger har formidlet at hennes behov i liten grad har blitt imøtesett av læreren. Beate er i likhet med Anna opptatt av at alle har særegne behov. I tillegg ytrer hun et ønske om at elever med spesifikke utfordringer, skal kunne klare seg like bra faglig som øvrige elever. Dette sees nærmere på i utdraget nedenfor:

Det viktigste er egentlig god kommunikasjon. Det er viktig å få frem, eller kommunisere, at den eleven har en diagnose med spesifikke utfordringer, så kan man hjelpe med de utfordringene. Slik at de kan klare seg like bra faglig som andre elever da. Så egentlig det å finne ut, hjelpe eleven med å finne ut. For av og til så er det liksom, noen kan man spørre, også kommer de med en liste over ting, mens andre har litt vansker med å finne hva som kan hjelpe. Så da gjelder det å finne ut hva som er, finne løsninger sammen med eleven kan være bra. (Beate)

Utfra Beate sine ytringer i utdraget ovenfor, kan det tolkes at hun er åpen for at lærerne skal videreformidle til hverandre at hun har en diagnose som kan medføre noen spesifikke utfordringer. Dette medfører en form for kollegialt samarbeid, eller støttesystem rundt eleven. I tillegg til overnevnte, kan læreren inntre i en deltakende rolle sammen med eleven. Dette ved å gi støtte og søke egnede løsninger sammen med eleven med hensikt i å gi en god nok tilrettelegging. Igjen bør det bemerkes, i likhet med tidligere at det er meningsfullt for Beate at læreren inntreer aktivt i kommunikasjonsprosessen:

“

«(...) det er ikke sånn at jeg bare spør gymlæreren om hvilke rom jeg skal være på og sånne ting, fordi det er ganske vanskelig for meg å spørre, fordi det krever jo på en måte det sosiale». Beate, informant

”

Ifølge Anna kan man heller ikke ta for gitt at informasjon viderefremmes tilstrekkelig mellom lærerne. Dette har hun selv erfart. På spørsmål om hun opplevde å ha noe kontakt med kroppsøvingslæreren og om de snakket sammen, svarer Anna:

Egentlig ikke før jeg gikk på «tilrettelagt», der de var vant til å tilrettelegge. Da får læreren egentlig mer tid til hver person liksom. For da vet de liksom om utfordringene. Men det som skjedde litt på videregående var at det ble miskommunikasjon, fordi jeg fikk ikke diagnosen før i tiendeklasse. Så på ungdomsskolen visste de ikke om det. På videregående visste de om det, men da hadde ikke gymlæreren fått beskjed. Så det er det også viktig å få frem; hvem som har diagnosen og få mulighet til å hjelpe dem.
(Anna)

I forlengelse av utdraget ovenfor, gir det mening for Anna at tidsrammen spiller en rolle. Dette medfører at Anna erfarte at kroppsøvingslæreren ikke hadde tilstrekkelig tid til å involvere seg i jevnlig dialoger med henne. I tillegg ble Anna sent utredet for autisme. For Anna betyr dette at minimal kommunikasjon med kroppsøvingslæreren innebærer manglende kunnskap om hennes behov. På videregående skjedde det Anna henviser til som en miskommunikasjon. For Anna innebærer dette at til tross for at øvrige lærere var kjent med hennes diagnose, var ikke informasjonen viderefremmet til kroppsøvingslæreren.

6.4. Ekskluderende barrierer i kroppsøvningsundervisningen

Delkapittelet vil hovedsakelig orientere seg mot to overordnede barrierer; sosiale- og kontekstuelle barrierer. Begge intervju kandidatene har gitt tykke beskrivelser og refleksjoner knyttet til hva de opplever som barrierer i kroppsøvningsfaget. Innledningsvis ønsker jeg å presentere et lite utdrag fra intervjuet med Anna:

Ja, jeg kan jo kanskje si hva jeg hadde ønsket. Mine største problemer var uforutsigbarheten. Så hvis læreren hadde klart å gjøre meg mer trygg i timene. For jeg opplevde mye stress rundt det å være i gymsalene. Så jeg hadde virkelig ønsket mer forutsigbarhet. (Anna)

Uten å tilby mye informasjon vedrørende konteksten dette utdraget kommer ut fra, er det særlig to ord fra utdraget som vil vies mye oppmerksomhet i delkapittelet; (u)forutsigbarhet og trygghet. Dette er nøkkelbegreper som opptar begge informantene. Disse begrepene vil settes under lupen i forbindelse med de respektive temaene; sosiale- og kontekstuelle barrierer. Først vil avhandlingen ta for seg sosiale barrierer intervju kandidatene har opplevd og erfart, deretter vil det gjøres et dypdykk i de levde erfaringene informantene har relatert til kontekstuelle barrierer. Informantene skiller seg ved de respektive temaene. I det følgende menes at sosiale barrierer i størst grad representeres av intervju materialet fra Beate, mens Anna har tilføyd mest opplevelseserfaringer knyttet til kontekstuelle barrierer fra hennes intervju.

i. Sosiale barrierer

Tidligere har informantene tilbudt en verdifull innsikt i inkluderingstemaet gjennom blant annet hvordan «inkludering må komme fra hjertet». I denne delen gir informantene et innblikk i hvordan de opplever og gir mening til sosiale faktorer som er med på å påvirke deres trivsel, trygghet og muligheter til mestring i kroppsøvningsfaget. Som tidligere belyst, gjør både (u)forutsigbarhet og trygghet seg særlig gjeldende i dette delkapittelet. Hvordan informantene taler om sosiale faktorer og setter dette på dagsorden, er med på å gi en innsikt i deres opplevelser og refleksjoner knyttet til temaet.

Det kan vel oppleves som veldig stressfullt. På grunn av ting av jeg har nevnt masse om før. Det er liksom med at det gir utfordringer med diagnosen sitt hovedtrekk er jo

det at det er sosiale utfordringer, og når man er på et lag, så fører jo det til sosiale utfordringer. (Beate)

Beate henviser til sosiale utfordringer som et av autismediagnosen hovedtrekk. Ifølge Beate, gir det derfor mening at siden kroppsøvningsundervisningen hun opplevde hovedsakelig bestod av lagidrett, kan det by på noen sosiale utfordringer. I utdraget ovenfor knyttes det ingen spesifikke situasjoner eller eksempler til hvordan en slik utfordring kan oppstå eller arte seg. Men på spørsmål hun opplevde å ha like muligheter til mestring som de andre elevene, svarer hun:

Egentlig ikke, fordi jeg følte liksom at hvis du skulle få god karakter i gym så måtte du liksom i hvert fall på ungdomsskolen så var de veldig opptatt av at du måtte gi muntlig tilbakemeldinger til folk. Det var hvert fall sånn i lagsport, da visste du at hvis du skulle få sekser måtte du gire opp andre. Så visste du at de bare giret deg opp og heiet på deg fordi de ville ha god karakter. Så det var jo ikke en hyggelig opplevelse. Da ble man bare stresset av det på en måte. (Beate)

Uten at karakterer er nevnt i spørsmålet, innleder Beate svaret sitt med å koble mestring til (god)karakter. I det følgende resonneret fra Beate, gir det mening for henne å koble disse elementene. Dette er fordi Beate opplever at hennes mestringsmuligheter er begrenset, fordi ungdomsskolen hun gikk på var veldig opptatt av muntlige tilbakemeldinger mellom elevene. Dette gir mer mening hvis man erindrer tilbake til da Beate hevdet at inkludering må komme fra hjertet. Når tilfellet er at de muntlige tilbakemeldingene er kunstige, medfører dette stress for Beate. Hun omtaler det som en ikke hyggelig opplevelse. Summen av opplevelsen «en ikke hyggelig opplevelse» og ytre press om å gi oppmuntrende muntlige tilbakemeldinger, gir en dempet mestringsopplevelse for Beate. I tillegg fremkommer det fra intervjuet at Beate opplever at elever har ulike forutsetninger til å samarbeide. Dette forankrer hun i sine egne erfaringer i forbindelse med å gi muntlige tilbakemeldinger til medelever. Paradoksalt for Beate, oppfordres hun og medelevene til å heie på hverandre av læreren for å skape et inkluderende miljø. Samtidig virker denne ytrestyrte påvirkningen mot sin hensikt ved å nærmest være en barriere for inkludering. Dette ved at inkluderingen fremstår som ikke-reell for Beate, og medfører opplevelsen av stress og uhygge.

“

«(...) også var det liksom sånn at du skulle være god til å samarbeide. Da må man jo være litt god i det sosiale også, hvis man syntes det er vanskelig».

Beate, informant

”

Trygghet og utrygghet har betydelig innvirkning på hvorvidt informantene erfarer trivsel eller mistrivsel i kroppsøvningsundervisningen. Beate sine skildringer av hennes opplevelser knyttet til egen kroppsøvningsundervisning, indikerer at hun har erfart et konkurransepreget kroppsøvningsfag. I utdraget nedenfor gir Beate et innblikk i hva som kjennetegner en mindre god dag for henne i kroppsøving:

Segment 1/2:

Det er vel hvis jeg ikke får vite hvor jeg skal, hvis jeg har glemt noe ... hm ... For eksempel hvis vi har fotball også klarer jeg ikke å bidra fordi jeg syntes det er skummelt, også sier lærerne at jeg må «gå i» også sitter jeg der og tenker at jeg får dårlig karakter i fotball. Litt sånn kanskje, og hvis jeg kommer på et lag med sånne elever som er i vinnermodus. Der de blir irriterte på deg og sånt, det kan være veldig vanskelig. Det er derfor jeg ikke liker konkurransesporter. For eksempel «ti-trekk» når du skal ta en ball også skal du hive den til en annen person også skal den ta den imot. Så kaster man og teller til den detter i bakken. (Beate)

Helt innledningsvis blir forutsigbarhet gjeldende ved at ikke-adekvat informasjon om kontekstuelle faktorer som sted, kan være til hinder for Beate sin trivsel. I likhet med tidligere utsagn blir karakterer et tema. Beate opplever en frykt for at hun ikke skal strekke til kravene kroppsøvningslæreren forventer. Eksempelvis kan Beate oppleve et press på å gå inn i dueller hun opplever som skremmende. En annen beskrivelse av en utrygg opplevelse innebærer når kroppsøvningsundervisningen blir for konkurransepreget. For Beate betyr dette at hun føler en økt frykt for å ikke klare å etterkomme forventningene til medelevene og kroppsøvningslærer. Eksempelvis opplever Beate «titrekk» som en utfordrende aktivitet. Dette er på grunn av en forsterket opplevelse av synlighet, samtidig som man risikerer å være «den som mister ballen». Lignende situasjoner kan skape utrygghet hos Beate. Neste utdrag er en forlengelse av overnevnte avsnitt. Til forskjell fra forrige segment, skiller dette seg ved å se på hvilke

motiv kroppsøvingslæreren hadde for aktivitetsvalg, samt hvordan prestasjonspress har innvirkning på Beate:

Segment 2/2:

(...) Dette gjorde faktisk den ene gymlæreren min på videregående. Det innrømte han at han kun gjorde for at i skulle føle på stress og presentasjonsangst. Så det var ikke så gøy for meg som allerede sliter med presentasjonsangst og stress. Det var ikke så gøy. Fordi du vet at hvis du mister ballen så ser alle på deg. Jeg er ikke så glad i sporter der alle ser på deg mens du gjør noe, fordi da føler jeg meg veldig stresset og prestasjonsangst. (...) Det er greit, men det kan også komme litt inn på det samme problemet med at hvis de andre elevene blir veldig ivrige og man ikke klarer å prestere etter deres forventninger på en måte. Jeg følte det var bedre enn ballspill eller kaste ball til hverandre. Der man mister tellingen hvis ballen detter i bakken osv. (Beate)

Det er to affekter som repeteres ved tre anledninger i sitatet ovenfor; angst og stress. Angst er nærest relatert til følelsen av angst i forbindelse med det å skulle prestere. Beate hevder hun allerede har utfordringer knyttet til overnevnte følelser. Dermed oppleves det i grunnen som en angstforsterker for Beate i det kroppsøvingslæreren gjør et aktivitetsvalg med motiv om å fremme disse følelsene hos elevene. To betydelige pådrivere for disse følelsene hos Beate, kan fra utdraget tolkes å bunne ut i særlig en opplevelse, der: (1) Det blir for stor diskrepans mellom ytre forventninger og opplevd mestring (forventet mestring). I tillegg vil opplevelsen intensiveres ved økt synliggjøring. I den forbindelse gir det mening at aktiviteter som «titrekk» o.l. i et konkurransebasert miljø anbringer stressopplevelser for Beate.

