

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.

Mastergradavhandling

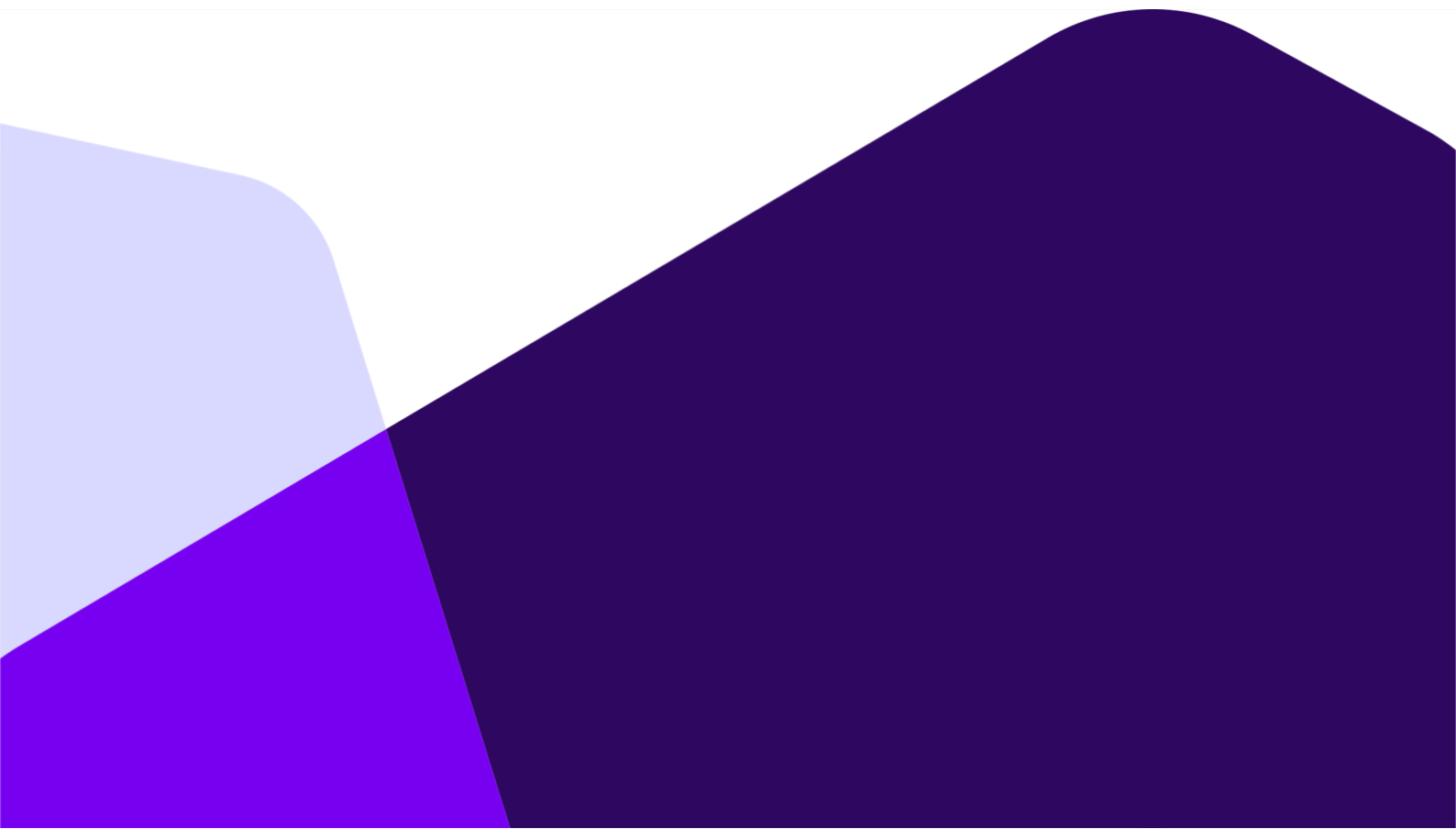
Master i grunnskolelærerutdanningen 1-7

Vår 2024

Paimae Nawzat Abbas (Kandidatnummer: 9000)

Barn med autismespekterforstyrrelser i skolen

En kvalitativ studie av to læreres tanker om inkludering av barn med ASF i skolen



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Paimae Nawzat Abbas

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Studien i denne masteroppgaven presenterer to læreres tanker rundt inkludering av elever med ASF. Jeg ønsket å undersøke hva som kreves for å fremme sosial inkludering av elever med ASF. Problemstillingen jeg valgte å undersøke er: *Hvordan tenker to pedagoger om sosial inkludering av barn med ASF i skolen?*

I denne masteroppgaven intervjuer jeg to lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Gjennom semistrukturerte kvalitative intervjuer, forsøker jeg å få innblikk i deres tanker og erfaringer. Jeg benytter tematisk analyse for å analysere og gå i dybden på de transkriberte intervjuene, med fokus på pedagogenes erfaringer og refleksjoner om sosial inkludering av elever med ASF.

Resultatene viser at alt avhenger av den enkelte elev, deres vansker og hvordan den selv opplever sosialt samvær. Studiet avdekker at struktur, rammer og forutsigbarhet fungerer som en grunnmur for elever med ASF. Det er først når disse elementene er til stede at elevene føler seg komfortable nok til å være sosiale. Lærerne i studien viste til tiltak som sosiale historier, gruppeaktiviteter og lek. Et annet viktig funn var betydningen av å bruke elevens styrker til fordel for inkluderingen. Lærerne påpeker også at sosial inkludering er noe en elev selv avgjør om er nådd. Det kom frem at en åpen dialog mellom elev og lærer kan styrke implementeringen av sosial inkludering. Et viktig funn var at det er viktig å vise aksept for elevens egen opplevelse av inkludering, selv om det ikke alltid kommer til syne for andre.

Abstract

This master's thesis presents the thoughts of two teachers on the inclusion of pupils with ASD. I aimed to explore what is required to promote social inclusion of pupils with ASD. The research question I chose is: How do two educators perceive the social inclusion of children with ASD in school?

In this master's thesis, I interview two teachers with special education expertise. Through semi-structured qualitative interviews, I attempt to gain insight into their thoughts and experiences. I apply thematic analysis to analyze and delve into the transcribed interviews, focusing on the educators' experiences and reflections on the theme.

The results show that everything depends on the individual pupil, their challenges, and how they experience social interaction. The study reveals that structure, frameworks, and predictability serve as a foundation. It is only when these elements appear that the students feel comfortable enough to be social. The teachers in the study pointed out social stories, group activities, and play. Another important finding was the significance of utilizing the pupil's strengths to enhance inclusion. The teachers also noted that social inclusion is something that a student determines for themselves. It showed that an open dialogue between student and teacher can strengthen the implementation of social inclusion. An important finding was that it is crucial to accept the student's own perception of inclusion, even if it's does not appear like that for others.

Forord

Denne masteravhandlingen markerer slutten på fem år med lektorstudier ved USN, Campus Drammen. Disse fem innholdsrike årene har fylt opp verktøykassen min og forberedt meg til å tre inn i livet som lærer. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik, men krevende prosess. Gjennom oppgaven har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap som jeg vil ha stor nytte av i arbeidslivet.

Jeg vil gjerne takke de dyktige informantene som stilte til intervju og som åpent delte tanker og erfaringer. Uten dere ville ikke studien blitt slik den er i dag.

Jeg ønsker også å takke min veileder, Stig. Jeg har lært utrolig mye av alle veiledningsøktene og setter stor pris på konstruktive tilbakemeldinger og tilgjengeligheten hans til enhver tid. Tusen takk for all støtte og veiledning.

Videre vil jeg uttrykke takknemlighet til min familie for deres støtte. En spesiell takk til mor, far og mine søsken. Jeg er også dypt takknemlig overfor min mann for den uvurderlige støtten gjennom hele studieforløpet, spesielt under dette ekstra krevende halvåret. Til slutt vil jeg også takke venner og øvrig familie som har hatt troen på meg. Uten dere hadde jeg ikke klart å fullføre.

Jeg håper denne avhandlingen vil bidra til økt forståelse og innsikt i inkludering av barn med autismspekterforstyrrelser.

Sandvika, 28.05.2024

Paimae Nawzat Abbas

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 OPPGAVENS AVGRENSNING	9
1.4 MASTEROPPGAVENS STRUKTUR	10
2 TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING	11
2.1 AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSER – ASF	11
2.2 SOSIAL INKLUDERING	13
2.3 TIDLIGERE FORSKNING	14
2.4 SOSIALE FERDIGHETER	15
2.5 THEORY OF MIND (TOM)	18
2.6 EKSEKUTIVE FUNKSJONER	19
2.6.1 Arbeidsminne	20
2.6.2 Kognitiv fleksibilitet	21
2.6.3 Planlegging og organisering	21
2.7 TILTAK OG TILRETTELEGGING	22
2.7.1 Struktur og overganger	22
2.7.2 Sosiale, språklige og kommunikative tiltak	23
2.7.3 Aktiviteter	24
2.7.4 Eksekutive funksjoner	25
2.8 TILTAK I KLASSEROMMET	25
3 METODE	27
3.1 KVALITATIV METODE	27
3.2 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	27
3.3 FORBEREDELSE	28
3.3.1 Intervjuguide	28
3.3.2 Valg av informanter	29
3.3.3 Pilotintervju	31
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	32

3.5 ANALYSE AV DATAMATERIE	32
3.5.1 Transkribering	32
3.5.2 Analyse av intervjudata.....	33
3.6 FORSKNINGSKVALITET	35
3.6.1 Validitet.....	35
3.6.2 Reliabilitet.....	36
3.6.3 Generaliserbarhet	38
3.6.4 Forskningsetiske refleksjoner	39
4 PRESENTASJON AV FUNN	41
4.1 PEDAGOGENES TANKER OM ASF	41
4.2 SOSIALISERING	42
4.3 INKLUDERING	43
4.4 STRUKTUR OG RAMMER	44
4.5 LEKEGRUPPER OG PRAKTISK LÆRING	47
4.6 SOSIALE HISTORIER	48
4.7 ELEVENES STYRKER.....	49
4.8 STRESS	50
4.9 ELEVENES VALG	50
5 DISKUSJON.....	53
5.1 ASF	53
5.1.1 Sosialisering.....	54
5.1.2 Inkludering	59
5.1.3 Elevenes styrker.....	60
5.1.4 Stress	61
5.1.5 Hvem tar valget?.....	62
5.2 STRUKTUR OG RAMMER	65
5.3 LEKEGRUPPER OG PRAKTISK LÆRING	67
5.4 SOSIALE HISTORIER.....	69
6 KONKLUSJON.....	71
7 REFLEKSJONER OM EGEN PROFESJONSUTVIKLING.....	73
8 LITTERATURLISTE	74
9 VEDLEGG.....	79
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	79
VEDLEGG 2: GODKJENNELSE AV MELDESKJEMA, SIKT	81
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA.....	83

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som student i grunnskolelærerutdanningen har jeg observert ulike barn med ulike behov. Gjennom observasjoner og erfaringer i klasserommet har jeg sett hvordan enkelte elever har mer behov for støtte enn andre og at tilrettelegging har stor betydning for hvordan deres psykososiale læringsmiljø formes. Jeg har vært spesielt interessert i hvordan inkludering foregår i klasserommet og hvordan lærere kan legge til rette for dette. I den overordnede delen av LK-20 vektlegges betydningen av et inkluderende læringsmiljø. Der påpekes det at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel og læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Basert på egne observasjoner i praksisfeltet virker det som at det er kontaktlærere som kan forme og påvirke inkludering. Barn som har autismespekterforstyrrelser (ASF) strever med å forholde seg til jevnaldrende og har vanskeligheter med kommunikasjon, de har også utfordringer med å tilpasse atferd til ulike sosiale sammenhenger (Statped, 2022c). Det er viktig med støtte og veiledning når barna møter på disse utfordringene. På grunn av vanskelighetene under sosiale situasjoner, kan dette medføre utfordringer i skolen og videre i livet, derfor er det essensielt å sørge for at de får både faglig og sosial tilrettelegging (Statped, 2022c). I overordnet del LK 20 heter det at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10), dette belyser viktigheten av sosial inkludering. I henhold til loven om tilpasset opplæring 2020, skal skolen møte eleven der den står i forhold til utfordringer. I § 1-3 i loven står det «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.» (Opplæringslova, 1998).

Grunnen til at jeg vil forske på dette er den omfattende informasjon om tilrettelegging og tiltak som kan anvendes. Som fremtidig lærer ønsker jeg å undersøke hvordan jeg kan tilrettelegge og sørge for sosial inkludering på best mulig måte. Denne masteroppgaven tar sikte på å finne ut hvordan lærere kan inkludere barn med ASF i det sosiale fellesskapet, og er et prosjekt innen spesialpedagogikken.

1.2 Problemstilling

Det har vært viktig for meg å anvende all tilegnet kunnskap i utviklingen av min rolle som lærer. Derfor har denne oppgaven vært viktig for å øke min kunnskap innenfor valgte tema. Jeg undersøker hvordan en kan tilrettelegge for sosial inkludering av barn med ASF. Med begrepet sosial mener jeg deltakelse i sosial interaksjon med jevnaldrende. Valget om å fokusere på sosial interaksjon er basert på erkjennelsen av at barn med ASF ofte opplever utfordringer i denne konteksten.

Videre har jeg et håp om at denne oppgaven kan bidra til en bredere forståelse av sosial inkludering av barn med autisme. Jeg har til hensikt å oppnå dette gjennom å forske på hva to pedagoger tenker om dette temaet.

Problemstillingen jeg undersøker er:

Hvordan tenker to pedagoger om sosial inkludering av barn med ASF i skolen?

1.3 Oppgavens avgrensning

Gjennom studieforløpet og praksis har det vært et gjentakende tema at lærere må sørge for inkludering av alle elever. Derfor retter denne studien seg mot sosial inkludering og hva læreres rolle i den sammenheng. Jeg har derfor intervjuet lærere (pedagoger) med spesialpedagogisk kompetanse for å undersøke deres tanker og perspektiver om temaet. Jeg har valgt å avgrense studien mot barneskolen, spesielt småtrinnet, da jeg etter personlig erfaring fra praksis anser dette som en fundamental fase i barns sosiale inkludering.

Ettersom jeg har valgt å fokusere på sosial inkludering, har jeg ekskludert faglig inkludering for å avgrense studien. Jeg har valgt å utelukke medisinske kriterier, som DSM-5 og ICD-11, da disse ikke er relevante for problemstillingen. Når jeg referer til ASF, referer jeg til barn med høytfungerende ASF. Jeg ikke mellom aspergersyndrom, barneautisme og autisme i denne oppgaven.

Videre har jeg avgrenset fokuset til sosial inkludering i det vanlige klasserom, spesielt i skoletimene, og har ikke inkludert hele skolehverdagen, som friminutt.

1.4 Masteroppgavens struktur

Oppgaven innleder med bakgrunnen for valget av tema, formål, avgrensing og problemstilling (Kapittel 1). Videre redegjøres det for tidligere forskning, sentrale begreper og det jeg anser som relevant teori (Kapittel 2). I kapittel 3 presenteres forskningsprosessen, hvor det redegjøres hvilke valg som tas, hvilken metode som egner seg best for oppgaven og hvilke hensyn som tas i undersøkelsen. Innsamlet data og analyse av funnene presenteres i kapittel 4. Videre drøftes resultatene i lys av presentert teori i kapittel 5, med formål om å bidra til å belyse hovedproblemstillingen. Avslutningsvis i kapittel 6 forsøkes det å trekke konklusjoner ut fra relevant teori og resultater. Til slutt presenteres egne refleksjoner rundt masteroppgavens betydning for egen profesjonsutvikling (kapittel 7).

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Denne masteravhandlingen undersøker to pedagogers tanker om barn med ASF og inkludering i klasserommet. I dette kapittelet presenteres diagnosen ASF (Autismespekterforstyrrelser), deretter blir sentrale begreper avklart. Videre vises det til teori og tidligere forskning som er relevant for studien. Hensikten med å legge frem et teoretisk rammeverk er å bistå i den senere diskusjon av funnene fra innsamlet data.

2.1 Autismespekterforstyrrelser – ASF

Ifølge Norsk helseinformatikk (2024) antas det at det er omtrent mellom 3 til 10 per 1000 barn som har autismespekterforstyrrelser og at forekomsten i Norge ligger på 1% av Norges befolkning. Det finnes ikke konkrete tall på hvor mange som har diagnosen, men studier viser til at autismetilstander har økt de siste tiårene. Urnes (2018a) hevder årsaken til dette er mer kunnskap om vanskene og verktøyene som blir brukt for å diagnostisere er blitt mer konkrete og presise. Urnes (2018a) hevder at ny kunnskap innen ASF har endret både diagnostisk praksis og behandlingsmuligheter (s. 274). Vurdering av symptomer og funksjonsnivå er blitt mer nøyaktig. Dette gjenspeiles i den økte forekomsten, spesielt blant de med vanlige og gode evner (Urnes, 2018a, s. 276).

ASF er en samlebetegnelse på en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og blir definert som et bredt spektrum med ulike undergrupper og anses som en nevrou utviklingsforstyrrelse (Statped, 2022c). I følge Statped (2021) er det en tilstand der psykologisk og neurologisk utvikling er forsinket eller avvikende fra tidlig barndom. Urnes (2018a) viser til studier der det er sett på ulikhetene mellom barn med ASF og barn med typisk nevrou utvikling, disse studiene viser til avvik på gruppenivå og lavere prestasjoner hos barn med nevrou utviklingsforstyrrelser enn nevrotypiske barn. Disse testene er på grunnlag av eksekutive funksjoner, som er både sammensatte og komplekse. Flere studier viser til at barn med ASF har lavere resultater på oppgaver med krav til fleksibilitet og skifte av oppmerksomhet (Urnes, 2018c, s.99). De eksekutive funksjonene har sterk tilkobling til sosiale vansker. Urnes (2018c) forklarer at sosiale interaksjoner stiller krav til raske skifter av oppmerksomhet og representerer i nye og uventede situasjoner (s.99).