I neste intervju spørsmål var det ønskelig å se på forventningene før en kroppsøvingstime. I den forbindelse er det mulig å anskue et forventningsskifte hos Beate, der forventningene gjør en tydelig endring i overgangen mellom ordinær og tilpasset skole. I nettopp dette tidsvinduet begynner Beate å beskrive samarbeid på en helt annen måte en tidligere, men fortrinnsvis i andre segment. I første segment får vi derimot et innblikk i hvordan Beate adapterer unnvikende mestringsstrategier for å håndtere stress:

Segment 1/2:

Da kan jeg ta synspunktene fra før «tilrettelagt» og etter, fordi det er ganske stor forskjell egentlig. Før, så var det sånn at jeg gruet meg. På barneskolen var det ofte

slik at jeg glemte gym-klær for å unngå gym. Spesielt hvis jeg visste vi skulle ha fotball og sånt. så pleide jeg «UPS, jeg glemte gym-klær», eller hvis jeg fikk ballen på hånden min og det egentlig ikke gjorde vondt, så latet jeg som det gjorde vondt. Sånn at jeg kunne sitte på sidelinjen lenger. Nei, jeg hadde vel egentlig et negativt syn på gym. Det var ikke noe jeg så frem til. Bare mest stress og sånne ting. (Beate)

Før tilrettelagt skole representerte kroppsøving en forventning om å grue seg. I kjølvannet av dette adapterte Beate unnvikende mestringsstrategier som innebar bl.a. påskudd for å komme seg ut av kroppsøvingssituasjonen. Dette kunne ofte manifestere seg på to måter, der Beate kunne: (1) selv-sabotere deltakelse preundervisning og (2) overdramatisere situasjoner i undervisningen. Men i overgangen til tilrettelagt skole skjedde det en gripende endring vedrørende Beate sine forventninger til kroppsøvingundervisningen, denne skal sees nærmere på i neste segment nedenfor:

Segment 2/2:

(...) Men etter at jeg begynte på «tilrettelagt», så fant jeg ut at jeg likte idretter og at mange av de idrettene vi hadde likte jeg. Da begynte jeg egentlig å se frem til gym. Jeg følte «Yeah, både trene og ha det gøy». Så da var jeg med vennen min og kunne snakke med vennen min. Fordi gym er litt sånn at man ikke kun sitter i klassen på plassen sin, men faktisk snakke litt og samarbeide og gjøre ting sammen. Så da følte jeg at jeg fikk et mye mer positivt syn på det og så frem til det. Spesielt da det var klatring, da var jeg veldig glad. Jeg følte det endret seg veldig kjapt når temaene i gymmen endret seg og når mengden av folk ble mindre. Jeg føler det er hovedpunkter. Det bør kanskje være temaer som er gode for alle, eller mindre folk eller at man er med noen man kjenner, eller mindre grupper. (Beate)

“
«Yeah, både trene
og ha det gøy».
Beate,
”

Her illustrerer intervjukandidaten hvor dynamisk hennes forventninger og trivsel er ved at det skjer en dramatisk positiv endring i kjølvannet av overgangen til tilrettelagt skole.

I den forbindelse gjorde Beate gode erfaringer ved at både forholdene ble mindre og at aktivitetene vekket bevegelsesglede hos henne. Dette medførte at informantene begynte «(...) å se frem til gym». Tidligere har Beate beskjeftiget seg med sosiale utfordringer, men i dette utdraget er det en endring i stemningen relatert til det sosiale. Her uttrykker Beate en glede knyttet til å kunne snakke, samarbeide og gjøre aktiviteter sammen med vennen sin.

ii. Kontekstuelle barrierer

Den subjektive opplevelsen av kroppsøvingsarenaen kan være distinkt ulik mellom individer. Dette illustrerer informantene i denne delen, der deres unike sanseinntrykk virker å ha betydelig innvirkning for deres trivsel i faget. I den forbindelse var ønskelig å spørre informantene om hvordan de opplevde å være i gymsalen. Dette var et tema som i stor grad engasjerte Anna, da hun henviser til gymsalen som en av de største vanskene hun hadde i faget. På sett og vis gir Anna et innblikk i hvordan kroppsøvingsarenaen kan være til hinder for hennes faglig deltakelse:

Det var nok et av de største vanskene jeg hadde med det faget, at vi måtte være i en gymsal. Det at det var veldig mange sanseinntrykk du fikk der. Spesielt syntes jeg det var problematisk med lyden og lukten. Det var ofte ganske skittent i gymsalen. Også garderobene var heller ikke noe særlig. (Anna)

Anna sine subjektive opplevelser av lyd og lukt har vært til faglig hinder for henne. Selve opplevelsen av å måtte være i en gymsal representerte en av de største vanskene hun hadde med faget. I tillegg til overnevnte sanseinntrykk, kom vi inn på dette med bråk. I den forbindelse stilles det et øyeblikkelig oppfølgingsspørsmål der det var ønskelig å fange opp essensen i hva bråk betyr for henne:

Nei, altså. Hvis det er mye lyder eller mange forskjellige lyder så er det veldig distraherende, det blir liksom altoppslugende for meg. Så det er vel egentlig det. Også gjerne også lyset i gymsalen. De er veldig sterke. Så for de som er lyssensitive er ikke det noe særlig behagelig. (Anna)

Lyder kan virke overveldende på to måter ifølge Anna, der; (1) «mange lyder» refererer til lydens intensitet og (2) «mange forskjellige lyder» refererer til hvordan flere lyder kan forstyrre simultant. Begge kan ha som funksjon å gi en opplevelse av distraksjon. I sin ytterligste betydning kan lyd gi en opplevelse av å være altoppslugende. Beate deler et lignende perspektiv som gjelder lyder. På spørsmål om hvordan Beate opplevde gymsalen svarer henne:

Jeg tror at gymsalen var grei, hvis, jeg tror det var greit sånn sett. Jeg hadde ikke noen sånn [tenkepause] ubehag med lyset der eller noe sånt. Det var nok mer lyden, det

kunne bli litt mye. For i gym er alle ivrige, eller mange av de er ivrige, så da blir det litt høylytt der. Det kan jo bli en utfordring. Spesielt når de av og til fikk tak i, hvis læreren var borte, at de fikk tak i baller og skøyt rundt omkring i rommet. Det var ikke så gøy heller. (Beate)

Sammenlignet med Anna, fremstår Beate mer moderat i forhold til hvordan gymsalen påvirker henne. Allikevel deler de noe lignende opplevelser knyttet til lyd. Lyden kan oppleves problematisk i tilfellene der lydnivået blir for høyt, eller muligens hvis lyden kommer fra ulike deler av rommet. Legg merke til bruken av ordet muligens i forrige setning. Dette er fordi nest siste avsnitt i intervjuutdraget har to mulige tolkninger. På den ene siden kan en mulig tolkning hentyde at problematikken er relatert til at støyet forplanter seg samtidig i ulike deler av rommet. Den andre tolkningen er at Beate opplever persepsjonen av flyvende gjenstander som utfordrende for hennes trygghet. Denne tolkningen tillegges ytterligere tyngde i lys av at Beate på oppfølgingsspørsmål svarer: «Jeg husker at av og til kom jeg inn i gymsalen, (...) så hadde de ball og skøyt rundt seg i ganske stor hastighet. Så det gjorde det ikke akkurat trygt å komme inn i gymsalen» (Beate). Lignende tematikk vil blir presentert og tolket i neste delkapittel *6.5 Aktivitetsvalg har betydning*.

iii. Aktivitetsvalg har betydning

Aktivitetsvalg var av stor betydning for informantene. Men til tross for at informantene deler en oppfattelse av at aktivitetsvalg er viktig, tilfører begge informantene svært ulike perspektiver relatert til preferanser i forbindelse med aktivitetsvalg. En mulig påvirkning til denne ulikheten mellom informantene, kan det hende man finner i deres forhåndserfaringer, og at disse tidligere erfaringene kan ha en betydning. Anna har idrettsspesifikk bakgrunn fra håndball, mens Beate ikke har tidligere idrettserfaring.

For Beate har aktivitetsvalg hatt en sterk innflytelse over hennes trivsel, bevegelsesglede og utforskertrang. Fra hennes perspektiv gikk hun fra å mistrives i faget til å faktisk begynne å trives, og ifølge henne selv, prestere bedre.

Segment 1/2:

Det som også var greit, var at jeg er ikke så stor fan av ballspill, for jeg liker ikke sånn som mange andre, det er ball liksom. Den skremmer meg litt. Det (ballspill) var det stort trykk på, på alle skolene jeg gikk på. Da var det liksom ballspill som var tingen.

Du kan liksom ikke ha ballspill når det kun er fire eller to (elever-tilrettelagt skole). Så da måtte de være litt mer kreative. Da hadde vi litt mer sånn klatring, friluftsliv, tur med kakao, orientering, bowling, frisbeegolf, tredemølle på treningssenter, og selvfølgelig kan ikke alt gjennomføres på en ordinær skole, fordi det er så mange flere der. Men litt mer fokus på orientering da, som jeg ikke hadde på de andre skolene som jeg gikk på før da for eksempel. Eller kanskje litt mer friluftsliv med naturen og sånne ting. (Beate)

Innledningsvis referer Beate til hennes erfaringer fra ordinær skole. I den forbindelse var erfaringene hennes nært tilknyttet et idrettsinspirert kroppsøvfingsfag preget av mye ballspill. I tillegg til å ikke være av særlig interesse for Beate på dette tidspunkt, kan ballspill utgjøre en annen vesentlig faktor for hennes trygghet. Ballspill kan være skremmende. På tilrettelagt skole opplevde Beate en videre aktivitetsportefølje. For Beate betydde dette at hun i eget tempo kunne få utforske og utfolde seg i aktiviteter hun tidligere ikke hadde erfart. Det som deretter skjer, er at Beate finner «sin sport»:

Segment 2/2:

Det var det at det var greiere, jeg fant jo for eksempel ut at jeg likte klatring. At det liksom var min sport. Fordi alle har jo på en måte sin sport. Så da var det når jeg fikk prøve ut masse forskjellig som gjorde at jeg fant noe jeg kunne drive med. Det var også slik at da jeg var med få folk, så var det lettere for meg å bli trygg på dem, enn for eksempel da det var fellesgym, fellesidrett. Men med mindre grupper er det lettere å forholde seg til mindre folk. Så det var jo en ting til som hjalp liksom. (Beate)

Som en oppløftende konsekvens av et bredt aktivitetsrepertoar finner Beate bevegelsesglede i aktiviteten klatring. Hun er av den oppfatning at alle har sin sport. Det betyr ikke at alle har funnet sin sport, men gjennom kroppsøvfingsfaget oppdager Beate en glede for klatring. Kontrastene er bemerkelsesverdig fra hennes beskrivelser av kroppsøving før og etter tilrettelagt skole. Denne kontrasten er nærmest sammenfallende med hvordan aktivitetene endres og utvides. I tillegg bør det nevnes at *trygghet* fortsatt gjør et inntog i Beate sine beskrivelser. Trygghet har vært en rød tråd gjennom store deler av intervjuene med både Beate og Anna. I første segment ble det gitt et innblikk i hvordan ballspill kunne være skremmende. I neste utdrag tas dette temaet et steg videre når Beate beskriver en ballidrett hun foretrekker, innebandy:

Segment 1/2:

Det er jo det at den ballen var mye mindre så den opplevdes ikke så truende. I tillegg var vi ikke i direkte kontakt med den ballen. Man bruker liksom en kølle. Etter min oppfatning var det, det er jo ikke kun oss på spekteret som har problemer med at en ball kommer rett mot oss. Det er jo generelt mange andre som er skeptiske til det.
(Beate)

Fra utdraget er det særlig to faktorer som gjør seg gjeldende for hvorfor innebandy oppleves som en foretrukket form for ballidrett. (1) Størrelsen på ballen er redusert og (2) man er ikke i direkte fysisk kontakt med ballen, men benytter et redskap i form av en innebandykølle. Som Beate påpeker er det ingen særskilt utfordring hos autister å streve med at en ball kommer rett mot seg. Dette er ifølge Beate noe som kan ramme de fleste. I neste utdrag adresserer hun hvordan nettopp en innebandykølle kan være betydningsfull for hennes opplevelse av faget:

Segment 2/2:

Men etter min erfaring føler jeg det er en bedre form for ballspill for de som føler seg skeptiske fordi [tenkepause] du har liksom en kølle og kan holde den litt vekk fra deg. Hvis du skal gå inn for å ta ballen fra folk, så trenger du ikke å bruke kroppen din, men køllen din. Du slipper å gå direkte in, men indirekte. (Beate)

En innebandykølle kan fungere som et avstandsregulerende redskap som i tillegg gjør slik at Beate unnslipper direkte fysisk interferens. Dette betyr at Beate opplever at hun er i indirekte kontakt med andre, noe som gjør innebandy til en foretrukket ballspillaktivitet for henne.

7. Diskusjon

Innledningsvis i diskusjonskapittelet vil jeg forsøke å sammenligne og utforske informantene sine opplevelser, perspektiver og oppfattelse av inkludering med tidligere kjent litteratur på området. I så henseende vil oppdraget gå ut på å se ved hvilke tilfeller studiens nye empiri sammenfaller eller supplerer tidligere teori, og hvordan denne teorien muligens kan utfylle og tilføye mening til informantene sine formidlinger. I så måte blir det naturlig å etterstrebe en viss struktur i dette kapittelet, der første del vil vies til å navigere i forskningslandskapet for å undersøke hvordan studiens nye empiri kan plasseres, understøtte, kontrastere, eller utvide tidligere kroppsøvings- og inkluderingsteori. Her vil det særlig være tidligere kunnskapsoversikter om inkludering i kroppsøvingsfaget som gjør seg gjeldende. I det videre vil jeg benytte Haug (2017) sitt noe forenklede rammeverk til å undersøke de vertikale dimensjonene *Skolenivå* og *Elev- og lærernivå*, for å drøfte hvorvidt denne nye empirien understøtter eller argumenterer mot at det er koherens på tvers av nevnte dimensjoner. I tillegg vil jeg drøfte om informantene sine utspill kan plasseres innad i Haug (2017) sine horisontale dimensjoner, eller om rammeverket blir for snevert i forhold til deres opplevelse av inkluderingsfenomenet. Formålet med dette er å løfte frem informantene sin oppfattelse av inkluderingsfenomenet, å se dette i forhold til kjent faglig teori.

I andre halvdel av diskusjonskapittelet ønsker jeg å sette søkelys på dataanalysens over- og underordnede temaer. Som følge av dette vil jeg kronologisk overveie informantene sine empiriske bidrag, og se om dette gir beskriver for hvordan kroppsøvingsarenaen arter seg som en inkluderende arena. I tillegg ønsker jeg å løfte frem hvordan autistiske elever erfarer å bli inkludert i kroppsøvingsfaget.

Problemstilling: Hvordan erfarer autistiske elever inkludering i kroppsøvingsfaget?

- i. Hva er deres oppfattelse av inkluderingsfenomenet?
- ii. Hvordan arter kroppsøvingsarenaen seg som en inkluderende arena, og hvordan erfarer autistiske elever å bli inkludert i faget?
- iii. Er deres erfaringer forenlig med kroppsøvingens fagsignatur?