Nevroutviklingsforstyrrelser referer til utfordringer og vansker barn med ASF kan når det gjelder kognitive utviklingsprosesser, dette er skjulte funksjonsnedsettelse som kan være krevende å forstå omfanget av (Statped, 2021). Fellestrekkene Statped (2021) påpeker ved nevroutviklingsforstyrrelser er forsinket eller avvikende utvikling av sentralnervesystemet, dette fremtrer ofte i barnealder. Nevroutviklingsforstyrrelser har et jevnt utviklingsforløp og det er stor overlappning mellom tilstandene (Statped, 2021). Overlappingen fører til at de samme vanskene kan gjenkjennes i ulike nevroutviklingsforstyrrelser. Svake eksekutive funksjoner, lavere grad av sosiale ferdigheter, språk- og kommunikasjonsvansker samt lavere terskel for stress er noen av fellestrekkene i ulike nevroutviklingsforstyrrelser. Det er klare sammenhenger mellom nevroutviklingsforstyrrelser og vansker med eksekutive funksjoner hos barn, likevel er ikke ASF begrenset til dette, personer med høyt og lavt evnenivå kan også ha nevroutviklingsforstyrrelser, som ASF (Urnes, 2018a, s.276).

Urnes (2018a) opplyser at ASF er en kompleks utviklingsforstyrrelse som omfatter flere utfordringer innen sosiale og kommunikative ferdigheter, samt karakteriseres av stereotype og repeterende atferdsmønstre (s.286). På grunn av bredt spektrum og varierende grader av ASF, kan mange ulike mennesker bli berørt. Martinsen et al. (2016) hevder at det er tydelige variasjoner hos personer med ASF når det gjelder deres evne til sosial kommunikasjon og interaksjon (s.89). Noen personer med ASF har begrenset eller ingen verbale språkferdigheter, mens andre er i stand til å ytre sine meninger, tanker og uttrykke ønsker gjennom språk. Det finnes også personer med vanlig vokabular som har gode utviklede språkferdigheter (Martinsen et al., 2016, s.27). Det er altså store variasjoner, både i språklige ferdigheter og intellektuell funksjon, hos de med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 61). På grunn av individuelle evnenivå og et bredt spekter er det ulike kjennetegn, likevel finnes det sentrale trekk som går igjen på tvers av spekteret. Øzerk & Øzerk (2020) hevder at ASF kan kjennetegnes av vedvarende utfordringer med å engasjere seg i gjensidig sosial interaksjon og sosial kommunikasjon, og ved å vise begrensede og gjentakende mønstre av atferd og interesser (s.61). Dette vil si at ASF defineres av to atferds dimensjoner: forekomsten av repeterende og begrensede atferdsmønstre, samt manglende evne til å initiere og opprettholde kommunikasjon og interaksjon innen det sosiale spekteret.

Vanskene med sosial interaksjon og kommunikasjon har en innvirkning på det sosiale aspektet av livet til barn med ASF. Deres forståelse av omgivelsene blir påvirket av vanskene

deres. Urnes (2018a) hevder at mange er bevisste på egne forståelsesvansker, noe som kan føre til lav selvfølelse. Dette skyldes følelsen av å ikke mestre samspill, å føle på utenforskap og oppfatningen av å være annerledes (Urnes, 2018, s.276). En hypotese basert på dagens kunnskapsgrunnlag viser til at det ikke er uvanlig å utvikle selektiv mutisme som konsekvens av deres følelsesmessige tilstand, for eksempel kan mange barn slutte å snakke situasjoner som kan virke ubehagelig for dem (Urnes, 2018, s.276). Urnes (2018a) hevder også at deres vansker kan føre til sosial angstlidelse på grunn av redsel for å feile, mangelfull mestringsfølelse og utmattelse over tid (s.276).

2.2 Sosial inkludering

Innledningsvis ble det vist til et sitat i overordnet del i LK-20 hvor det står "Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle." (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Prinsippet om inkluderende opplæring står sentralt i den norske skole, der et inkluderende fellesskap fungerer som en grunnmur for elevene (Statped, 2022a). Eriksen og Lyng (2018) hevder at klassen er den viktigste arenaen for elevenes sosiale samhandling (s.62). Klassesilhørighet gir tilknytning til et formelt fellesskap hvor det er mulig å delta i en gruppe der elevene kan oppleve aksept, anerkjennelse og inkludering (Eriksen & Lyng, 2018, s.63). Michelet (2020) forklarer inkludering i klasserommet som en tilstand der fellesskapet muliggjør deltakelse og tilrettelegger for elevenes ulike forutsetninger (s.97).

Inkluderingsbegrepet har utviklet seg over tid, i den overordnede delen av læreplanverket 2020 blir inkludering definert som en tilstand hvor alle parter er involvert og prosessene er basert på vanlig undervisningen (Arnesen, 2020, s.19-20). Michelet (2020) påpeker at inkludering kan forstås som å oppnå tilfredsstillende tilhørighet og nytte av likeverdig deltakelse i både sosiale og faglige fellesskap (s.150). Inkludering representerer et perspektivskifte der skoler fokuserer på prosesser for å inkludere alle barn, uavhengig av deres forutsetninger (Wendelborg, 2017, s.112). På klasseromsnivå vil det bety å skape et klasserom for alle (Michelet, 2020, s.87). Buli-Holmberg (2017) understreker at elevens aktive deltakelse i læringsfellesskapet gir eleven muligheter til å erfare samspill og samhandling med andre (s.95).

Sosial inkludering blir definert som deltakelse (Norwich, 2014). Michelet (2020) understreker at sosial inkludering forutsetter likeverdig deltakelse i meningsfulle interaksjoner (s.95). Både lærere og medelever kan bidra til inkludering ved å anerkjenne og verdsette mangfoldet i klassen (Michelet, 2020, s.160). Veland (2011) hevder at å bli akseptert og å ha venner i klassen er essensielt, gjennom gode relasjoner mellom medelever kan man oppnå sosial inkludering (s.137). Anerkjennelse er et nøkkelbegrep i inkluderingssammenheng (Arnesen, 2020, s. 22).

Elever med ASF evner til å engasjere seg i sosiale relasjoner vil være begrenset (Bru, 2011, s.27). Ifølge Bru (2011) vil dette på sikt føre til negative konsekvenser for etablering av sosiale nettverk og øke risikoen for eksklusjon (s.27). Videre forklarer han at skolens oppgave er å bidra til at disse elevene blir mer aktive sosialt for å oppnå sosial inkludering (Bru, 201, s.27). Med skolens oppgave menes alle som jobber i skolesamfunnet (Morken, 2013). Michelet (2020) hevder at segregering utgjør den største utfordringen for inkludering (s.93). Segregering innebærer at enkelte elever eller elevgrupper får deler av sitt utdanningstilbud atskilt fra resten av klassen (Michelet, 2020, s.92). Wendelborg (2017) hevder at det er bruken av begrepet sosial inkludering som understreker at noen elever har andre forutsetninger eller behov, og at inkludering blir nådd når vi slutter å skille mellom det allmenne og det spesielle (s.112).

2.3 Tidligere forskning

Autismebegrepet har alltid eksistert i den medisinske litteraturen, men det var først da dr. Leo Kanner gjennomførte en omfattende studie av fenomenet i 1943 at det ble gitt en detaljert beskrivelse av de karakteristiske trekkene ved tilstanden autisme (Øzerk & Øzerk, 2020, s.34). Dr. Kanner var lege og psykiater, han beskrev fenomenet barneautisme. Han har gjennom alle år hatt en stor innflytelse på tilstanden. Tidligere ble autisme forklart som ulike forstyrrelser, som schizofreni, mental retardasjon eller ble forklart at de hadde emosjonelle forstyrrelser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 37). Kanners forskning førte til at barn ble diagnostisert med autisme. (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 37).

Gjennom studien trakk Kanner konklusjoner som indikerte at barn med autisme deler mange fellestrekk, til tross for individuelle forskjeller (Øzerk & Øzerk, 2020, s.36). Kanner mente

likevel at det var betydelige forskjeller når det gjaldt ferdigheter og særinteresser, men de forsvant i fellestrekkene. Leo Kanner utførte en omfattende beskrivelse av barn med ASF og hvordan de viste tilbaketrekning samt avvikende utvikling av sosiale og kommunikative ferdigheter (Urnes, 2018a, s.274). Han skriver i *Autistic Disturbances of Affective Contact* (1943) at imellom alderen seks og åtte år begynner barn med ASF å delta i lek i grupper, men de leker aldri direkte med barna i lekegruppen, i stedet leker de ved siden av gruppen, på utkanten (s.250). Kanner (1943) forklarte at barn med ASF hadde vansker med sosialt samspill.

Hans Asperger har også hatt innflytelse på forskningen om ASF. Asperger var tidlig overbevist om at autisme er en medfødt tilstand (Øzerk & Øzerk, 2020, s.39). Han hevdet også at det eksisterte ulike grader av forstyrrelser hos barn med autisme, og at fenomenet forstås som «et spektrum av forstyrrelser» (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 39). Asperger og Kanner mente begge at schizofreni og autisme var to ulike fenomener, og at det eksisterte ulike typer autisme.

Lorna Wing var en britisk psykiater og mor til et barn med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020, s.40). Hun hadde tilegnet seg mye kunnskap om diagnosen. Wing var enig med Asperger om at ASF representerte et spektrum av forstyrrelser. Ifølge Wing kunne kjennetegnene hos barn med ASF være kombinasjon av flere vanskeområder og ha forskjellige alvorlighetsgrader (Øzerk & Øzerk, 2020, s.41).

2.4 Sosiale ferdigheter

Vansker med sosial interaksjon og kommunikasjon er to av kriteriene for å bli diagnostisert med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020, s.56). Vedvarende mangel i evne til å initiere og opprettholde gjensidig sosial interaksjon og kommunikasjon er karakteristisk for tilstanden (Øzerk & Øzerk, s.61). I forhold til kvalitative avvik er fellestrekkene hos personer med ASF gjensidighet i sosialt samspill og kommunikasjon og språk (Statped, 2022c). Sosial interaksjon og kommunikasjon blir brukt på alle arenaer, som på hjem, skole og jobb. I læreplanverket overordnet del, prinsipper for læring og utvikling blir sosial læring beskrevet som en del av undervisningen og andre skolerelaterte aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Statped (2022c) hevder at barn ikke bare trenger sosiale ferdigheter, men også å forståelse av når de skal bruke dem. Øzerk og Øzerk (2020) referer til nyere forskning som understreker betydningen av sosiale ferdigheter og kompetanse for barns harmoniske relasjoner til andre, samt deres lærings- og utviklingsmuligheter innenfor skolens læringsfellesskap (s.189). Dette innebærer blant annet barnets evne til å ta andres perspektiv, vise omsorg og tilpasse sin atferd etter sosial kontekst (Statped, 2022c).

Sosial kompetanse handler om en veksling mellom selvhverdelse og hensyn til andre (Statped, 2022c). Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse som et sett av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne mestre ulike sosiale miljøer (s.80). Dette øker trivsel, støtter utvikling og muliggjør etablering og opprettholdelse av relasjoner (Roaldset, 2015). Sosial kompetanse innebærer også evnen til å vise ansvarlighet, samarbeide, inkludere andre og kommunisere (Statped, 2022c). Øzerk og Øzerk (2020) hevder at sosiale ferdigheter kan deles inn i ulike dimensjoner, hvor samarbeid og empati er sentrale for barn med ASF (s.189). Samarbeid innebærer å hjelpe andre, dele, følge regler og beskjeder, mens empati innebærer å ta andres perspektiv og å vise medfølelse (Øzerk & Øzerk, 2020, s.189). I henhold til Statped (2022a) har barn ASF utfordringer med å forstå sosiale situasjoner på grunn av forståelsesvanskene deres, uavhengig av deres kognitive evner.

Martinsen et al. (2016) diskuterer forestillingen om at mennesker med ASF er usosiale, en oppfatning som har vart over lenger tid på grunn av ulike årsaker (s.89). En av årsakene er den høye forekomsten av mangelfulle samtaleferdigheter og uvanlig ikke-språklig kommunikasjon (Martinsen et al., 2016, s.89). Martinsen et al. (2016) påpeker at denne oppfatningen ofte ikke er realiteten da at mange med ASF trives i andres samvær og liker å tilbringe tid med andre (s.89). Likevel eksisterer utfordringene knyttet til det sosiale spekteret, det er ikke en selvfølge at de forstår at andre mennesker har forskjellige tanker, følelser eller meninger enn dem selv (Statped, 2022c). Martinsen et. al. (2016) hevder at høyt fungerende mennesker med ASF har vanskeligheter med å oppfatte hva andre mener og gjør (s.90). På grunn av utfordringene med sosial forståelse og kommunikasjon har barn med ASF en tendens til å misforstå situasjoner, dette gjelder også i klasserommet.

I klasserommet blir mesteparten av informasjon kommunisert verbalt, inkludert lærerens forventninger til elevene, aktivitetene som skal gjennomføres i timen og instruksjonene for utførelse av oppgaver. Statped (2022a) hevder at de har utfordringer som gjør at de har behov for konkret informasjon for å kunne forstå instruksjoner og forventinger som er rettet mot dem. De kan ha et godt hverdagspråk, men likevel støtte på utfordringer med å fange opp underliggende betydning i samtaler. Forståelsen av språk i overført betydning kan forårsake misforståelser i sosiale kontekster. Jevnaldrende barn kan ha en forståelse for metaforer, sarkasme og ironi, mens et typisk barn med ASF vil ha utfordringer med å forstå dette (Statped, 2022a).

Ifølge Urnes (2018a) blir lek og samvær gjennom fysisk aktivitet mindre utover i barneskolealder og kommunikasjonsområdet går gradvis over til sosial småprat og subtile sosiale koder (s.277). Barn med ASF har ofte utfordringer med sosial initiativtaking, samspill og gjensidig interaksjon med andre mennesker (Øzerk & Øzerk, 2020, s.155). Statped (2022a) forklarer den konkrete og bokstavelige forståelsen som hovedårsaken til utfordringene med å forstå kommunikasjon og språk, noe som er av avgjørende betydning for samhandling og forståelse mellom individer og grupper.

Martinsen et al. (2016) hevder at barn med ASF ofte blir utstøtt av andre barn og faller utenfor den ordinære barnekulturen (s.101). Noen årsaker til dette er mangelfulle sosiale ferdigheter, dårlig forståelse av sosiale regler og normer, mangelfull bruk og forståelse av ikke-språklig kommunikasjon, dårlige dialogferdigheter og manglende fantasilek (Martinsen et al., 2016, s.101). Flere av disse vanskene er sammenkoblet og overlapper hverandre. Likevel er det tydelig at kjerneutfordringen deres ligger i forståelsesproblemen (Martinsen et al., 2016, s.101).

Noen viktige ferdigheter i sosialt samspill og kommunikasjon er å forstå, ta andres perspektiver og bli kjent med andres intensjoner og holdninger (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 192). Øzerk og Øzerk (2020) hevder at barn med ASF trenger systematisk hjelp for å utvikle disse ferdighetene (s.192). Martinsen et al. (2016) tar sikte på at samspillet mellom barn i tidlig barneskolealder domineres av lek (s.102). De forskjellige lekeformene stiller ulike krav til sosial kompetanse, og når lekeformene utvikles, kan de bli mer krevende for barn med ASF (Martinsen et al., 2016, s.102). Dette gjelder også samtaleemnene i skoletimene og

aktivitetene som forgår i klasserommet. Barn med ASF strever med å lese sosiale situasjoner og spontant tilpasse seg skiftende samspillmønstre. I skoletimen er samhandling mellom elevene preget av nonverbale signaler og ulike sosiale normer, for de som ikke mestrer dette vil det være vanskelig å delta i for eksempel gruppeaktiviteter i timen.

Sosial ferdighetstrening har positive effekter hos barn med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020, s.192). Ifølge Statped (2022c) trenger de tid, støtte og trening for å kunne tilegne seg, praktisere sosiale ferdigheter og utvikle sin sosiale kompetanse. De legger frem en ide om nødvendigheten av å øve på ulike sosiale ferdigheter før det prøves i forskjellige naturlige situasjoner, en viktig faktor er å øve i rolige og strukturerte omgivelser med tydelige rollemodeller (Statped, 2022c). Ved øvelse av sosiale ferdigheter utvikler de en dypere forståelse for at andre barn kan ha ulike tanker, noe som kan øker forståelsen for at ikke alle tenker eller handler på samme måte.

2.5 Theory of Mind (TOM)

Å kunne sette seg selv i andres perspektiv, vise empati og samarbeide er essensielt i sosial læring. Ifølge overordnet del av læreplanen (LK-20) om sosial læring og utvikling skal elevene kunne reflektere over andres tanker og følelser, noe som danner grunnlaget for empati blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Barn med ASF ha vansker med dette på grunn av manglende sosiale ferdigheter. Theory of Mind (TOM) er en modell som understreker at barn med ASF ofte strever med å utvikle teori om sinnet. De har ofte utfordringer med å forstå egne og andres følelser, intensjoner og mentale tilstander (Urnes, 2018, s.279; Baron-Cohen, 1995). Disse er avgjørende for samarbeid mellom mennesker (Urnes & Urnes, 2018, s.86). TOM kan forklare den tilsynelatende begrensede interessen for å kommunisere egne og andres følelser og intensjoner hos barn med ASF (Kvillo, 2015, s.121).

Hos barn med ASF er TOM redusert (Urnes, 2018a, s.279). Dette kan forklare den manglende gjensidigheten i sosial interaksjon (Engh, 2010, s.14). Det finnes ulike tester for å vurdere TOM, barn med ASF som gjennomfører disse testene, mestrer TOM-oppgavene til tross for utfordringene de har med samspill (Urnes, 2018, s.279). Det viser seg at de har sosial

forståelse, men at det oppleves som krevende å anvende den i andre kontekster enn de som er eksplisitt presentert i testene (Urnes, 2018a, s. 279).

Mentalisering og Theory of Mind blir ofte brukt synonymt om hverandre fordi mentalisering omfatter TOM. Kvello (2015) forklarer at begrepet mentalisering handler om å kunne se det komplekse samspillet mellom emosjoner og atferd hos seg selv og andre, og hvordan det ligger en mening bak atferden hos mennesker (s.121). Videre forklarer Kvello (2015) at mentalisering har en bred definisjon og er innholdsmessig diffust. Han forklarer videre at definisjonen av begrepet gjør det sentralt i en rekke sammenhenger, men at det kan være problematisk fordi det inkluderer mange dimensjoner i mennesker fungering (Kvello, 2015, s.125).