7.1 Inkluderingens forståelsesformer og dens multidimensjonale uttrykk

Allerede i overskriften avsløres det at inkludering utfra avhandlingens empiri overgår og omfatter mer enn plasseringsdefinisjonen beskrevet av Göransson & Nilholm (2014, s. 268-

270). Dette gjenspeiles i det overordnede temaet *Inkludering som flerdimensjonal* som har røtter i og kan assosieres med fem underordnede temaer. De enkelte temaene hver for seg, samt summen av temaene utvider og brer seg utover plasseringsdefinisjonen. Dette ved å omfatte mer substans enn at inkludering kun forklares ved plassering. På den andre siden har begge informantene rike erfaringer i forbindelse med plasseringstemaet, ved at de har erfaringer fra kroppsøving i både ordinær klasse og spesialskole. I så måte kunne det tenkes at plasseringsdefinisjonens tematikk var noe informantene ville uttrykke seg om. Det de i større grad formidlet var hvordan sosiale-, kontekstuelle- og aktivitetsmessige forhold utgjorde en forskjell for deres opplevelse av inkludering. Så til tross for at begge informantene tidvis har vært i behov for spesialskole, uttrykte begge informantene håpefullt hvordan de allmenpedagogiske rammene kan tilpasses deres behov og ønsker. Det er i dette tilfelle Göransson & Nilholm sin generell individorienterte definisjon blir relevant. Der inkludering innebærer å møte de sosiale og akademiske behovene til *alle* elevene (s. 268-270). Argumentativt er det likheter i en slik definisjon og Florian (2013, s. 12-21) sitt ønske om å utvide det normative senteret til å omfatte alle, der vidtrekkende tilpasninger både imøtekommer opplæringslovens § 3-1, samtidig som flere elever får et adekvat opplæringstilbud i ordinær undervisning. Men er dette teoretisk ønsketenkning, eller kan en slik tilnærming gjennomføres i praksis? Selv om avhandlingens metodiske svakheter utelukker forklarende data og generaliseringer, er det likevel ulike nyanser av tematikken som har blitt tilgjengelig ved å studere aktørperspektivet til to informanter som har levd erfaring fra nettopp dette spenningsfeltet. Informantene var samstemte og entydige i at deres trivsel ble markant forbedret ettersom de startet på spesialskole og at de opplevde mangelfull tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Likevel var begge informantene rausere i forslag og synspunkter for hvordan miljømessige- og sosiale faktorer kan tilpasses etter deres behov og forbedres. Det er i forlengelse av dette informantene bidro ved å tilkjenne et flerdimensjonalt inkluderingsfenomen gjennom deres beskrivelser av sine egne erfaringer og opplevelser knyttet til inkludering situert i kroppsøvingfaget.

Tema 1. Inkludering gjennom fellesskap

Tema 2. Medvirkning i kroppsøvingfaget

Tema 3. Kommunikasjon med kroppsøvingslærer

Tema 4a. Barrierer i kroppsøvingfaget

Tema 4b. Aktivitetsvalg har betydning

7.2 Inkluderings horisontale dimensjoner

Siden vi allerede har stadfestet plasseringsdefinisjonen sin sneverhet og mangelfulle imøtekommelse av inkluderings flerfoldige dimensjoner. Vil jeg her belyse hvordan funnene fra dataanalysen forplanter seg i ulike horisontale dimensjoner. Noe vil være gjenkjennelig fra Haug (2017) sin modell, men informantene både beriker og tilføyer betydelige kunnskaper fra deres viktige aktørperspektiv. Aller først ønsker jeg å løfte frem informantene sine bidrag og drøfte empirien i henhold til tidligere forskning på feltet. Til tross for en positiv trend fra Qi & Ha (2012) til Wilhelmsen & Sørensen (2017, s. 329), der det har vært en økning i distribusjonen mellom kvalitative- og kvantitative studier i favør den kvalitative retningen. Har det vært få studier som har undersøkt barn sine egne synspunkter (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s. 328). Således har studier med utgangspunkt i autistiske elever sine synspunkt og perspektiver vært underrepresentert innad i elevgruppen. Avhandlingen sin problemstilling etterspør hvordan autistiske elever gir mening til og forstår inkluderingsfenomenet. I forrige avsnitt ble det etablert at informantene hadde adaptert en bred forståelse av inkludering. I det neste delkapittelet vil jeg drøfte hvordan denne brede inkluderingsforståelsen forplanter seg i ulike underordnede temaer, der deres forståelse vil drøftes i lys av avhandlingens teoretiske rammeverk.

7.2.1 Inkludering gjennom fellesskap

I likhet med inkluderingsmodellen til Haug (2020, s. 304) er fellesskap et tema identifisert i avhandlingens empiriske materiale. Felles for informantene var at fellesskap er representert ved flere variabler, der relasjon mellom lærer-elev og elev-elev kan medføre en stor betydning for deres trivsel og opplevelse av inkludering. Likeledes kan stødige relasjoner og forutsigbarhet i fellesskapet bidra til resiliens i møte med motstand og utfordringer. En signifikant andre kan tiltrå som et supportteam og gi relasjonsmessig og kommunikativ støtte i møte med lærere og elever i fellesskapet. Eksempelvis ved å opptre som en mediator i kommunikasjonsutvekslingen mellom lærer-elev eller elev-elev. I tillegg kan supportsystemet representere både trygghet og styrke i møte med andre lærere og elever.

Haug (2017) hevdet at snevre inkluderingsdefinisjoner kunne medføre en påfølgende risiko for at inkludering ble forstått dikotomisk, der man har ytterpunktene enten inkludering eller ikke (Haug, 2017, s. 207). Denne avhandlingens empiri tilsier at en slik tilnærming ville vært både mangelfull og utfordrende, særlig med et henblikk på kompleksiteten av beskrivelsene

fra informantene. I det følgende menes hvordan informantene uttaler seg om inkludering som noe det er mer eller mindre av. Likeså har det blitt vist hvordan opplevelsen av inkludering er tuftet på et bredt spekter av faktorer. Hutzler (2003) viser til viktigheten av at lærerne forfekter inkluderende holdninger i forbindelse med deltakelse for elever med funksjonshemninger (s. 367-368). Avhandlingens empiri tilsier at god kontakt mellom lærer og elev er viktig. I forlengelse av de tolkningene som er gjort gjennom dataanalysen er det mulig å plassere god kontakt innenfor *relasjonsbegrepet*. Det er særlig to faktorer fra dataanalysen som kan sies å være relasjonsbyggende, disse kommer til uttrykk ved at læreren er involvert i eleven:

Lærer som er involvert i eleven ved at:

- 1) Lærer er kontaktsøkende ved å tilnærme seg eleven og stille spørsmål
- 2) Lærer som kunnskapssøkende ved å tilegne kunnskap om eleven for å gjøre korrekte avgjørelser i henhold til individuelle- og kollektive tilpasninger

Videre kan det utfra dataanalysen tolkes at inkluderende holdninger alene, ikke er tilstrekkelig for at barna opplever inkludering. Derimot tilføyer mine informanter at lærerne må ha kunnskaper om deres behov, og at inkludering må komme fra hjertet. Eksempelvis kan læreren ha inkluderende intensjoner ved å rette søkelys, og oppfordre elever til å heie på hverandre. Allikevel kan den levde opplevelsen på individnivå være ekskludering, ved at inkluderingen ikke kommer fra hjertet. Dermed kan fellesskapet tilsynelatende se ut som et inkluderende miljø fra et utenfraperspektiv, mens elever samtidig ikke føler seg inkludert. Block & Obrusnikova (2007) strukturerte inkludering i ulike hovedområder der to av disse berører samme tematikk; a) affekter knyttet til medelever og b) holdninger og intensjoner (s. 105-118). Ved at mellommenneskelige holdninger og intensjoner løftes frem som inkluderende områder, sammenfaller det betydelig med intervjukandidatene og deres perspektiv. Muligens er det en tilføyelse av disse faktorene innad i fellesskapet (Block & Obrusnikova, 2007) sammen med lærerens inkluderende intensjoner (Hutzler, 2003) som kan utgjøre at elevene i større grad opplever inkludering. Hvis lærerens intensjoner alene ikke er tilstrekkelig, kan det ikke utelukkes at inkluderende affekter, holdninger og intensjoner fra øvrige elever sammenfaller til en viss grad med utsnittet «inkludering må komme fra hjertet» (Beate). Dette nyanseres ytterligere gjennom Axel Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori,

der han tilbyr oss en unik innfallsvinkel og forståelse relatert til dette med kjærlighet. I tillegg til anerkjennelsesteorien sin rettighetsdimensjon og solidaritet, er kjærlighet stadfestet som en likeverdig del og første nivået av gjensidig anerkjennelse. Hans teoretiske grunnforståelse ser ut til å understøtte og sammenfalle med Block & Obrušnikova (2007) ved deres felles tilslutning og oppmuntring av affekter i relasjonen (Honneth, 2008, s. 104). I så måte gir det mening at Beate hevder at inkludering må komme fra hjertet. Særlig fra et teoretisk perspektiv, der mellommenneskelige affekter tilkjennegis som en avgjørende del for gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 104). I tillegg etterspør informantene kunnskap og forståelse knyttet til deres behov. Honneth portretterer mennesket som et behovsvesen, der gjengjeldelse og tilfredstillelse av behov er en elementær del i henhold til anerkjennelse av hverandre. Dermed blir anerkjennelsesforholdet bestående av både behov og affekter, som jevnt over understøttes av informantene sine anføringer (Honneth, 2008, s. 104-105). Viktigheten av anerkjennelse i møte med elevene blir understøttet av kunnskapsoversikten til Rekaa og kolleger, der de til tross for store sprik knyttet til funnene, likevel kunne identifisere anerkjennelse på individnivå som viktig i forhold til inkludering (Rekaa et al., 2019, s. 52).

i. Et kroppsøvingsfag for alle?

Vi vet fra studien til Goodwin & Watkinson (2000) at trivsel i kroppsøving er dynamisk og at det er snakk om mer eller mindre «gode- eller dårlige dager» (s. 150-151). Dette understøttes også fra avhandlingens empiriske grunnlag. Argumenter for en fysisk plassering innenfor de allmenpedagogiske rammene finner man både innenfor gjeldende lovverk (Opplæringslova, §§ 8-1 & 8-2), samtidig som autistiske elever henviser til deltakelse i ordinær undervisning som utbytterikt i henhold til deres sosiale læring og etablering av vennskap (Healy et al., 2013, s. 227; Skafle et al., 2019, s. 672-674). Dette bekreftes til dels også fra intervju kandidatene, men på grunn av ikke-adekvat tilrettelegging bygges det barrierer for at de inkluderes på lik linje med øvrige elever og i tråd med deres rett til et inkluderende fellesskap. På den andre siden uttaler informantene seg om at den autistiske diagnosen innebærer sosiale utfordringer. Derfor er det interessant å se til kunnskapsoversikten til Qi & Ha (2012), der forskerne fant ut at et inkluderende kroppsøvingsfag har oppløftende innvirkning på elevenes sosiale interaksjon (s. 274-275). Dette er også et av to diagnostiske kjernedomener i henhold til DSM-5, der autisme kjennetegnes ved vedvarende utfordringer relatert til sosial kommunikasjon og -interaksjon (American Psychiatric Association, 2013, s. 50-51). Utfra hvordan informantene beskrev deres preferanser i forbindelse med interaksjon innad i fellesskapet, tilkjennegir deres erfaringer at det er holdepunkter for at denne

interaksjonen ikke bør være ytrestyrt. Eksempelvis kan en påtatt instruks fra kroppsøvingslærer om at elevene må inkludere hverandre, sentre eller heie medføre en opplevelse av ekskludering hos informantene. Fra et rettighetsperspektiv inngår deltakelse i fellesskapet som en selvfølgelighet, der deltakelse mottar juridisk støtte fra Formålsparagrafen sin entydighet vedrørende motarbeiding av diskriminering, og muliggjørelse av demokrati, deltakelse og medvirkning (Opplæringslova, 1998, §1-1). Likeens fastslår styringsdokumenter at samspill, medvirkning, likestilling og likeverd er verdier kroppsøvingsfaget skal fremme og realisere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I tillegg til at deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter er befestet som et av fagets kjerneelementer, og skal gjennomsyre alle fagets områder (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Utfordringen kan sees i overgangen fra ideologi til praksis. På den ene siden har man tydelige styringsdokumenter som forfekter inkluderende idealer, på den andre siden skal dette omgjøres og benyttes i praksis. Utfra et interaksjonsperspektiv, kan det ifølge informantene antydes å være nærmest helt nødvendig for en inkluderende interaksjon, at den er egeninitiert fra både elevene- og læreren sin side. Eksisterende litteratur avslører at det er en stor diskrepans mellom retoriske- og inkluderende idealer, og hva som faktisk tar plass i undervisningssituasjonene (Berg Svendby & Dowling, 2013, s. 374). Lignende demonstreres i kontrasten mellom gjeldende styringsdokumenter og informantene sine levde opplevelser og erfaringer med kroppsøvingsfaget. Allikevel medfører det ikke riktighet utfra datamaterialet å hevde at inkludering for alle er utopisk. Til tross for at informantene skisserer et tilstandsbilde med tydelig avstand mellom hvordan faget praktiserer, og hvordan det bør praktiseres, tegner ikke intervju kandidatene et uopnåelig inkluderingsideal for deres vedkommende.

ii. Gruppestørrelse og gruppeinndeling

I tillegg til at relasjonen mellom lærer-elev og elev-medelever bør være solid. Kommer det frem at det kan være utfordrende for informantene hvis fellesskapet er bestående av elever som informantene ikke har kjennskap til, eller rukket å danne en relasjon med. Dermed kan det oppleves som uheldig hvis flere klasser deler kroppsøvingsarena og samarbeidsklassen er bestående av ukjente elever. Likevel argumenteres det for at forholdene har en betydning. Dette medfører at en stor gymsal er foretrukket fremfor en liten. Begrunnelse for denne preferansen ligger i hvordan forholdene oppleves. Forstås dette i lys av Merleau-Ponty sitt syn på kroppslig persepsjon, knyttes den kroppslige persepsjonen til vår forståelse og erkjennelse av verden (Smith et al., 2009, s. 23). Ved å plassere kroppene deres i subjektform vil dette ifølge Merleau-Ponty medføre at kroppen er i samhandling og kommunikasjon med omverden

(Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 69-73). Det er utfordrende og kanskje til og med umulig å overveie hva som er deres nøyaktige opplevelse av fenomenet. Dette på grunn av at erfaringene tilhører informantene, og deres kroppslige forankring (Merleau-Ponty, 1945/2012, s. 372). Likevel kan det være mulig å differensiere forholdene i to ulike faktorer. På den ene siden kan en ukjent klasse representere uforutsigbarhet i relasjonen. På den andre siden representerer en ny klasse en større elevtetthet innad i kroppsøvingsarenaen. I tråd med hva som ble belyst i forrige delkapittel, var det tydelig at gode relasjoner var viktig for opplevelsen av inkludering i fellesskapet. Slik var det også i henhold til gruppeinndeling.