Urnes og Urnes (2018) beskriver mentalisering som en forestillingsaktivitet som handler om å forstå og fortolke atferd (s.87). Videre forklarer de mentalisering som evnen til å ha omfattende forståelse av hvordan mennesker tenker og føler (Urnes & Urnes, 2018, s.87). Mentalisering kan deles i implisitt og eksplisitt mentalisering. Implisitt mentalisering skjer automatisk og læres gjennom speilingsprosess i interaksjon med omsorgspersoner, mens eksplisitt mentalisering læres gjennom refleksjon ved bevisste fokus på å forstå oss selv eller andre bedre (Klomsten & Uthus, 2020, s.125). TOM-kapasiteten til barn med ASF er begrenset da de har utfordringer med å forstå andres følelser (Baron-Cohen et al., 1985).

2.6 Eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner har stor betydning for sosial funksjon, da de er kontinuerlig aktive og bidrar til å styre hverdagen (Urnes, 2018c, s.92). Eksekutive funksjoner blir definert som overordnede, kognitive prosesser som styrer og regulerer vår atferd (Ungh, 2010, s.25). Urnes (2018c) hevder det innebærer å sette seg mål, løse problemer og holde oversikten på flere perspektiver og tanker samtidig (s.91). Det blir også beskrevet som viljestyrt kontroll og regulering av tanker, følelser og atferd (Urnes, 2018c, s.91). Disse kan ha påvirkning på kognitiv og sosial utvikling, samt for mental helse (Urnes, 2018c, s.91). Det har stor betydning for innvirkning på generell fungering i dagliglivet (Urnes, 2018c, s.92).

Øzerk og Øzerk (2020) referer til forskning som viser til at barn med ASF ofte har svekkede eksekutive funksjoner, noe som påvirker deres evne til sosial samhandling, resonering, kommunikasjon, beslutningsevne og utførelse av målrettede handlinger (Øzerk & Øzerk, 2020, s.169, 171). Mange med ASF har strever sosialt på grunn av krav til fleksibilitet, selvkontroll og disiplin (Urnes, 2018c, s.91). Det er også noen av grunnene til at de kan bli misforstått og mistolket (Urnes, 2018c, s. 93).

Barn med ASF kan ha utfordringer med å gjennomføre planer, enten de er selvinitierte eller satt av lærere. De kan også streve med å tilpasse seg nye situasjoner og finne alternative løsninger. For å kunne planlegge effektive tiltak er det viktig at lærere har kunnskap om den enkelte elevs eksekutive funksjon (Urnes, 2018a, s.279)

Likevel har de i likhet med andre barn stort utbytte av å være i relasjoner med jevnaldrende, til tross for en utbredt oppfatning om at de ikke er interessert i det (Øzerk & Øzerk, 2020). Å ha dem ut i grupper atskilt fra andre barn kan frata dem muligheten til å få opplæring og styrke sine eksekutive funksjoner, de blir også begrenset i å delta i ulike sosiale aktiviteter i inkluderende settinger (Øzerk & Øzerk, 2020, s.171). Barn som strever med eksekutive funksjoner kan ofte føle på nederlag og frustrasjon, det vil være viktig å tilrettelegge for mestring (Urnes, 2018b, s.128).

Eksekutive funksjoner kan deles inn i ulike undergrupper, de neste delkapitlene skal omhandle underkategoriene arbeidsminne, kognitiv fleksibilitet og planlegging og organisering.

2.6.1 Arbeidsminne

Arbeidsminne også kalt arbeidshukommelse, er en av undergruppene i eksekutive funksjoner. Arbeidsminne refererer til evnen til å huske og opprettholde informasjon for å anvende den senere (Ungh, 2010, s.26). Dette kan være informasjon om hva som skal gjøres umiddelbart etter at en beskjed er gitt, eller informasjon som må huskes på for å bruke den under problemløsning ved senere anledning (Ungh, 2010, s.26). Dette er noe mange med ASF kan ha utfordringer med (Urnes, 2018b, s.129). Å ha nedsatt arbeidsminne kan gi problemer med å overføre læring fra en situasjon til en annen (Urnes, 2018c, s.96). Urnes (2018c) forklarer at arbeidsminne står relativt sentralt for forståelsen av skriftlig og muntlig språk (s.96).

Utfordringer med arbeidsminne kan resultere i redusert evne til læring dersom informasjonsmengden ikke tilpasses barnet. Barn med ASF kan føle seg overveldet og miste motivasjon til å opprettholde oppmerksomhet, dette kan medføre at eleven utfører handlinger som ikke samsvarer med instruksjonene læreren har gitt (Urnes, 2018b, s.129).

2.6.2 Kognitiv fleksibilitet

Kognitiv fleksibilitet handler om evnen til å veksle mellom ulike handlingsalternativer, skifte mellom ulike perspektiver og se situasjoner fra ulike synsvinkler (Urnes, 2018c, s. 96). Det blir ofte forvekslet med arbeidsminne, men kognitiv fleksibilitet innebærer å kunne bearbeide informasjon fra flere steder samtidig og klare å lære av feil (Urnes, 2018c, s.96-97). Når en skal skifte perspektiv må fokuset være på det nye perspektivet, dette kan være vanskelig for barn med ASF fordi de har vanskeligheter med å se bort i fra perspektivet de selv har (Urnes, 2018c, s.96).

Utviklingen av kognitiv fleksibilitet avhenger av og forutsetter grunnfunksjonen arbeidsminne (Urnes, 2018c, s.96). Gjennom dialog og verbalisering av perspektiver, vil det være lettere å styrke denne evnen (Urnes, 2018c, s.96).

2.6.3 Planlegging og organisering

Barn med ASF opplever ofte utfordringer med planlegging og strukturering (Urnes, 2018a, s.279). Denne eksekutive funksjonen viser deres evne til å planlegge og organisere ulike handlinger (Urnes, 2018c, s.97). Mange barn med ASF er opptatte av deres daglige aktiviteter slik som hva de skal gjøre, hvem de skal være med og hvor de skal befinne seg i løpet av dagen (Martinsen et al., 2016, s. 56). Strukturopptatthet er vanlig hos de fleste med ASF. Dersom det oppstår situasjoner som fører til at strukturen blir brutt kan det resultere i sterke reaksjoner hos barnet, i enkelte tilfeller kan det bli nærmest umulig å gjennomføre den planlagte aktiviteten (Martinsen et al., 2016, s.56). Martinsen et al. (2016) hevder det er en stor belastning når andre skal bestemme hva som skal skje, spesielt i tilfeller hvor barn med ASF ikke er involvert i planleggingen eller ikke er informert om hva som skal gjøres (s.44).

Planlegging og struktur er essensielt for å skape trygghet, forståelig sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen til barn med ASF (Martinsen et al., 2016, s.44). Ved å etablere

gode rammer og situasjonsstrukturering forebygges angst, dette vil også redusere ubehag i hverdagen og gi en opplevelse av kontroll (Martinsen et al. årstall, s.60). Martinsen et al. (2016) hevder at det kan fremme sosialt samvær og tilrettelegge for økt sosial læring, noe som kan øke livskvaliteten (s.22, s.45).

2.7 Tiltak og tilrettelegging

Statped (2022b) hevder at barn med ASF har behov for tilpasset tilrettelegging i opplæringen og som har utgangspunkt i elevens individuelle nivå. Det vil være behov for ulike former for støtte, tiltak og tilrettelegging uavhengig av hvor barnet befinner seg på spekteret. Ungh (2010) hevder at det er viktig at lærere blir kjent med hver enkelt elevs personlige forutsetninger (s.38). Elevens stemme bør tas i betraktning og derfor mener Statped (2022) at det er betydningsfullt å få eleven til å forstå behovet for tilretteleggingen. Noen former for tiltak kan være variasjon i arbeidsmåter, styrking av grunnleggende ferdigheter, ekstra oppfølging av eleven og differensiering av lærestoff, vanskegrad og arbeidsmengde (Haugen og Haugen, 2020, s. 38). Hverdagen til barn med ASF preges av deres vansker og er derfor mer belastende enn for jevnaldrende (Martinsen et al., 2016). De trenger tilrettelegging for å trives og fungere bedre i klasserommet (Statped, 2022a).

2.7.1 Struktur og overganger

Et av de mest sentrale tiltakene er god forberedelse ved overganger og nye situasjoner (Urnes, 2018a, s.284). Martinsen et al. (2016) påpeker viktigheten av struktur og forutsigbarhet. Struktur referer til gjenkjennelige rutiner, system eller rekkefølger (Statped, 2022b). Martinsen et al. (2016) hevder at god strukturering og forutsigbarhet fører til bedre oversikt over situasjoner og eget liv (s.60). Struktur er et verktøy for å planlegge og gjennomføre tiltak, det kan bidra til å skape ro for de som opplever uro på grunn av uforutsigbarhet (Martinsen et al., 2016, s.44). Barn med ASF er spesielt sårbare for endringer i miljøet rundt seg, forutsigbarhet gir dem trygghet, i tillegg til at det øker mulighetene til deltagelse i timen og sannsynligheten for mestring (Statped, 2022b).

Gode rutiner sikrer at overgangssituasjoner og aktivitetsskifter foregår enkelt og uten unødvendig støy, dette gir elevene trygghet og trivsel i skolehverdagen (Olsen & Mikkelsen, 2015, s.118). Forutsigbarhet i løpet av dagen er av avgjørende betydning for mange elever

med ASF, ved etablering av stabile rutiner og strukturer kan man sikre forutsigbarheten (Bru, 2011, s. 31). Når elever med ASF bruker mye energi og krefter på å bekymre seg over hva de skal gjøre i løpet av skoledagen, kan det bli vanskelig for dem å konsentrere seg om andre oppgaver (Bru, 2011, s. 31). En aktivitetsplan eller liste over oppgaver som skal gjennomføres kan lette overgangssituasjoner for dem, da har de en visuell oversikt over når bytter skal skje (Olsen & Mikkelsen, 2015, s.119). Dette kan fremme opplevelsen av indre kontroll, spesielt når eleven får delta i å ta beslutninger (Bru, 2011, s.32).

Urnes (2018a) hevder at de trenger direkte instruksjoner om hva som skal gjøres i overgangssituasjoner, det å «legge ut skinner» kan være til stor hjelp for dem (s.284). En effektiv måte å sikre at informasjon er blitt forstått på, er å kontrollere om barna har fått det med seg det. Dette kan gjøres ved å be barnet gjenta beskjeden eller spørre om eleven kan hjelpe med å huske på det som ble sagt (Urnes, 2018b, s.129).

2.7.2 Sosiale, språklige og kommunikative tiltak

Statped (2022c) hevder at forståelsesvanskene deres medfører betydelige belastninger i det sosiale livet. Å etablere relasjoner med elever med ASF kan være utfordrende på grunn av vanskeligheter med å forstå deres emosjoner og tendens til å trekke seg tilbake i sosiale situasjoner. Sosiale ferdigheter kan oppøves, men det er viktig at de utvalgte oppgavene oppleves som meningsfulle (Statped, 2022c). Opptreningen må være en langsiktig prosess med positive og konstruktive tilbakemeldinger av elevens ferdigheter (Statped, 2022c). Målet bør være å lære eleven å tolke ulike sosiale situasjoner (Statped, 2022c).

Det er nødvendig å ta utgangspunkt i elevens eksisterende sosiale ferdigheter og tilrettelegge for målrettede tiltak for at de skal kunne utvikle sine sosiale ferdigheter (Øzerk & Øzerk, 2020, s.193). For å fremme sosial kompetanse hos elever med ASF er det anbefalt å hjelpe eleven med å forstå ulike sosiale koder og fungere som deres sosiale tolk (Statped, 2022c). Det er viktig å modellering og praktisering av ulike sosiale ferdigheter før de tas i bruk i naturlige situasjoner. For at eleven skal ha utbytte av øvelsene må opplæringen gis i så realistiske situasjoner som mulig. Øzerk og Øzerk (2020) hevder at noen av ferdighetene som bør øves på og lære å ta i bruk i sosialt samspill er å øve på samarbeid og sosial lek, øve på å oppmuntre hverandre, konflikthåndtering og akseptere forskjeller (Øzerk & Øzerk, 2020,

s.191). Statped (2022a) hevder at lærere kan veilede elevene i klassen om hvordan de best mulig kan kommunisere med hverandre og forklare at noen barn kan trenge mer forklaring.

Ved å bruke deres styrkeområder og særinteresser for å fremme relasjoner til jevnaldrende vil eleven trives bedre (Øzerk & Øzerk, 2020, s.172). Statped (2022c) understreker viktigheten av å bygge relasjoner med andre basert på elevens interesser og ferdigheter. Stenberg (2007) forklarer at å legge til rette for sosiale miljøer som tar utgangspunkt i deres styrkeområder bidrar til mestringsfølelse og en følelse av å være en ressursperson. Ved å fokusere på barnets styrker legges grunnlaget for trivsel i ulike sosiale arenaer (Stenberg, 2007).

En god relasjon mellom lærer og elev er grunnmuren for utvikling av sosial kompetanse (Statped, 2022c). Statped (2022c) hevder at dette elever er i bedre posisjon til å veilede og støtte dem i sosial inkludering. Det er anbefalt å jobbe med relasjon og kommunikasjon gjennom elevens interesser og mestringsområder (Statped, 2022c).

Sosiale fortellinger er et tiltak som kan øke forståelse og mestring i sosiale situasjoner (Statped, 2022c). De kan lages sammen med eleven og kan være en enkel oppskrift for atferd i sosiale situasjoner som eleven opplever som utfordrende (Olsen & Mikkelsen, 2015, s.168). Sosiale fortellinger tar utgangspunkt i spesifikke sosiale situasjoner der barn med ASF trenger å øve og mestre situasjoner og bestemte ferdigheter for å (Øzerk & Øzerk, 2020, s.182). Engh (2010) påstår at tiltaket om sosiale historier er en måte å oppøve evnen til mentalisering og TOM (s.15). Ved å jobbe med faste ord og uttrykk som kan anvendes ved sosialisering økes den språklige ferdigheten (Øzerk & Øzerk, 2020, s.175). Ifølge Urnes (2018a) er det flere forskere som mener at eksekutive funksjoner er koblet til sosial kompetanse (s.279).

2.7.3 Aktiviteter

Ved tilrettelegging av aktiviteter kan motivasjonen øke. Statped (2022a) hevder at undervisning der elevene får jobbe sammen skaper gode rammer for inkludering. Martinsen et al. (2016) fremhever viktigheten av å velge aktiviteter som engasjerer elever med ASF, med formål å øke motivasjon og forebygge frafall (s.45). Det mest fremtredende argumentet for å innføre nye aktiviteter er at det finnes en rekke ferdigheter barn med ASF må lære, for å kunne oppnå en livskvalitet som er nærmest på lik linje med andre (Martinsen et al., 2016, s.45). For å fremme deltakelse og skape tilhørighet bør det organiseres fellesaktiviteter hvor

eleven deltar med resten av klassen (Martinsen et al., 2016, s.103). Det er viktig å huske på at aktivitetene bør foregå i positive emosjonelle atmosfærer og at de oppleves som meningsfulle av alle deltakere (Martinsen et al., 2016, s.103). Gode relasjoner mellom medelever kan styrke selvtilliten hos elevene, noe som kan bidra til økt motivasjon til å gjennomføre oppgaver (Stenberg, 2007).

2.7.4 Eksekutive funksjoner

Elever med ASF kan oppleve vansker med eksekutive funksjoner. Det vil være viktig å veilede barnet og gi klare instruksjoner (Urnes, 2018a, s.284). Læreren må kommunisere tydelig med eleven om hva som forventes å bli gjort. Urnes (2018a) hevdes at å lage målsliker er et effektivt tiltak (s.284). Disse kan enten plasseres på elevens pult eller legges inn i det digitale verktøyet som blir brukt. Stenberg (2007) forklarer dette som en "ytre eksekutiv funksjon" som hjelper med strukturering og organisering av tanker og oppgaver. Eksekutive funksjoner er koblet til stress og barnet trenger å øve på stressmestring for å kunne oppleve mestring i sosiale sammenhenger (Statped, 2019)

2.8 Tiltak i klasserommet

Implementering av tydelig klasseledelse vil gi struktur og skape ro (Statped, 2022a). Mye uro i klasserommet kan utløse stress hos eleven, noe kan føre til redusert evne til å opprettholde fokus og konsentrasjon (Statped, 2022a). Når elevene føler seg sikre på at de har oppfattet situasjonen riktig, øker mulighetene for å kunne konsentrere seg (Statped, 2022a).

I klasser med elever som strever med oppmerksomhet og konsentrasjon, er det ekstra viktig å gi klare og tydelige beskjeder (Olsen & Mikkelsen, 2015, s.116). Urnes (2018b) hevder at det er avgjørende å fremheve de viktigste poengene ved formidling av beskjeder (s.129). Individuelle og kollektive beskjeder bør være korte og konkrete (Statped, 2022a). Ved formidling av beskjeder kan det være hensiktsmessig å skrive dem på tavlen og la dem stå der over en periode. Dette kan bidra til å avlaste arbeidsminnet (Urnes, 2018b, s.129). Det kan også være hensiktsmessig å bruke visuell eller taktil forsterking av beskjedene (Statped, 2022a). Olsen og Mikkelsen (2015) understreker at beskjeder bør følges opp med visualiseringer for å hjelpe elevene å forstå hva som er forventet av dem (s.116). Det kan være nyttig å gå gjennom aktivitetene som skal utføres på forhånd for å forberede eleven på hva

som skal skje (Øzerk & Øzerk, 2020, s.173). På samme måte kan visualiserte timeplaner og arbeidsplaner være til nytte (Statped, 2022a).

Øzerk og Øzerk (2020) hevder at elever med ASF har utfordringer med å etablere vennskap (178). Gruppelæring og gruppeoppgaver kan effektivt fremme sosial interaksjon og samarbeid mellom elevene (Øzerk & Øzerk, 2020, s.178). Deltakelse i gruppearbeid stiller krav til kommunikasjon og sosiale ferdigheter, dette utgjør kjerneproblematikken for barn med ASF som kan føre til utfordringer med deltakelse. Derfor er det viktig med tilrettelegging og støtte underveis dersom dette skal gjennomføres (Statped, 2022a). Statped (2022a) foreslår ulike metoder som kan bidra til å håndtere utfordringene ved gruppearbeid, dette inkluderer tildeling av bestemt oppgave til eleven, tydelig definerte oppgaver, konkretisering og tilpassing innenfor barnets interesseområde.

3 Metode

I metodedelen redegjøres det for valgene som ble tatt under forskningsprosessen. Kapitlet starter med å vise til metoden som er mest hensiktsmessig for studien, deretter det redegjøres for forskningsdesignet og vise til forberedelsene og gjennomføringen. Avslutningsvis drøftes kvaliteten av forskningen, hvor validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etiske refleksjoner presenteres.