Samarbeid og respekt for likeverdet fremholdes som viktige verdier som skal fremmes i kroppsøvfaget. I tillegg vektlegges samspill, medvirkning og likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Som et av fagets kjerneelementer, skal kroppsøving tilrettelegge for at elevene enten individuelt eller i lag med andre skal kunne utforske og gjøre seg kjent med bevegelser utfra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Dermed legges det til grunn at elevene skal få utforske egen identitet og selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Samtidig fremholdes deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter som et kjerneelement som skal gjennomsyre faget. I det videre skal elevene få mulighet til å reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I så henseende skal ulikheter anerkjennes og undervisningen inkludere alle. Elevenes forutsetninger skal ikke være til hinder for å bli inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). For informantene kan gruppeinndelingen representere en situasjon befyngt med negative følelser. Fra studien har særlig stress, usikkerhet og ensomhet blitt identifisert. Eksempelvis opplevde Beate at man måtte være en annen sin favorittperson for å bli valgt. Ifølge Coates & Vickerman (2008) kan diskriminerende og ekskluderende faktorer ha en negativ innvirkning på elevenes selvfølelse (s. 170-174). Imøtekommelse av disse ekskluderende faktorene kan ifølge forskerne være å inkorporere elevene sine synspunkter i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningen (Coates & Vickerman, 2008, s. 170-174). Dette understøttes empirisk fra denne avhandlingen sine informanter, der tydelig kommunikasjon både pre- og i undervisning oppleves som svært oppløftende for informantene sin trivsel hvis det bidrar til forutsigbarhet. Eksempelvis ville det gitt informantene stor forutsigbarhet i gruppeinndelingssituasjoner, hvis de enten på forhånd visste gruppene, eller ble plassert med noen de kjenner godt. På den andre siden opplevde informantene ekskluderende faktorer ved å måtte finne grupper på egenhånd, noe som ifølge Coates & Vickerman kan være uheldig for deres selvfølelse (2008, s. 170-174).

7.2.2 Medvirkning i kroppsøvingsfaget

i. Opplevelse av medvirkning

Kroppsøvingsfaget skal fremme og realisere medvirkning. I den forbindelse skal elevene få mulighet til å praktisere og reflektere rundt medvirkning, og løse utfordringer i et mangfoldspositivt læringsmiljø. I tillegg skal deres deltakelse, medvirkning og samarbeid utfordres i flere aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I kontrast opplevde intervjukandidatene svært betydelige begrensninger i forhold til overnevnte prinsipper, der de var samstemte i deres mangelfulle påvirkning av undervisningstimene. Sentrale prinsipper intervjukandidatene deler og knytter en felles oppslutning til, er at samarbeid og kommunikasjon er betydningsfullt for medvirkning. Kommunikasjon trenger ikke nødvendigvis å begrenses til en modalitet, men lærere kan være tjent med å teste ut forskjellige metoder for å tilrettelegge for elevmedvirkning. Eksempelvis kommer det ettertrykkelig frem at skriftlig formidling er en foretrukket form for meningsutveksling hos informantene. Alternativt kan læreren legge til rette for dialog ved å enten ta i bruk elevenes «supportsystem». Følgelig skal og bør læreren til enhver tid arbeide for å sikre at relasjonen til eleven er adekvat for å bygge ned relasjons- og kommunikasjonsmessige barrierer som kan forhindre elevenes rett til medvirkning.

Inkluderingsforskningen vektlegger medvirkning som en grunnleggende del av inkludering. Haug har implementert medvirkning som en av fire likestilte horisontale dimensjoner, og dermed en avgjørende del av inkludering (2020, s. 304). Medvirkningsbegrepet informantene fikk presentert, var tuftet på min forforståelse, der hensikten var å eksemplifisere at medvirkningen har multippel betydning. I tillegg var det ønskelig at informantene skulle skalere sin opplevelse av medvirkning ved å ta stilling til i hvilken grad de opplevde det. Avhandlingens empiri tilsier at de opplevde et kroppsøvingsfag tuftet på lite medvirkning. I den forbindelse ble stort sett medvirkning praktisert ved «flertallet bestemmer», ved at valg mellom to idretter, ofte fotball eller løping ble avgjort ved håndsopprekning. Sistnevnte utsagn understøtter både doktoravhandlingen til Aasland et al. (2019, s. 488-490) og Berg Svendby (2013, 88-89), der begge hevder at kroppsøving bærer tydelige preg av idrettsfaglige- og helserelaterte diskurser. Ved at medvirkning først og fremst kommer til uttrykk ved *flertallet bestemmer*, levner det snevre muligheter for intervjukandidatene sine muligheter til å påvirke innholdet i kroppsøvingstimene, bli lyttet til og/eller bli sett av læreren.

7.3 Forutsigbarhet må på plass

Forutsigbarhet har vært et gjennomgående tema som har satt sine spor i de fleste aspekter ved studien sine over- og underordnede temaer. Forutsigbarhet har nærmest blitt presentert som et premiss for at informantene skal oppleve inkludering, som igjen bunner i flere ulike forhold. I sine ytterpunkter, representerer uforutsigbarhet ekskluderende faktorer som isolasjon, overveldelse og kan i verstefall forvolde sammenbrudd. På den andre siden representerer forutsigbarhet en av de fremste beskyttelsesfaktorene, der forutsigbarhet kan gi informantene en betydelig økt stresstoleranse. Det handler ikke om at informantene ønsker et fravær av stress, ei er det heller ønskelig utfra styringsdokumenter eller dem selv. Kroppsøvningsfaget skal gjennom et bredt aktivitetsrepertoar utfordre elevene til deltakelse, medvirkning og samarbeid, der elevene både får fremmet sin egen læring, i tillegg til at elevene skal fremme læring hos andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Derimot oppgis forutsigbarhet å være en fundamental faktor for å sikre deltakelse og inkludering i sosiale-, så vel som aktivitetsmessige situasjoner. Forutsigbarhet trenger ikke nødvendigvis å være ressurskrevende, da informantene argumenterer for selv enkle tiltak som kan føre til en drastisk bedring av deres vilkår for deltakelse. Eksempelvis hadde Beate klargjort syv punkter, der forutsigbarhet kommer til uttrykk ved å:

1. Vite konkret hvor man skal møte opp
2. Vite konkret hva man skal gjøre
3. Vite konkret hva man skal ha med av klær og utstyr
4. Vite om endringer av rom
5. Ha kroppsøving på en fast plass med fast oppmøtested
6. Gi beskjed om endringer i god tide
7. Sørg for at eleven finner frem (Beate).

Følgelig er det ikke uten grunn at nettopp disse punktene ble fremlagt av Beate. Særlig med et henblikk i hvordan Beate tidligere berettet et narrativ der brudd på flere av disse punktene forårsaket et sammenbrudd for henne. Retter vi et blikk tilbake til de opplistede punktene (1.-7.), og løfter frem den utdanningspolitiske pendelmetaforen til Berg Svendby (2013, s. 9-10), der det svinges mellom fellesskapelig og individuelt tilpassede hensyn. Kan det på den individorienterte siden argumenteres for at dette er individspesifikke tilpasninger. Fra et fellesskapelig hensyn kan det oppleves som ressurskrevende å gjøre skreddersydde individuelle tilpasninger. Jeg ønsker derimot å argumentere for at forutsigbarhet i form av

overnevnte punkter er noe de aller fleste i elevgruppen kan være tjent med. Eksempelvis er de opplistede punktene i liten grad ressurskrevende, og tatt utvalget til betraktning, kan det tenkes en enkel skriftlig beskjed i tillegg til enkel monitorering er tilstrekkelig for økt trivsel. I tillegg er informantene kongruente i deres mening om at lærere må ha kunnskap om deres behov. Ifølge Hutzler (2003) er lærerne sine tidligere erfaringer viktige for deres holdninger knyttet til barn med ulike forutsetninger, der mer erfaringer tilsier mer fordelaktige holdninger til barna (s. 367). Likeens bør det nevnes at Rekaa og kolleger identifiserte at ved noen tilfeller der inkluderingen var utilstrekkelig, kunne det komme i kjølvannet av at lærerne opplevde å ikke ha adekvat kompetanse og erfaring til å imøtekomme barna sine behov (Rekaa et al., 2019, s. 52-53). Dermed blir det nærliggende å tillegge forutsigbarhet en stor grad av viktighet, da informantene er både svært samstemte og entydige i hvordan forutsigbarhet bør tilrettelegges for.

I teorikapittelet angående kognitive teorier om autisme, ble det stadfestet at alle de forskjellige teoriene var befenget med ulike former for kritikk (Bloom & German, 2000; Bowler, 1992; Demetriou et al., 2018; Greenberg et al., 2015; Happé & Frith, 2006; Ridley, 2019; van der hallen et al., 2015). Dermed er det foreløpig heller ingen suveren teori som kan sies å inkludere, ei heller omfavne hele den autistiske populasjonen. I den forbindelse ønsker jeg at de videre argumentene sees i lys av at man er ydmyk når det gjelder å tilskrive generaliserende egenskaper, der en teori oppfattes som universell og noe som innbefatter alle. Derimot er det høyst tenkelig at et mangfold autister ikke kjenner seg igjen i en eller flere av de kognitive teoriens beskrivelser. Men når det er sagt, er det flere av disse teoriene som fra ulike innfallsvinkler berører forutsigbarhetstematikken, og muligens kan bidra til å løfte frem forutsigbarhet sin viktighet ovenfor autister, så vel som noen andre nevroutviklingstilstander, eller den øvrige elevgruppen. Med et henblikk på Beate sine forutsigbarhetsnoteringer, fremstår de både språklig presise og konkrete. Utfra den domenespesifikke ToM teorien gir det mening med eksplisitt kommunikasjon. Med eksplisitt menes kommunikasjon som i likhet med Beate sine noteringer er konkrete, der det som sies samsvarer med det som menes, og skal utføres. En annen form for kommunikasjon, som ville vært betydelig mer utfordrende ville vært en form for implisitt kommunikasjon. I det følgende menes at budskapet er underforstått. Ifølge ToM-teorien kan autister streve med å forme representasjoner som innbefatter hva andre *har til hensikt* å kommunisere (Leslie, 1987, s. 413-417), dermed bør lærere unngå utydelig kommunikasjon med ulike underforståtte meninger. I så måte gir det mening at det avsluttende punktet fra Beate er; *7.Sørg for at eleven finner frem*. Da lærere bør

være varsomme ovenfor egen kommunikasjon, og unngå tatt-for-gitt holdninger om at deres kommunikasjon er tilstrekkelig uten å undersøke om elevene faktisk har opplevd kommunikasjonen som tydelig nok.

Eksekutive funksjoner er en domenegenerell teori, som i vid forstand omhandler en overordnet kognitiv mekanisme som styrer og regulerer mål-, framtidorientering og andre høyere-ordens kognitive prosesser (Demetriou et al., 2019, s. 2). Ofte postuleres eksekutive funksjoner å være bestående av tre faktorer; (1) mental fleksibilitet, (2) oppdatering og monitorering ved arbeidsminne og (3) inhibisjon (Miyake et al., 2000, s. 70). En av utfordringene informantene kan oppleve som kommer frem fra avhandlingens empiriske materiale, er at læreren gir tvetydig informasjon, eller at miljøet blir uforutsigbart. En av tankene bak eksekutive funksjoner, og særlig mental fleksibilitet, er forutsetningen til å løse problemer og utfordringer som oppstår på en fleksibel måte. For utvalget avdekket det at disse utfordringene kan tilkjennegis som situasjoner med mye uforutsigbarhet. For eksempel kan et slik narrativ forplante seg i en egeninitiert gruppeinndelingssituasjon. I slike situasjoner oppstår der flere uforutsigbare variabler intervju kandidatene må ta til betraktning som (1) er det noen her jeg kjenner tilstrekkelig, (2) er jeg ansett som favorittperson, eller (3) risikerer jeg å stå igjen alene. Begge informantene henviser til lærerstyrt, og særlig forhåndsgitte grupper som et mer forutsigbart gruppeinndelingsalternativ.

Argumentativt kan det tenkes å være formålstjenlig å vektlegge forutsigbarhet ved at det kan være individer som favoriserer og lener seg på systematisering. I det følgende menes et individ sin motivasjon til å analysere og plassere variabler i et system, og rekognosere gjentakende mønstre (Baron-Cohen et al., 2003, s. 361). Informantene beretter et ønske og behov for å vite nødvendig informasjon og tydeligere avklaringer i forkant og under kroppsøvningsundervisning. Jeg ønsker ikke å spekulere hvorvidt informantene skårer høyt eller lavt på en systematiseringsskala. Dette på grunn av (1) det er ikke gjort noen undersøkelser som indikerer det og en plassering ville kun vært spekulativt, og (2) Greenberg og kolleger (2018) sin kritikk vedrørende kartleggingsinstrumentene (s. 12155). Men det gir mening at det kan være utfordrende for elever generelt som anvender og foretrekker systematisering at kommunikasjon er tvetydig, eller kontradikterende i form av at en ting blir sagt, og kanskje ikke etterfulgt i praksis. I forlengelse av dette kan det tenkes at det er viktig å skape trygge nok rammer ved hjelp av forutsigbarhet, slik at elevene i større grad klarer å

gjennomgå og forholde seg til det stresset som oppstår. Dermed tilrettelegges det for at elevene kan ta i bruk de ressursene de har til å bearbeide og håndtere stress.

Thye og kollegger (2018) argumenterer for at det er en bidireksjonal og gjensidig avhengighet mellom sosial og sensorisk prosessering. Der overstigning av nevnte faktorer representerer en påfølgende risiko for sosial aversjon (s. 151-152). Hvordan individet opplever sensorisk prosessering, er ifølge intervju kandidatene svært individuelt. Men en begrensning, eller gjøre det uforutsigbare, mer forutsigbart kan muligens medføre stor sosial gevinst gjennom kortere vei til deltakelse i fellesskapet, ved at sensoriske og sosiale kapasiteter ikke overstiges. Sensorisk prosessering går på tvers av ulike modaliteter (eks. auditive-, vestibular-, proprioceptive systemet osv.) (Tomcheck & Dunn, 2007, s. 196). For informantene representerte høye-, eller mange lyder en sensorisk utfordring. I tillegg oppnevnte Anna lukt som en sensorisk utfordring i forbindelse med kroppøvingssarenaen. Evidens tilsier at endret sensorisk sensitivitet kan medføre utfordringer ved å filtrere bort overflødig informasjon og forhindre selektivitet i informasjonsprosesseringen (Thye et al., 2018, s. 159). Sosialt kan dette medføre utfordringer i å «henge med», ved at mye støy (1) gjør det vanskelig å filtrere bort unødvendig informasjon og (2) det blir vanskeligere å velge ut den viktigste informasjonen. Informantene sine beskrivelser hentyder at de opplever en hyper-reaktivitet i forhold til den sensoriske prosesseringen knyttet til lyd og lukt. Dette innebærer en intensivering av forholdene (Thye et al., 2018, s. 159).

7.4 Bevegelsesglede

«Kroppøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Læreplanen i kroppøving forfekter verdier og poengterer at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede. Felles for informantene var at de tidvis opplevde et kroppøvingsfag med en snever aktivitetsportefølje. Dette tilsier at de samme aktivitetene ofte ble repetert, samtidig som aktivitetene var påvirket av idretts- og helsefaglige diskurser. I praksis kunne dette manifestere seg i *enten fotball eller løping*. Dette understøtter funnene fra doktoravhandlingen til Aasland et al. (2019, s. 488-490) og doktoravhandlingen til Berg Svendby (2013, s. 88-89), der det konstateres at kroppøvingsfaget har en tendens til å konstitueres som et idretts- og/eller helsefag, fremfor et læringsfag. I forlengelse av overnevnte beskrivelser kunne det vært lett vint å uforholdsmessig

svartmale faget, ved å kun rette søkelyset mot situasjoner der praksisen står i kontrast med de utdanningspolitiske idealene og kroppsøvningsfagets relevans og sentrale verdier. Derimot ønsker jeg å drøfte en faglig suksesshistorie, der kroppsøvningsundervisningen har lyktes med å motivere eleven «til å holde en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv» og «... stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Fra Rekaa og kolleger sin systematiske kunnskapsoppsummering identifiseres to spørsmål som ubesvarte i forbindelse med inkluderingsforskningen. Begge spørsmålene fordrer en involvering på individnivå og kan kun tilkjennegis ved å inkludere barna sine aktørperspektiv i forskningen. De uadresserte problemstillingene er, (1) hva vet vi (eller ikke) om hvordan det er, når inkludering i kroppsøving er til stede og (2) hvilke faktorer er med på å promotere eller hemme inkludering i kroppsøving med utgangspunkt i lærere og elever sine erfaringer? (Reka et al., 2019, s. 37).

I forlengelse av at bevegelsesporteføljen ble utvidet oppdaget Beate sin glede knyttet til klatring. Nå var det snakk om «... veldig glad», «Yeah, både trene og ha det gøy», «... mye mer positivt syn på det». Beate gikk fra å grue seg, til å se frem til kroppsøving. Den kroppsøvningsfaglige endringen som ble beskrevet av informanten antyder en omdreining i retning av Margareth Whitehead sitt *physical literacy*-begrep. Dette innebærer en bredere forståelse som løfter frem fysisk kompetanse som et nøkkelement. I det følgende menes hvordan individet erverver kompetanse ved å utforske, identifisere og artikulere ulike rørelsesmomenter i et mangfoldig landskap og ved å utfordres til å respondere på et bredt spekter av aktiviteter (Whitehead, 2010, s. 11-12). Tidligere hadde erfaringene til informanten vært gjentakende, oftest med et fåtall idrettsspesifikke aktiviteter. Etersom Beate fikk utfordret, utforsket og artikulert flere rørelsesmomenter utenfor gymsalen ble hennes opplevelser drastisk forbedret. Likeens opplevde hun helt nye kapasiteter ved seg selv. Eksempelvis hadde hun ikke tidligere klatret, men oppdaget først sin glede for klatring, ved å utforske og artikulere ulike rørelsesmomenter i møte med klatreveggen. Ytterligere mening tilbyr Whitehead i sine beskrivelser av den kroppslige forankringen til verden ved å henvise til den kroppslige dimensjonen. I det følgende rasjonale, tenkes det at menneskelige iboende kapasiteter vekkes i møte med nye aspekter ved verden. Der nye kroppslige kapasiteter blir oppdaget, møtt på og mestret ved deltakelse og kroppslig utprøving (Whitehead, 2001, s. 129). I så måte kan det argumenteres for at Beate oppdaget sin iboende kroppslige kapasitet til

klatring, først gjennom en utvidet aktivitetsportefølje, med et påfølgende kroppslig møte med klatreveggen.

7.5 Metodisk refleksjon og begrensninger i studien

Tatt i betraktning kvalitetsmarkørene beskrevet i kapittel 4.5, har IPA helt klart styrker da det kommer til besvaring av problemstillinger knyttet til opplevelse, meningsskaping i relativt homogene utvalg. Når det er sagt, er IPA likevel ikke foruten å være befenget med ulike begrensninger. I tillegg til begrensningene som allerede har blitt belyst i kapittel 4.5, er det fortsatt flere lyter som står uadresserte. Eksempelvis er det en innvending mot avhandlingens reliabilitet at det i nyere tider har vært en utvidelse av de diagnostiske kriteriene for autismespekterdiagnosen. Dette medfører et større spekter og større diversitet i autismedepopulasjonen. Argumentet blir tydeligere i det man ser utvidelsen i henhold til IPA sine ellers homogene utvalg, der det ofte har vært ønskelig at utvalget har vært tilspisset. Til tross for dette er det likevel flere argumenter for at mitt utvalg har nyttige bidrag. Deres respektive alder er forholdsvis lik, de deler flere lignende erfaringer og begge har erfart både ordinær- og spesialskole. Imidlertid løper det like fullt en risiko for at heterogeniteten i utvalget muligens kan føre til svak representasjon, og det er sannsynlig at et annet utvalg innenfor spekteret vil kunne gi andre perspektiver og annen empiri i henhold til inkluderingsfenomenet. Likeledes er utvalget begrenset til to individer. Dette tilsier en svært begrenset representasjon i forhold til et mettet utvalg, og levner liten mulighet til generaliseringer og forklarende data.

I nyere tider er det en tiltakende etterspørsel for autistisk involvering i både utforming og prosesser knyttet til studier som omhandler autisme. I utformingen av min studie har det vært svært liten involvering fra autistiske perspektiver foruten en tilbakemelding på intervju spørsmålene og utformingen av intervjuguiden. Disse tilbakemeldingene var til stor hjelp og sørget for en styrket tilpassing i forhold til intervjukandidatene. Gitt denne positive erfaringen, er det tenkelig at en større involvering og flere autistiske perspektiver kunne vært verdifullt, særlig når det kommer til spørsmålsutforminger og aktørønsket relevans. Likevel har jeg imøtekommet et akselererende ønske for studier som omhandler aktørperspektiver og forsøkt å gi autister en mulighet til å uttale seg om temaer som berører dem selv. I forlengelse av overnevnte er det argumenter for at min innramming av og operasjonalisering av inkluderingsbegrepet og hvordan det forplanter seg i intervju spørsmålene etter all

sannsynlighet kan være påvirket av min egen forforståelse og bias. Dermed kan det hende at mer erfarne forskere på eller utenfor spekteret ville benyttet en helt annen spørsmålsvinkling for tilegnelse av data.

For om lag ti år siden, i 2012 myntet Milton det som skulle bli kjent som ‘double empathy problem’ til en tilstand der gjensidig forståelse i kommunikasjonen brytes ned som følge av at individer med svært ulik disponering (nevrotipe) forsøker å interagere med hverandre. Den tradisjonelle tanken, som man finner i diagnosemanualene og eksempelvis ToM har vært at vanskene og utfordringene sin skyld har blitt forklart utfra «mangler» eller «svakheter» hos autister. Dette fremfor å anse interaksjonen og kommunikasjonen mellom autister og ikke-autister som en primært gjensidig og som en interpersonlig prosess. Innrammingen av teorien var innledningsvis forholdsmessig anekdotisk, men det har i senere tid blitt større forskningsmessig oppslutning relatert til teorien (Milton et al., 2022, s. 1901-1902). Klinisk har autisme vært kjennetegnet ved sosiale kommunikasjonsutfordringer. I forlengelse av dette kunne det vært nærliggende å anta at informasjonsoverføringen mellom autister ville vært svært krevende. ‘The double empathy problem’ vil på den andre siden foreslå at kommunikasjonsutfordringene i førsteomgang kommer som følge av en mismatch mellom ulike nevrotyper (eks. autist og ikke-autist). I 2020 gjennomførte Crompton og kolleger en eksperimentell studie der de undersøkte tre ulike kommunikasjonsrekker. En bestående av nevrotypiske (ikke-autister), en bestående av autister og en blandet gruppe bestående av både autister og ikke-autister. Studien kunne ikke finne noen signifikant forskjell i informasjonsoverføringen mellom den autistiske- og den ikke-autistiske kommunikasjonsrekken. Derimot var det betydelig utfordringer i informasjonsoverføringen i den blandede gruppen (Crompton et al., 2020, s. 1706-1710). I kvalitativ forskning er det diskutert hvorvidt man klarer å representere informantene sine perspektiver tilstrekkelig. Dette gjelder alle typer utvalg. Som følge av at denne avhandlingen opererer med, og har blitt til uten særlig autistisk involvering og at intervjusekvensen har vært mellom en ikke-autistisk forsker og et autistisk utvalg, kan det ikke feies under teppet eller ignoreres at nyere studier indikerer at det kan forekomme brister i informasjonsoverføringen oss imellom. Når det er sagt kan det hende at skriftliggjøringen av intervjuet i form av transkripsjon kan ha bedret informasjonsoverføringen.

Metodisk har avhandlingen lent seg på en forskningsmessig retning som er særskilt opptatt av å løfte frem informantene sine levde erfaringer og deres egne stemmer. Likevel er

det en erkjennelsesprosess å ta innover seg forskerrollen, og hvordan man selv tar del i, re-analyserer og bearbeider andre sine levde erfaringer. I denne analyserings- og tolkningsprosessen er det tenkelig at det er flere forhold som er med på å påvirke studien. Blant disse, er (1) formidlingen av forskningsdeltakerne sine erfaringer er betydelig preget av min forskerkompetanse og (2) tolkningsprosessen berøres i stor grad av min forforståelse. Med andre ord kan det sies at kunnskapen blir til i synergien mellom forsker og forskningsdeltakere, og at forskeren kan være et meningsformidlende redskap som tilgjengeliggjør informantene sine erfaringer og budskap. Det at forskeren får en innvendende og sentral rolle innenfor IPA kan imidlertid også representere en metodisk styrke. Dette først og fremst ved at forskeren sine forforståelser og tolkninger settes på dagsorden og tydeliggjøres på en transparent og åpen måte. I tillegg kan en ansvarliggjøring av forskerrollen og den innflytelse ovenfor alle områder ved forskningen medføre et større søkelys på etiske og moralske problemstillinger som oppstår i møte mellom forsker, deltaker og budskapsformidlingen partene imellom. I så måte kan det føre til at det rettes et kritisk blikk mot forskerrollen og maktstrukturer som fører til refleksjon og bedring av forskningspraksiser.

IPA er særlig opptatt av opplevelsesmessige erfaringer, og orienterer seg mot deltakernes kognitive og affektive reaksjoner innenfor et hendelsesforløp eller i en kontekst. I overført betydning tar IPA utgangspunkt i at det eksisterer en rekke koblinger mellom kroppslig persepsjon, ytret erfaring og hvordan deltakerne forstår og reagerer til dette (Smith, 2011, s. 10). Dette fordrer en bred tilnærming til opplevelser, der både tankemessige og følelsesmessige forhold tas i betraktning. Dette anser jeg som en styrke i forbindelse med studier der man er opptatt av å være 'experience close' og fremmer deltakerne sine erfaringer og hvordan de gir mening til disse. På den andre siden kan en slik tilnærming medføre en avveining i disfavør lingvistiske analyser og identifisering av strukturene innenfor inkluderingsfenomenet. Resonnementet blir mer tilgjengelig i det man plasserer det i en litt større forskningsmessig kontekst. Ser vi til denne avhandlingen som åpenbart er idiografisk orientert, gir det mening at det er en koherens mellom liten utvalgsstørrelse, bredt opplevelsesmessig fokus og kontekstualisering. Dette fordi (1) problemstillingen er ute etter deltakerne sin meningsskaping av fenomenet, (2) man er ute etter det særegne, partikulære og (3) problemstillingen tar sikte på å se fenomenet i en spesifikk kontekst. Hvis det derimot var ønskelig å oppdage og undersøke inkluderingsfenomenet utfra et mer universelt standpunkt, ville en annen ikke-idiografisk fenomenologisk retning muligens vært

preferert. Dette fordi du da ville fått et betydelig større antall meningskorrelasjoner ved en større utvalgsstørrelse, samtidig som strukturene identifisert i forbindelse med inkluderingsfenomenet i større grad kunne generaliseres i flere kontekster. Overnevnte representerer derimot en svakhet med denne studien, ved at det gir liten mening å overføre studiens funn til andre populasjoner eller kontekster. Dette fordi det har vært et dyptgående fokus på opplevelsene til to autistiske jenter innenfor en svært begrenset kontekst.