3.1 Kvalitativ metode

For å kunne undersøke hvordan jeg kan løse problemstillingen min vil det være hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode. Kvalitativ forskning brukes til identifisering og beskrivelse av egenskaper og særtrekk ved sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71). Ifølge Dalen (2011) er det viktig å utvikle forståelsen av fenomener som er relatert til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (s.15). Forståelse, mening og beskrivelse står sentralt i kvalitativ forskningsmetode, og hovedformålet er å forstå den andre (Postholm & Jacobsen, s.95). Gjennom kvalitativt forskningsintervju skal data samles inn for å søke kvalitativt kunnskap om det daglige liv (Kvale & Brinkmann, 2017, s.47). En kvalitativ metode vil gi muligheten til å utforske problemstillingen på en induktiv måte, det vil føre til å avdekke de ulike temaene som til sammen former et sosialt fenomen (Nyeng, 2012, s.72-73). I intervju skapes kunnskap gjennom dialog mellom forskeren og informanten, hvor ulike synspunkt former forståelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Kvale og Brinkmann (2017) hevder strukturen i et kvalitativt intervju bør være som et profesjonelt intervju hvor det er en bestemt metode, men at det likevel er som en daglig uformell samtale (s.42).

3.2 Semistrukturert intervju

Det naturlige i denne oppgaven ble å velge kvalitativt intervju som metode. Kvalitativt intervju er en forskningsmetode hvor forskeren innhenter informasjon muntlig fra flere subjekter for å kunne løfte frem deres erfaringer (Høgheim, 2020, s.130). I et kvalitativt forskningsintervju søker man etter kvalitativt kunnskap, dette produseres gjennom interaksjon mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 83). Jeg som forsker er ute etter læreres oppfatninger, erfaring og opplevelser, og søker også etter kunnskap fra deres dagligliv

og eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Kvalitative intervju er gode kilder til informantenes erfaringer og tanker (Dalen, 2011, s.13).

Jeg har valgt semistrukturert intervju som metode, da min forskning fokuserer på temaet fra et lærerperspektiv. Et semistrukturert intervju gjør det mulig å utforske ulike temaer som blir nevnt av informantene underveis i intervjusituasjonen (Høgheim, 2020, s.131). Denne type intervju har form som en samtale der forskeren har noen formulerte spørsmål eller temaer som skal utforskes (Høgheim, 2020, s.131). De formulerte spørsmålene skal være likt for alle deltakerne, men siden det er et semistrukturert intervju, vil informantene styre hvilken retning intervjuene tar. Et semistrukturert intervju befinner seg et sted mellom en dagligdags samtale og målrettet intervju (Kvale & Brinkmann, 2017). Ved å benytte et semistrukturert intervju vil atmosfæren oppleves som mindre formell, og informantene vil ha større frihet til å uttrykke og dele egne tanker. Ved bruk av åpne spørsmål om erfaringer og tanker vil man også oppnå mer utfyllende svar fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2017. s.166).

3.3 Forberedelse

Før jeg kontaktet aktuelle informanter søkte jeg om godkjenning til å gjennomføre intervju av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT)(vedlegg 2). Jeg utarbeidet et informasjonsskriv hvor jeg informerte om hva studien gikk ut på, at det var frivillig deltakelse, hva det ville innebære å delta i studiet og lengden på intervjuet, dette skrev jeg for at fremtidige informanter skulle være informert om hva de forpliktet seg til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). På slutten av informasjonsskrivet var det et samtykkeskjema som de kunne fylle ut (vedlegg 3).

3.3.1 Intervjuguide

Når jeg hadde bestemt meg for tema og funnet problemstilling utformet jeg en intervjuguide som jeg skulle bruke under intervjuene. Intervjuguiden min inneholdt de mest sentrale temaene jeg skulle forske på og hadde noen åpne spørsmål som veiledet informantene inn på temaet som jeg forsket på (Dalen, 2020, s.26). Før jeg startet arbeidet med å utforme intervjuguiden, fordypet jeg meg i teori som jeg forventet ville hjelpe meg med å formulere relevante spørsmål til intervjuguiden. Jeg ønsker å sikre at spørsmålene var åpne nok til å

oppmuntre til refleksjon blant informantene, samtidig so de ikke ledetes svarene deres i en bestemt retning (Postholm & Jacobsen, 2018).

Intervjuguiden (vedlegg 1) inkluderte innledende spørsmål som hadde som hensikt å skape en behagelig og avslappet atmosfære for informanten. Et eksempel på et slikt spørsmål var: «Hva slags utdanning har du?». Deretter hadde jeg noen åpne sentrale spørsmål om temaet, disse omhandlet selve problemstillingen, som: «Kan du fortelle litt om metoder du bruker i klasserommet for å inkludere alle elevene?». Og mot slutten stilte jeg mer åpne spørsmål slik at det handlet mer om generelle forhold (Dalen, 2011, s.27). Helt til slutt var det viktig for meg å gi informantene en plattform å kunne dele andre tanker, da stilte jeg spørsmål som «Er det noe annet vi ikke har snakket om i dag, men som er viktig å ha med, knyttet til spesialpedagogiske temaer vi har diskutert i dag?».

I samme dokument hadde jeg også lagt til noen inngående spørsmål som jeg kunne bruke. Inngående spørsmål signaliserer for informantene at de skal utdype svarene sine (Postholm & Jacobsen, 2018, s.123). Dette var spørsmål som «Kan du si noe mer om det?» eller «Kan du utdype litt mer?». Med tanke på at dette var min første erfaring med å gjennomføre intervju, var det betryggende for meg å ha klare retningslinjer for å opprettholde flyten i samtalene, samtidig som jeg kunne oppnå mer utdypende svar fra informantene.

3.3.2 Valg av informanter

I denne studien har jeg intervjuet to spesialpedagoger. Da jeg startet med forskningsstudiet mitt var målet å finne tre ulike informanter med allmenn og spesialpedagogisk kompetanse og helst i ulike kommuner, dette for å få frem et bredt utvalg av synspunkter og erfaringer. Det var også ønskelig å inkludere pedagoger av ulike kjønn for å oppnå en bredere representasjon av læreryrket. Jeg ønsket å intervju pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse fordi jeg opplever at de kan se forbi diagnosen og mener personlig at de har et unikt synspunkt enn andre allmennlærere. I kvalitative studier skal utvalget av informanter skje strategisk, og mitt mål var å finne de som hadde relevant kompetanse og erfaring.

Å finne informanter som ville stille opp viste seg å være mer utfordrende enn jeg trodde. På grunn av praktiske utfordringer med å forske på en hel populasjon, må man som forsker foreta et utvalg. Dette utvalget består enkeltpersoner valgt fra populasjonen, og disse vil utgjør

informantene i forskningen (Høgheim, 2020). Utvalget av informanter er begrenset på grunn av det lave antallet respondenter, selv om det ikke eksisterer et ideelt antall informanter (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved forskningsarbeid som involverer intervjuer, omfatter populasjonen hele gruppen av individer som i teorien kunne blitt forsket på (Høgheim, 2020). Jeg lette lenge etter informanter uten hell, både ved å kontakte ulike skoler og legge ut innlegg på ulike lærer-facebook grupper. På grunn av kriteriene jeg satt, viste det seg å være utfordrende å finne egnede informanter. Etter hvert innså jeg at jeg måtte henvende meg til bekjente. Ved å spørre bekjente førte dette til en snøballeffekt (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.42), og jeg endte opp med to informanter som var klare til å bli intervjuet. Når jeg hadde fått to informanter og fikk planlagt tidspunkt vi skulle utføre intervjuene, valgte den ene å trekke seg. Dermed gjennomførte jeg bare ett intervju og hadde vanskeligheter med å finne en erstatning. Heldigvis fikk jeg svar fra en informant jeg hadde kontaktet tidligere og vi fikk avtalt tidspunkt for intervju relativt raskt.

Jeg ønsket et større utvalg av informanter, men sa meg fornøyd med to. Kvale og Brinkmann (2017) hevder at det finnes ikke noen standard for antall intervjupersoner. Mitt mål var å få innsikt i informantenes tanker og lære om hvilke tiltak de brukte. Derfor tror jeg ikke antallet informanter ville ha hatt en betydelig innvirkning på svarene. På grunn av lite utvalg er det imidlertid vanskeligere å generalisere funnene, og jeg kan ikke påstå at alle lærere med de samme kriteriene ville ha svart det samme. Det må presiseres at informantene jeg valgte å intervjuer tilfører studiekvalitet på grunn av deres mange års erfaring og kompetanse i skolen. De valgte lærerne i denne studien har betydelig erfaring innen spesialpedagogikk og har tidligere jobbet både i klasserom og små gruppesettinger. Deres brede yrkeserfaring med ulike diagnoser og fagkompetanse gjorde dem særlig relevante for å bidra til denne studien.