8. Avsluttende oppsummering

Avhandlingen understøtter viktigheten av et inkluderende kroppsøvingsfag ved å tydeliggjøre at jentene i studien forvalter store ressurser til å være fysisk aktive og deltakende i kroppsøvingsfaget. I tillegg kommer det ettertrykkelig frem at studiens informanter i svært stor grad behersker og har kompetanse til å løfte sine opplevelser og erfaringer opp på et metanivå, og deretter vurdere hvordan de har opplevd faget, og hva som skal til for å øke deres opplevelse av trivsel og inkludering. Dessverre har informantene ekskluderende erfaringer som indikerer et kroppsøvingsfag tuftet på idrettsfaglige diskurser og manglende grad av anerkjennelse. Tidligere i avhandlingen har det blitt lagt frem forskning som hevder det er en diskrepans mellom utdanningspolitiske visjoner knyttet til inkludering, og hva som er den reelle tilstand elevene opplever. Denne avhandlingen understøtter dette gapet sin eksistens i kroppsøvingsfaget. Når det er sagt, kan kroppsøvingsfaget på den andre siden bidra til bevegelsesglede, lærelyst og inkludering hvis tilpasningene er adekvate i forhold til informantene sine sosiale-, individuelle- og kontekstuelle behov. Til tross for ekskluderende erfaringer hos studien sitt utvalg, tegner ikke informantene et uoppnåelig inkluderingsideal i kroppsøvingsfaget. Dette kan ha implikasjoner for praksis, der elevene sine inkluderings erfaringer i høyeste grad er dynamiske, og lærere har en handlingsmulighet til å bidra til å tette gapet mellom utdanningspolitiske idealer og informantene sine skolehverdagslige erfaringer. Avhandlingen understøtter ideen om en multidimensjonal tilnærming til inkluderingsfenomenet. I det følgende er det enighet mellom utdanningspolitiske idealer, inkluderingslitteratur og avhandlingen sitt empiriske bidrag.

Elevene sine relasjoner med læreren virker å være av stor betydning for ungdommen sin deltakelse i faget. Relasjonen har betydning for elevene sin deltakelse i fellesskapet, og kunnskapsgrunnlaget knyttet til deres behov og dermed mulighetene til hensiktsmessige individuelle- og miljømessige tilpasninger. Dessverre har informantene opplevd lite kontakt og kommunikasjon med deres respektive kroppsøvingslærere. Likeledes kan det antydes å ha vært brister og lite koherens i informasjonsoverføringen på de vertikale nivåene jf. Haug sin inkluderingsmodell. I forlengelse av dette har ikke lærere og/eller skoleledelse klart å formidle informantene sine behov til hverandre, og informantene har fått begrensninger relatert til deres tilpasningsbehov. Likevel formidler informantene tydelige føringer for hvordan de ønsker at kommunikasjonen skal foregå. Eksempelvis bør læreren være involvert i eleven ved å være kontakt- og kunnskapssøkende. I tillegg bør læreren være oppmerksom på

informantene sine initiativer til kommunikasjon. I det følgende innbefatter respons på nonverbal kommunikasjon. En god relasjon representerer resiliens. Dette medfører en større toleranseevne i forbindelse med stress, og en god venn skal fungere som et supportsystem som tilbyr kommunikasjons- og relasjonsmessig støtte.

Til tross for elevmedvirkningens sterke juridiske- og utdanningspolitiske føringer, har medvirkning nærmest vært ikke-eksisterende hos avhandlingens representanter. I så henseende har medvirkningen først og fremst skjedd i lys av kollektive avgjørelser basert på «flertallet bestemmer». Forutsigbarhet bør løftes frem som helt avgjørende for et inkluderende kroppsøvingsfag for informantene. Studien viser at i situasjoner der fag-, kommunikasjon-, relasjon- og eller kontekstuelle faktorer blir for uforutsigbare, medfører det en betydelig stressfaktor hos intervjudeltakerne. Uforutsigbarhet løper en risiko for å bygge opp barrierer mot deltakelse i faget, der uforutsigbarhet i sin ytterste konsekvens kan medføre stort psykologisk ubehag.

9. Referanser

- Aasland, E. Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J. & Marteau, T. (1997). The Place of Inter-Rater Reliability in Qualitative Research: An Empirical Study. *Sociology*, 31(3), 597-606.
<https://doi.org/10.1177/0038038597031003015>
- Asperger, H. (1991). 'Autistic Psychopathy' in childhood (U. Frith, Overs.). I U. Frith (Red.), *Autism and Asperger Syndrome* (s. 37-92). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1944).
- Backe-Hansen, E. (2009, 23. mars). *Barn*. De nasjonale Forskningsetiske Komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. November 1989, ratifisert av Norge den 8. Januar 1991: revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne og familiedepartementet.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen (Barneombudets fagrapport 2017). <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Baron-Cohen, S. (2009). Autism: The Empathizing-Systemizing (E-Z) Theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 68-80. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04467.x

- Baron-Cohen, S. (2010). Empathizing, systemizing, and the extreme male brain theory of autism. I I. Savic (Red.), *Progress in Brain Research*, 186 (s. 167-175). Elsevier B. V.
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, R. & Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity, *Philosophical Transactions of The Royal Society*, 364, 1377-1383.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0337>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J. & Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger Syndrome/High-Functioning Autism, Males and Females, Scientists and Mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 5-17. <https://doi.org/10.1023/A:1005653411471>
- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N. & Wheelwright, S. (2003). The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of The Royal Society*, 358, 361-374. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1206>
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome of High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
<https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Barrow, W. & Hannah, E. F. (2012). Using computer-assisted interviewing to consult with children with autism spectrum disorders: An exploratory study. *School Psychology International*, 33(4), 450-464. <https://doi.org/10.1177%2F0143034311429167>
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J. F. & Martin, B. W. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not?. *The Lancet*, 380(9838), 258-271. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60735-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1)

- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B. & Gal, E. (2009). A Meta-Analysis of Sensory Modulation Symptoms in Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 39, 1-11.
<https://doi.org/10.1007/s10803-008-0593-3>
- Berg Svendby, E. (2016). (Re)Telling lived experiences in different tales: a potential pathway in working towards an inclusive PE. *Sport, Education and Society*, 21(1), 62-81.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1113166>
- Berg Svendby, E. & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 361-378.
<https://doi.org/10.1080/15017419.2012.735200>
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: infantile autism and the birth of the self*. Free Press of Glencoe.
- Biddle, S. J. H. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895.
<http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Bishop, D. V. M. (2010). Which Neurodevelopmental Disorders Get Researched and Why? *PloS ONE*, 5(6), 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015112>
- Blagrove, J. (2017). Experiences of children with autism spectrum disorders in adapted physical education. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 10(1), 17-27.
<https://pdfs.semanticscholar.org/9ae3/1ebf0a1c854c5eeb56219759419b3ff61bbc.pdf>
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
<https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Bloom, P. & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77, 25-31. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00096-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00096-2)

- Booth, R. D. L. & Happé, F. G. E. (2018). Evidence of Reduced Global Processing in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 48, 1397-1408.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2724-6>
- Borgen, S. J. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-19.
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Bottema-Beutel, K., K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J. & Hand, B. N. (2021). Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. *Autism in Adulthood*, 1-12. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Bowler, D. M. (1992). "Theory of Mind" in Asperger's Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 877-893. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb01962.x>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157-181.
<https://doi.org/10.1080/10720530590914789>
- Broder-Fingert, S., Brazauskas, K., Lindgren, K., Iannuzzi, D. & van Cleave, J. (2014). Prevalence of Overweight and Obesity in a Large Clinical Sample of Children with Autism. *Academic Pediatrics*, 14(4), 408-414.
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.04.004>
- Brugha, T. S., Spiers, N., Bankart, J., Cooper, S.-A., McManus, S., Scott, F. J., Smith, J. & Tyrer, F. (2016). Epidemiology of autism in adults across age groups and ability levels. *The British Journal of Psychiatry*, 209(6), 498-503.
<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.174649>
- Brugha, T., Bankart, J., McManus, S. & Gullon-Scott, F. (2018). CDC autism rate: misplaced reliance on passive sampling? *The Lancet*, 392(10149), 732-733.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31494-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31494-6)

- Brukerrettighetsloven. (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter* (LOV-1999-07-02-63). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63/KAPITTEL_4#§4-4
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Brøndbo, P. H. & Høyland, A. L. (2018). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition (ADOS-2). *PsyktestBarn*, 1(4), 1-9. <https://psyktestbarn.r-bup.no/no/artikler/ados-2-autism-diagnostic-observation-schedule-second-edition>
- Caminha, R. C. & Lampreia, C. (2012). Findings on sensory deficits in autism: implications for understanding the disorder. *Psychology & Neuroscience*, 5(2), 231-237. <https://doi.org/10.1590/S1983-32882012000200014>
- Carter, S. M. & Little, M. (2007). Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1316-1328. <https://doi.org/10.1177%2F1049732307306927>
- Coates, J. & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>
- Cook, J. L., Blakemore, S. J. & Press, C. (2013). Atypical basic movement kinematics in autism spectrum conditions. *BRAIN – A Journal of Neurology*, 136(9), 2816-2824. <https://doi.org/10.1093/brain/awt208>
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Craig, F., Margari, F., Legrottaglie, A. R., Palumbi, R., de Giambattista, C. & Margari, L. (2016). A review of executive function deficits in autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1191-1202. <https://doi.org/10.2147/NDT.S104620>

- Croen, L. A., Zerbo, O, Qian, Y., Massolo, M. L., Rich, S., Sidney, S. & Kripke, C. (2015). The health status of adults on the autism spectrum. *Autism, 19*(7), 814-823. <https://doi.org/10.1177%2F1362361315577517>
- Crompton, C. J., Ropar, D., Evans-Williams, C. VM., Flynn, E. G. & Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism, 24*(7), 1704-1712. <https://doi.org/10.1177/1362361320919286>
- Curtin, C., Anderson, S. E., Must, A. & Bandini, L. (2010). The prevalence of obesity in children with autism: a secondary data analysis using nationally representative data from the national survey of children's health. *BMC Pediatrics, 10*(11), 1-5. <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2431-10-11>
- Darbyshire, P., MacDougall, C. & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research, 5*(4), 417-436. <https://doi.org/10.1177%2F1468794105056921>
- Dean, M., Harwood, R. & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism, 21*(6), 678-689. <https://doi.org/10.1177%2F1362361316671845>
- Demetriou, E. A., DeMayo, M. M. & Guastella, A. J. (2019). Executive Function in Autism Spectrum Disorder: History, Theoretical Models, Empirical Findings, and Potential as an Endophenotype. *Frontiers in Psychiatry: Child and Adolescent Psychiatry, 10*(753), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00753>
- Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J. C., Pye, J. E., Hickie, I. & Guastella, A. J. (2018). Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry, 23*, 1198-1204. <https://doi.org/10.1038/mp.2017.75>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>

- Elliott, R., Fischer, C. T. & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229. <https://doi.org/10.1348/014466599162782>
- Evers, K., Maljaars, J., Carrington, S. J., Carter, A. S., Happé, F., Steyaert, J., Leekam, S. R. & Noens, I. (2021). How well are DSM-5 diagnostic criteria for ASD represented in standardized diagnostic instruments? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 75-87. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01481-z>
- Falkmer, T., Anderson, K., Falkmer, M. & Horlin. (2013). Diagnostic procedures in autism spectrum disorders: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22, 329-340. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0375-0>
- Farr, J. & Nizza, I. E. (2019). Longitudinal Interpretative Phenomenological Analysis (LIPA): A review of studies and methodological considerations. *16*(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540677>
- Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., Sanz-Cervera, P. & Tárraga-Mínguez, R. (2015). A comparative study of sensory processing in children with and without Autism Spectrum Disorder in the home and classroom environments. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 202-212. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.034>
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Fletcher-Watson, S., Adams, J., Brook, K., Charman, T., Crane, L., Cusack, J., Leekam, S., Milton, D., Parr, J. R. & Pellicano, E. (2019). Making the future together: Shaping autism research through meaningful participation. *Autism*, 23(4), 943-953. <https://doi.org/10.1177/1362361318786721>
- Florian, L. (2013). Reimagining special education: Why new approaches are needed. I L. Florian (Red.), *The Sage Handbook of Special Education* (2. utg. s. 9-22). Sage Publications Ltd.

- Forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>
- Fournier, A. K., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N. & Cauraugh, J. H. (2010). Motor Coordination in Autism Spectrum Disorders: A Synthesis and Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1227-1240.
<https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Frith, C. D. & Frith, U. (2006). The Neural Basis of Mentalizing. *Neuron*, 50(4), 531-534.
<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001>
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Frith, U. & Frith, C. D. (2003). Development and Neurophysiology of Mentalizing. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 459-473. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1218>
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode* (E. Schaanning, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1990).
- Gernsbacher, M. A. (2017). Editorial Perspective: The use of person-first language in scholarly writing may accentuate stigma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(7), 859-861. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12706>
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3-12.
https://files.transtutors.com/cdn/uploadassignments/5202638_4_the-descriptive-phenomenological.pdf

- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>
- Goodwin, D. K. & Watkinson, J. E. (2000). Inclusive Physical Education From the Perspective of Students With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gotham, K., Brunwasser, S. M. & Lord, C. (2015). Depressive and Anxiety Symptom Trajectories From School Age Through Young Adulthood in Samples With Autism Spectrum Disorder and Developmental Delay. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(5), 369-376. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.02.005>
- Green, D., Charman, T., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Simonoff, E. & Baird, G. (2009). Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(4), 311-316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.03242.x>
- Greenberg, D. M., Warrier, V., Allison, C. & Baron-Cohen, S. (2018). Testing the Empathizing-Systemizing theory of sex differences and the Extreme Male Brain theory of autism in half a million people. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(48), 12152-12157. <https://doi.org/10.1073/pnas.1811032115>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>

- Hallmayer, J., Cleveland, S., Torres, A., Phillips, J., Cohen, B., Torigoe, T., Miller, J., Fedele, A., Collins, J., Smith, K., Lotspeich, L., Croen, L. A., Ozonoff, S., Lajonchere, C., Grether, J. K. & Risch, N. (2011). Genetic Heritability and Shared Environmental Factors Among Twin Pairs With Autism. *Arch Gen Psychiatry*, 68(11), 1095-1102. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.76
- Happé, F. G. E. (1994). An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feeling by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal Children and Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Happé, F. G. E. (1995). The Role of Age and Verbal Ability in the Theory of Mind Task Performance of Subjects with Autism. *Child Development*, 66(3), 843-855. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00909.x>
- Happé, F. & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5-25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Happé, F. & Frith, U. (2020). Annual Research Review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 218-232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Happé, F. & Frith, U. (2021). Dimensional or Categorical Approaches to Autism? A Reply to Nick Chown and Julia Leatherland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 752-753. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04728-5>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48(3), 303-315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>

- Healy, S., Msetfi, R. & Gallagher, S. (2013). 'Happy and a bit Nervous': the experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228. <https://doi.org/10.1111/bld.12053>
- Helseforskningsloven. (2008). *Lov om medisinsk og helsefaglig forskning* (LOV-2008-06-20-44). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-20-44#KAPITTEL_4
- Hilton, C. L., Zhang, Y., Whilte, M. R., Klohr, C. L. & Constantino, J. (2011). Motor impairment in sibling pairs concordant and discordant for autism spectrum disorders. *Autism*, 16(4), 430-441. <https://doi.org/10.1177%2F1362361311423018>
- Hollocks, M. J., Lerh, J. W., Magiati, I., Meiser-Stedman, R. & Brugha, T. S. (2019). Anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 49(4), 559-572. <https://doi.org/10.1017/S0033291718002283>
- Holt, L. (2004). The 'voices' of children: de-centring empowering research relations. *Children's Geographies*, 2(1), 13-27. <https://doi.org/10.1080/1473328032000168732>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag A/S
- Howard, K., Katsos, N. & Gibson, J. (2019a). The school experiences of bilingual children on the autism spectrum: An interpretative phenomenological analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 87, 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.01.008>
- Howard, K., Katsos, N. & Gibson, J. (2019b). Using interpretative phenomenological analysis in autism research. *Autism*, 23(7), 1871-1876. <https://doi.org/10.1177%2F1362361318823902>
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes Toward the Participation of Individuals with Disabilities in Physical Activity: A Review. *Quest*, 55(4), 347-373. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>

Itard, J.-M. G. (1802). *An Historical Account of the Discovery and Education of a Savage Man, Or of the First Developments, Physical and Moral, of the Young Savage Caught in the Woods Near Aveyron, in the Year 1798*. Richard Phillips.

<https://wellcomecollection.org/works/yaqhvngx/items?canvas=9>

Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling: Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. Befring, K-A. B. Næss. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Kaiser, K. (2009). Protecting Respondent Confidentiality in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1632-1641. <https://doi.org/10.1177%2F1049732309350879>

Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf

Kanner, L. (1971). Follow-up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 1, 119-145.

<https://doi.org/10.1007/BF01537953>

Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C. & Pellicano, E. (2015). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 1-15. <https://doi.org/10.1177%2F1362361315588200>

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.

Kirke- og undervisningsdepartementet (Normalplannemnda). (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*.

<https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbf3dcb3b7e43d6ccc60?lang=no#0>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

- Kjønniksen, L., Torsheim, T. & Wold, B. (2008). Tracking of leisure-time physical activity during adolescence and young adulthood: a 10-year longitudinal study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(69), 1-11.
<https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-69>
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345231>
- Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
<https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolution* (2. utg.). International Encyclopedia of Unified Science.
- Kvalø, K. K. (2022). Barns rett til selvbestemmelse etter ulike aldersgrenser: Behovet for en gjennomgang av ulike myndighetsaldre for barn. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernsrettslige spørsmål*, 20(4), 297-312. <https://doi.org/10.18261/fab.20.4.5>
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Ruigrok, A. N. V., Chakrabarti, B., Auyeung, B., Szatmari, P., Happé, F., Baron-Cohen, S. (2017). Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism. *Autism*, 21(6), 690-702.
<https://doi.org/10.1177%2F1362361316671012>
- Lane, A. E., Young, R. L., Baker, A. E. Z. & Angley, M. T. (2010). Sensory Processing Subtypes in Autism: Association with Adaptive Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 112-122. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0840-2>
- Lane, H. (1976). *The Wild Boy of Aveyron*. Harvard University Press.

- Larkin, M., Watts, S. & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp062oa>
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative methods*, 2(3), 21-35. <https://doi.org/10.1177%2F160940690300200303>
- Lee, I.-M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N. & Katzmaryk, P. T. (2012). Effects of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *The Lancet*, 380(9838), 219-229.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61031-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61031-9)
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and Representation: The Origins of “Theory of Mind”. *Psychological Review*, 94(4), 412-426. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage
- Locke, J., Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Kretzmann, M. & Jacobs, J. (2013). Social Network Changes Over the School Year Among Elementary School-Aged Children with and Without an Autism Spectrum Disorder. *School Mental Health*, 5, 38-47.
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12310-012-9092-y>
- Loomes, R., Hull, L., Polmear. & Mandy, W. P. L. (2017). What is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, K., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A. State, M. W., Taylor, J. L. & Veenstra-vanderWeele, J. (2020). Autism Spectrum Disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(5), 1-23.
<https://www.nature.com/articles/s41572-019-0138-4>

- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P., Risi, S., Gotham, K. Bishop, S. (2012). *Autism diagnostic observation schedule-2nd edition (ADOS-2)*. Western Psychological Corporation.
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beuchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L. & Biddle, S. (2016). Physical Activity for Cognitive and Mental Health in Youth: A Systematic Review of Mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M. D., Ladd-Acosta, C., Lee, B. K., Park, B. Y., Snyder, N. W., Schendel, D., Wolk, H., Windham, G. C. & Newschaffer, C. (2017). The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. *Annual Review of Public Health*, 38, 81-102. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318>
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Conway, T. L., Marshall, S. J. & Rosengard, P. (2004). Evaluation of a Two-Year Middle-School Physical Education Intervention: M-SPAN. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(8), 1382-1388. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15292747/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception* (D. A. Landes, Overs.). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1945).
- Merleau-Ponty, M. & Bannan, J. F. (1956). What is Phenomenology? *CrossCurrents*, 6(1), 59-70. <https://www.jstor.org/stable/24456652>
- Milton, D., Gurbuz, E. & López, B. (2022). The ‘double empathy problem’: Ten years on. *Autism*, 26(8), 1901-1903. <https://doi.org/10.1177/13623613221129123>

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Routledge: Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hiof-ebooks/reader.action?docID=168648>
- Morton, K. & Frith, U. (1995). Causal Modeling: A structural approach to developmental psychopathology. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (Red.), *Developmental psychopathology: Theory and Methods* (s. 357-390). John Wiley & Sons.
- Mottron, L. (2021). A radical change in our autism research strategy is needed: Back to prototypes. *Autism Research / Early View*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/aur.2494>
- McCoy, L. K. (2017). Longitudinal qualitative research and interpretative phenomenological analysis: philosophical connections and practical considerations. *Qualitative Research in Psychology*, 14(4), 442-458. <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1340530>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>

- Nizza, I. E., Farr, J. & Smith, J. A. (2021). Achieving excellence in interpretative phenomenological analysis (IPA): Four markers of high quality. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1854404>
- Noon, E. J. (2018). Interpretative Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational Research? *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1), 75-83.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W. Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Innkluenderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget. <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUENDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring., K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 91-106). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 16:17. (2016). *På lik linje: åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/sec2>
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Ozonoff, S. & Jensen, J. (1999). Brief Report: Specific Executive Function Profiles in Three Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 171-177. <https://doi.org/10.1023/A:1023052913110>
- Ozonoff, S., Pennington, B. F. & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to Theory of Mind. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>
- Pellicano, E., Dinsmore, A. & Charman, T. (2014). What should autism research focus upon? Community views and priorities from the United Kingdom. *Autism*, 18(7), 756-770. <https://doi.org/10.1177%2F1362361314529627>
- Pellicano, L., Mandy, W., Bölte, S., Stahmer, A., Taylor, J. L. & Mandell, D. S. (2018). A New Era for Autism Research, and for our Journal. *Autism*, 22(2), 82-83. <https://doi.org/10.1177%2F1362361317748556>
- Perner, J., Leeka, S. R. & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x>
- Pietkiewicz, I. & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal*, 20(1), 7-14. Doi: 10.14691/cppj.20.1.7 https://www.researchgate.net/publication/263767248_A_practical_guide_to_using_Interpretative_Phenomenological_Analysis_in_qualitative_research_psychology
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Pringle, J., Drummond, J., McLafferty, E. & Hendry, C. (2011). Interpretative phenomenological analysis: a discussion and critique. *Nurse Researcher*, 18(3), 20-24. doi: 10.7748/nr2011.04.18.3.20.c8459

- Prop. 46. (1997-1998). *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
- Qi, J. & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Rajendran, G. & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review*, 27(2), 224-260. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.02.001>
- Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teachers Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00919275.pdf>
- Ridley, R. (2019). Some difficulties behind the concept of the 'Extreme male brain' in autism research. A theoretical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.09.007>
- Robertson, C. E. & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews: Neuroscience*, 18, 671-684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Rotheram-Fuller, E. Kasari, C., Chamberlain, B. & Locke, J. (2010). Social Involvement of Children with Autism Spectrum Disorders in Elementary School Classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x>
- Ruggeri, A., Dancel, A., Johnson, R. & Sargent, B. (2019). The effect of motor and physical activity intervention on motor outcomes of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, 1-25. <https://doi.org/10.1177%2F1362361319885215>

- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I H. Fossheim & H. Ingierd (red.), *Etisk skjønn i forskning* (s. 40-49). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215025162-2015-04>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. K., Alcatras, J. E., Kolody, B., Faucetté, N. & Hovell, M. F. (1997). The Effects of a 2-Year Physical Education Program (SPARK) on Physical Activity and Fitness in Elementary School Students. *American Journal of Public Health*, 87(8), 1328-1334. <https://doi.org/10.2105/AJPH.87.8.1328>
- Sallis, J. F., Carlson, J. A. & Mignano, A. M. (2012). Promoting Youth Physical Activity through Physical Education and After-School Programs. *Journal of Adolescent Medicine*, 23(3), 493-510. <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/86w98/promoting-youth-physical-activity-through-physical-education-and-after-school-programs>
- Sanders, S. J., He, X., Willsey, A. J., Erchan-Sencicek, A. G., Samocha, K. E., Cicek, A. R., Murtha, M. T., Bal, V. H., Bishop, S. L., Dong, S., Goldberg, A. P., Jinlu, C., Keaney III, J. F., Klei, L., Mandell, J. D., Moreno-De-Luca, D., Poultney, C. S., Robinson, E. B., Smith, L., Mane, S. M., Martin, D. M., Morrow, E. M., Talkowski, M. E., Sutcliffe, J. S., Walsh, C. A., Yu, T. W., Ledbetter, D. H., Martin, C. L., Cook, E. H., Buxbaum, J. D., Daly, M. J., Devlin, B., Roeder, K. & State, M. W. (2015). Insights into Autism Spectrum Disorder Genomic Architecture and Biology from Risk Loci. *Neuron*, 87(6), 1215-1233. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.016>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who Collcts the benefits for the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Shah, A. & Frith, U. (1983). An Islets of Ability in Autistic Children: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 613-620.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00137.x>

- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. & Baird, G. (2008). Psychiatric Disorders in Children With Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A. & Øien, R. A. (2020). Short Report: Social Perception of High School Students with ASD in Norway. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 670-675. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-04281-w>
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.1191/1478088704qp004oa>
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Smith, J. A. (2019). Participants and researchers searching for meaning: Conceptual developments for interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 166-181. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540648>
- Smith, J. A. & Eatough, V. (2019). Looking Forward: Conceptual and Methodological Developments in Interpretative Phenomenological Analysis: Introduction to the Special Issue. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 163-165. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540620>
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage Publications Ltd.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. *Qualitative Psychology*.

- Spesialscoleloven. (1951). *Lov om spesialskoler* (LOV-1951). Nasjonalbiblioteket.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011051604059
- Spiers, J. & Riley, R. (2019). Analysing one dataset with two qualitative methods: The distress of general practitioners, a thematic and interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 276-290.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1543099>
- Straffeloven. (2005). Lov om straff (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Surén, P., Bakken, I. J., Lie, K. K., Schjølberg, S., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Øyen, A.-S., Svendsen, B. K., Aaberg, K. M., Andersen, G. L. & Stoltenberg, C. (2013). Fylkesvise forskjeller i registrert forekomst av autisme, AD/HD, epilepsi og cerebral parese i Norge. *Tidsskrift for Norsk Legeforening*, 133(18), 1929-1934. <https://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2013--1929-34.pdf>
- Thye, M. D., Bednarz, H. M., Herringshaw, A. J., Sartin, E. B. & Kana, R. K. (2018). The impact of atypical sensory processing on social impairments in autism spectrum disorder. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 29, 151-167.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.04.010>
- Tick, B., Bolton, P., Happé, F., Rutter, M. & Rijdsdijk, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), 585-595. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12499>
- Tomchek, C. D. & Dunn, W. (2007). Sensory Processing in Children With and Without Autism: A Comparative Study Using the Short Sensory Profile. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 190-200. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190>
- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-04).
<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05).
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Van der Hallen, R., Evers, K., Brewayes, K., Van den Noortgate, W. & Wagemans, J. (2015). Global Processing Takes Time: A Meta-Analysis of Local-Global Visual Processing in ASD. *Psychological Bulletin*, 141(3), 549-573.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000004>
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2. utg.). The Althouse Press.
- Van Schalkwyk, G. I. & Dewinter, J. (2020). Qualitative Research in the Journal of Autism and Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2280-2282. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04466-8>
- Verdens helseorganisasjon. (2021). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (10. utg.). Direktoratet for e-helse.
<https://www.ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11#Last%20ned%20ICD-10%202021>
- Vergemålsloven. (2010). *Lov om vergemål* (LOV-2010-03-26-9). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2010-03-26-9#KAPITTEL_3
- Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthonym A., Linnell, J., Casson, D. M., Malik, M., Berelowitz, M., Dhillon, A. P., Thomson, M. A., Harvey, P., Valentine, A., Davies, S. E. & Walker-Smith, J. A. (1998). RETRACTED: Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet*, 351(9103), 637-641. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)11096-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)11096-0)

- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout a Lifecourse*. Routledge.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children with Disabilities in Physical Education: A Systematic Review of Literature From 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home-school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830-846. <https://doi.org/10.1177/1356336X18777263>
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>
- Øksendal, E., Brandlistuen, R. E., Holte, A. & Wang, M. V. (2019). Peer-Victimization of Young Children with Developmental and Behavioral Difficulties – A Populations-based Study. *Journal of Pediatric Psychology*, 44(5), 589-600. <https://academic.oup.com/jpepsy/article-abstract/44/5/589/5366867>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide: Individuelt strukturert forskningsintervju (< 2x30 min)

Problemstilling: Hvordan erfarer elever på autismespekteret inkludering i kroppsøvfingsfaget?

- i. Hva er deres oppfattelse av inkluderingssfenomenet?
- ii. Hvordan arter kroppsøvfingsarenaen seg iført inkludering, og hvordan erfarer elever på autismespekteret å bli inkludert i faget?

Form: Etter forespørsel før intervjuene har det blitt avdekket om informant ønsker å gjennomføre intervjuet digitalt eller ved fysisk møte. Etter informantens samtykke benyttes det lydopptak gjennom *Nettskjema* der intervjuet senere blir lagret i *Tjenester for Sensitive Data* (TSD). Ved digitale intervjuer (Zoom) gjøres informantene oppmerksomme på at det er frivillig å benytte kamera, og at de når som helst kan avbryte intervju ved å krysse seg ut av programmet. Om nødvendig vil det gis et innblikk i ulike funksjoner knyttet til Zoom. Avhengig av informantenes ønsker vil intervjuet enten foregå i en sekvens, eller segmenteres i to deler, der temabolk (1-2) representerer første dag, og temabolk (3-4) representerer andre dag.

1 ... Temabolk: innledning

- I) Presentere meg selv og prosjektet
- II) Rettigheter og forskerens forpliktelser II)
- III) Forventninger og preferanser knyttet til intervjuet
- IV) Lukkede oppvarmingsspørsmål

Tidsperspektiv: 5-10 min

2 ... Temabolk: Kroppsøvfingsfaget

- I) Aktiviteter
- II) Informantens opplevelser av faget
- III) Hva kroppsøvfingsfaget betyr for utvalget
- IV) Organisering

Tidsperspektiv: 10-15 min

3 ... Temabolk: Inkludering

- I) Informantperspektivet på inkludering
- II) Inkludering situert i kroppsøvfing
- III) Tilpasset opplæring

Tidsperspektiv: 10-15 min

4 ... Temabolk: Kroppsøvfingskonteksten

- I) Lokalisering
- II) Rammenes betydning
- III) Inkludering og tilpasset opplæring

Tidsperspektiv: 10-15 min

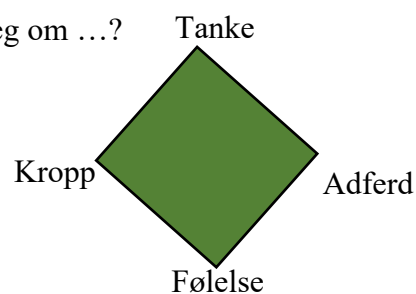
1. Intervjusekvens

Tema 1: Innledning:

Presentasjon av intervjuer og forskningsprosjekt. Kort presentere deltakerne sine rettigheter og intervjuer sine forpliktelser (hvis digitalt: fortelle at det er valgfritt å benytte kamera og at de når som helst kan avslutte. Fortelle hvordan man avslutter eller tar pause fra intervjuet). Avklare hvorvidt informantene har noen ønsker knyttet til intervjuet.

Fem kjappe strukturerte oppvarmingspørsmål (ikke lydopptak)

- Hvor gammel er du?
- Jeg har blitt fortalt at du liker ... har du lyst til å fortelle meg om ...?
- Hvilken skole går du på?
- Hva liker du å gjøre når du ikke er på skolen?
- Kan du fortelle meg mer om ...?



Tema 2: Kroppsøvfingsfaget (Her starter lydopptak)

Litt om hva som skal utforskes i valgte tema: I denne delen av intervjuet vil jeg gjerne høre mer om hva dere gjør i kroppsøvfingstimene. I kroppsøvfingsfaget er hver dag forskjellig og noen dager kan kanskje være gode og andre dager kan være dårlige. Jeg vil derfor lære mer om hva som kjennetegner de dagene **du** opplever som gode dager i kroppsøvfing, og hva som du kanskje opplever som mindre bra i kroppsøvfing.

Aktiviteter og opplevelser av kroppsøvfingstimene

- Kan du fortelle meg litt om hva dere gjør i kroppsøvfingstimene?
- Kan du fortelle meg om en aktivitet du liker i kroppsøvfing?
- Hva er det med denne aktiviteten du liker?
 - Når trives du?
 - Hvorfor? (hva er det med (...) du liker?)
 - Hvordan *føler* du deg da?
 - Er det noen aktiviteter du ikke liker i kroppsøvfing?
 - Hva er det med ... du ikke liker?
- Hva kjennetegner en dag du syntes er god i kroppsøvfing?
- Hvis du har en dårlig dag i kroppsøvfing, hva kjennetegner denne?



Betydelse av kroppsøving for informant

Litt om hva som skal utforskes i valgte tema: I denne delen vil jeg lære mer om hva kroppsøving betyr for deg. Dette innebærer at jeg vil spørre deg om hva du forventer før kroppsøvingstimene. Jeg vil også spørre deg litt om hvordan du liker at kroppsøvingstimene blir gjennomført, og jeg vil lære litt om hvordan du liker at timene blir organisert.

6. Hva tenker du før en kroppsøvingstime med (viser til aktivitetene som var godt likt og ikke fullt så godt likt)?

7. Hva tror du forventes av deg i kroppsøving?

(i) Lærer, medelever, foreldre osv.

8. Har dere aktiviteter sammen, eller er dere delt i mindre grupper?

(i) Hva liker du best?

(ii) Hvorfor syntes du det?

9. Medvirkning betyr at du skal tas på alvor, og at du skal få være med på å påvirke innholdet i kroppsøvingstimene, bli lyttet til og sett av læreren. Hvordan opplever du at det legges til rette for medvirkning i kroppsøvingsfaget?



2. Intervjusekvens (hvis ønskelig av informant kan begge sekvensene gjennomføres sammenhengende)

Tema 3: Inkludering

Litt om hva som skal utforskes ved valgte tema: Alle opplever det å bli inkludert ulikt. Det er ingen som vet bedre hva inkludering betyr for deg, enn deg selv. Derfor ønsker jeg å lære mer om hva du tenker om inkludering, om du opplever sosial- og faglig deltakelse, og hvordan kroppsøvingstimene bør se ut til at du skal kunne trives best.

Tre kjappe strukturerte oppvarmings spørsmål (med lydopptak)

Jeg kommer til å stille deg tre spørsmål der du kun trenger å velge mellom to svaralternativ.

- a) Hva foretrekker du:
 - a. Kroppsøving ute eller i gymsal?
 - b. Kroppsøving i stor eller liten gruppe?
 - c. Få vite hva dere skal ha i kroppsøving før eller i timen?

Sist snakket vi om kroppsøving. I dag har jeg lyst til å snakke litt med deg om inkludering. Hva tenker du når du hører ordet inkludering?

Informantens oppfattelse av inkludering

1. Alle opplever inkludering forskjellig, kan du fortelle meg om en gang du følte deg inkludert?
 - (i) En dag du opplevde som hyggelig, hvilke aktiviteter dere hadde, hvordan opplevde du det osv.
2. Kan du prøve å fortelle meg hva du tror inkludering betyr for deg?
 - (i) Fysisk sammen med andre, delta sosialt og mulighet til mestring osv.
3. Opplever du inkludering i kroppsøving annerledes enn i andre fag?
 - (i) Utenfor klasserommet, lag, konkurranse osv.
4. Hvordan opplever du å være med i klassen?
 - (i) Hva betyr det for deg å være med de andre?



5. Hvordan opplever du å være på et lag i kroppsøving?

- (i) Lag med mange elever (+5 elever), mindre lag (3-4 elever) eller to sammen.



Hvordan læreren tilpasser undervisningen

6. Hvordan blir du involvert når læreren planlegger undervisningen? Kan du prøve å fortelle meg hvordan du opplever det?

- (i) (hvorfor? hva kunne læreren gjort annerledes?)
(ii) Hva kan læreren gjøre for at du får en hyggelig opplevelse av kroppsøving?

7. Hva betyr konkurranse i kroppsøving for deg?

8. Opplever du at du har like muligheter som de andre elevene? (oppflg. spm.)



Tema 4: Kroppsøvingsteksten

Litt om hva som skal utforskes ved valgte tema: Kroppsøvingsfaget skiller seg fra andre fag ved at sansene våre blir utfordret på flere måter (syn, lyd, lukt, smak og berøring). Noen ganger har man kroppsøving ute og noen ganger er kroppsøvingstimene inne. På samme måte vil aktivitetene i kroppsøving ofte være forskjellige. Jeg ønsker å lære mer om hvordan du opplever disse forskjellene.



Syn



Hørsel



Lukt



Smak



Berøring

1. Hvor pleier dere å ha kroppsøving, ute, inne, gymsal eller andre steder?
2. Tidligere nevnte du at du foretrakk kroppsøving ..., kan du fortelle meg hvorfor du trives best der?
3. Er det noe sted du ikke trives å ha kroppsøving?
 - (i) Hvis ja: Kan du fortelle meg litt om hvorfor du ikke trives (der)?
4. Avslutningsvis har jeg lyst til å spørre deg; hvordan tenker du skolen kan bidra til å skape et inkluderende miljø for deg?

Avsluttende oppsummering

- Tilbakeblikk
- Er det noe mer du ønsker å fortelle?

Egen evaluering av intervjuet (meg)

- Hva var mest effektivt og fungerte godt ved intervjueteknikken?
- Hva kan jeg forbedre til neste gang?
- Hva var mest utfordrende? og hvordan kan jeg håndtere det annerledes?



Vil du delta i mastergradsprosjektet

” Hvordan erfarer elever på autismespekteret inkludering i kroppsøvfingsfaget på ungdomstrinnet?”

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hvordan du erfarte inkludering i kroppsøving på ungdomsskolen? Vi vil gjerne invitere deg til å delta i et intervju. Dine synspunkter er viktig!

Hensikten med prosjektet

I dette prosjektet vil jeg finne ut av dine erfaringer med kroppsøvfingsfaget. I denne undersøkelsen er det **du som er ekspert**, fordi det er **dine erfaringer** jeg ønsker å finne ut av og ingen kan bedre fortelle meg dette enn deg. Jeg har lyst å snakke med deg. Jeg håper du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Kan du fortelle meg litt om hvordan du har det i kroppsøving?
- Hva betyr det for deg å være inkludert?
- Opplever du at læreren spør deg om din mening?

- Hvis du vil, kan jeg gi deg spørsmålene jeg har tenkt å stille på forhånd. Hvis du tillater det, kan det hende jeg noen ganger vil stille et oppfølgingsspørsmål, men det er helt **frivillig** å svare.
- Hvis du har lyst å være med, kan du selv velge om du ønsker å ha med deg noen på intervjuet. Du velger også selv om du ønsker å gjennomføre intervjuet **digitalt** (Zoom) eller ved at vi **møtes**.

Hvem leder forskningsprosjektet?

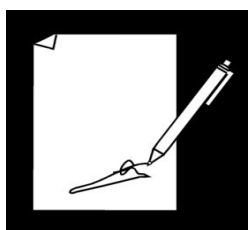
Student, oppgaveskriver og intervjuer heter [redacted]
[redacted] Det er meg du kommer til å møte på intervjuet.

- Det er også en forsker fra Universitetet i Sørøst-Norge med i prosjektet. Hun heter Terese Wilhelmsen. Hun er veileder og ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Vi spør deg om å være med, fordi du er mellom 16 og 19 år gammel og på autismespekteret. Du er i eller har gjennomført grunnskolen og har deltatt i kroppsøvfingsundervisningen.
- Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson gir deg dette brevet fra oss.

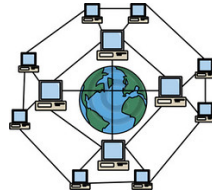
Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.



Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om din opplevelse av å delta i kroppsøving.

XXXXXXXXXX vil være med under intervjuet, og vil gjøre lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Hvis du ønsker det, kan vi etter avtale dele opp intervjuet og gjennomføre det gjennom flere intervjuer. For eksempel to intervjuer på 30 minutter.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit. Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.



Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan du erfarer inkludering i kroppsøving.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare Zacharias Ødegården og Terese Wilhelmsen som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet **1. august 2022**.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med [redacted] på telefon [redacted] eller e-post: [redacted]

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- USN sitt personvernombud Paal Are Solberg – personvernombud@usn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

.....

[redacted]

[redacted]
Mastergradsstudent v/Universitetet i Sørøst-Norge
Tlf: 916 36 928
E-post: 238657@student.usn.no

Veileder: Terese Wilhelmsen
Førsteamanuensis v/Universitetet i Sørøst-Norge
E.post: TW@usn.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan erfarer elever på autismespekteret inkludering i kroppsøvningsfaget på ungdomstrinnet?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Ja, jeg bekrefter å ha mottatt informasjon om prosjektet og mine rettigheter.
- Jeg ønsker å delta i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 1. august 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)