Relasjonen mellom meg som forsker, og informantene kan ha påvirket samtalen, dette kan ha både fordeler og ulemper. Jeg tenker at det mest er en fordel, det å ha kjennskap til informantene kan gjøre det enklere for dem å være åpne, de kan føle seg tryggere og dele mer. Uavhengig av om forsker har en relasjon til informanten eller ikke så vil relasjonen mellom dem påvirke intervjusituasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s.87). Hvis man ikke kjenner hverandre på forhånd må man etablere en relasjon og utvikle den gjennom intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s.87), dette kan ta lang tid og det er ikke sikkert informanten blir komfortabel nok innen den tiden til å kunne si hva den egentlig mener. Det er en myte som sier at hvis

man skal ha autentisk informasjon må man være på innsiden, en innsiderposisjon (Gleiss & Sæther, 2021, s.88). Når man er på innsiden av informantenes sosiale miljø vil man lettere kunne fortolke deres meninger, erfaringer og refleksjoner, det vil også være lettere å få tilgang til disse. Likevel så kan det motsies med å si at objektivitet ikke er mulig hvis man har en innsiderposisjon, det hevdes at kunnskapen er mer sann fra en outsiderposisjon (Gleiss & Sæther, 2021, s.88)

Jeg antar at jeg har en innsider posisjon til begge informantene, men så er det slik at det er en asymmetrisk maktrelasjon i alle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2017, s.52). Intervjueren sitter på vitenskapelig kompetanse og definerer den profesjonelle intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2017, s.51). Selv om dette også er aktuelt i min situasjon som forsker og intervjuer, vil jeg hevde at det ikke gjelder med meg og mine informanter. Mine informanter kjenner meg som student, og derfor blir det mer balanse mellom maktrelasjonen, de har hatt mange års erfaring i yrket og sitter på mer kunnskap sånn sett. Gleiss og Sæther (2021) hevder at en innsiderforsker vil ha kunnskap og erfaringer som gjør det lettere å forstå informantene og kunne stille gode spørsmål (s.89).

Hvor og når jeg valgte å gjennomføre intervjuet kan også ha påvirket hele intervjusituasjonen. Det var viktig for meg å ta hensyn til informantene og sørge for at det ble minst mulig belastning å delta i forskningsprosjektet. For å sørge for at informantene hadde best mulig utgangspunkt var det viktig å gjennomføre intervjuet på et tidspunkt som ikke var vanskelig for dem, jeg var forsiktig med å ha intervjuene etter en lang arbeidsdag og tilba meg å møte opp når som helst på dagen (Gleiss & Sæther, 2021, s.90).

3.3.3 Pilotintervju

Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju med en medstudent for å sikre kvaliteten av spørsmålene og sikre at nettskjema diktafon app fungerte som det skulle. Å gjennomføre et pilotintervju var også en fin mulighet for meg å prøve å være i forskerrollen (Høgheim, 2020, s.165). Under piloteringen hadde jeg et ekstra fokus på spørsmålene jeg skulle stille og formuleringen av dem, det var viktig for meg at spørsmålene var både forståelige og åpne (Høgheim, 2020, s. 165). Under pilotintervjuet innså jeg at noen av spørsmålene mine var ledende og at måtte endres i etterkant. Videre var det viktig å teste diktafon appen for å forsøke hvordan instrumentet fungerte og hvor intervjuene ble lagret (Høgheim, 2020, s. 165).

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Da jeg hadde planlagt alt og fikk godkjenning av SIKT, var jeg klar til å intervju informantene. Jeg gjennomførte intervjuene ansikt til ansikt, og for å gjøre det enklest og mest avslappende som mulig for informantene dro jeg til arbeidsplassene deres. For å ta lydopptak benyttet jeg meg av Nettskjema sin diktafon app. Jeg valgte å ta lydopptak for å kunne gi mitt hele fokus på samtalen uten å måtte notere ned ting som blir sagt under intervjuet (Høgheim, 2020, s.133).

Ved gjennomføring av intervjuene hadde jeg intervjuguiden foran meg som støtte, men jeg fulgte den ikke slavisk. Jeg holdt meg til rekkefølgen med innledende, sentrale og avsluttende spørsmål, men innenfor disse kategoriene fulgte jeg ikke noen bestemt rekkefølge. Jeg fokuserte på å ha en så naturlig samtale som mulig. Under intervjuene passet jeg på å dele egne erfaringer for å skape tillit mellom informanten og meg som forsker, i tillegg var det også viktig for meg å anerkjenne informantens bidrag.

3.5 Analyse av datamaterie

I de to neste delkapitlene vil transkriberingsprosessen og analysemetoden bli beskrevet.

3.5.1 Transkribering

Transkribering, som vil si «omforming av muntlig datamateriale til tekst» (Høgheim, 2020, s.133) ble utført av Nettskjema sin transkribering funksjon. Denne funksjonen innebærer at intervjuet blir transkribert automatisk, siden dette er en automatisk funksjon passet jeg på å lese over det gjentatte ganger. Jeg måtte også endre på mye av det som var skrevet og fjernet dialekter. Årsaken til at jeg valgte å fjerne dialekt under transkriberingen var for å sikre anonymiteten. Dialekt kan redusere graden av anonymitet fordi den kan avsløre identiteten til informanten. Det kan også være vanskeligere å forstå innholdet, hvis den som leser ikke er godt kjent med dialekten.

I tillegg har jeg rettet opp i grammatiske feil, jeg har valgt å utelukke kroppsspråk og beskrivelse av tonefall, dette fordi det vil være irrelevant for min oppgave å og være ut av kontekst, i mitt tilfelle vil det ikke være relevant å inkludere dette da jeg ikke er ute etter

kontekstuell informasjon. Siden jeg fokuserer på tankene deres om sosial inkludering av ASF og tiltak som kan bli brukt, kom jeg frem til at det er mest hensiktsmessig å utelukke dette fra analyse of presentasjon av funn (Gleiss & Sæther, 2021, s.98).

3.5.2 Analyse av intervjudata

Etter å ha gjennomført intervjuene og transkribert dem om til skriftlig data, satt jeg igjen med mye uoversiktlige mengder data, disse måtte systematiseres og analyseres for å få oversikt over hva det gikk ut på (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.287). Å analysere innebærer å lete etter svar på spørsmål i innsamlet data (Johannesen et al. 2018, s. 282). For å analysere dataene jeg samlet, valgte jeg å bruke tematisk analysering, dette er ifølge Johannesen et al. (2018) ikke en egen teori, men heller en veiledning til hvordan finne svar på det du forsker på (s.282). Tematisk analyse blir forklart som en fleksibel tilnærming og har som mål å gruppere svarene i datainnsamlingen i ulike kategorier for å kunne svare på problemstillingen (Johannesen et al. 2018, s.279). Analysemetoden tematisering er en populær metode som er mye brukt i kvalitative forskningsstudier, den tar utgangspunkt i intervjuene og områdene den omhandler (Dalen, 2020, s.69). Ifølge Johannesen et al. (2018) var det Braun og Clarke (2006) som lanserte tematisk analyse. Originalt består tematisk analyse av 7 ulike steg, men jeg har valgt å bruke den forenklete versjonen til Johannesen et al. som består av 4 steg.

Ved tematisk analyse skal man som forsker se etter gjentakende temaer i datainnsamlingen og hvert tema er en gruppering av data med fellestrekk (Johannesen et al., 2018, s.280).

Analysering er en prosess med ulike faser som inndeles med steg for å redusere kompleksiteten (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.287). Denne type tematisk analyse består som nevnt av fire steg, punkt en er forberedelse, punkt to er koding, tre handler om kategorisering og punkt fire er rapportering.

Første steg handler om å lese all data og få oversikt, jeg fokuserte på å lese gjennom dataene som en helhet (Johannesen et al. 2018, s.284). Siden jeg hadde transkribert det i fasen før så hadde jeg allerede et godt utgangspunkt, men poenget her var å få en bedre oversikt over transkriberingene og prøve å se etter noe som skiller seg ut. Jeg følte at jeg allerede i denne fasen hadde noen temaer klare og hadde en mening om hvilken retning jeg skulle gå.

Steg to handler om koding, dette er et mer omfattende steg som var tidskrevende. Etter at jeg hadde lest gjennom transkriberingene av begge intervjuene gikk jeg over til denne fasen. Koding er en mye omtalt del av analyseprosessen (Johannesen et al. 2018, s.284). Johannesen et al. (2018) definerer koding som å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene (s.284). Dette gjøres for å få oversikt, se dypere inn i dataene og tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen (Johannesen et al. 2018, s.284). Koding bør tenkes på som en spørsmålsdrevet prosess, vi koder alltid med bestemte spørsmål i tankene (Johannesen et al. 2018, s.285). I dette steget markerte jeg med ulike farger i et Word-dokument, de ulike fargene var ulike temaer som jeg så var gjentakende. Kodingsfasen var en av fasene jeg omgjorde flest ganger, hver gang jeg leste gjennom og kodet, endret jeg mening om hvordan jeg skulle dele opp temaene eller la til flere temaer. Ifølge Dalen (2011) er det vanlig å oppdage nye temaer eller bryte opp temaer underveis i arbeidet, og som forsker er det viktig å ikke låse seg til spesifikke kategorier, men være åpen for å oppdage nye funn (s.71). Første gang jeg kodet dataene opplevde jeg at jeg markerte mange ulike temaer med samme farge, så jeg endte opp med å dele det ene temaet i to.

Steg tre handler om kategorisering innebærer å sortere dataene i mer overordnede temaer. Temaene er funnene som ble tydelige i dataene (Johannesen et al. 2018, s.295). Når jeg leste gjennom dataene og kodet, gjorde jeg meg noen tanker om hva de ulike temaene skulle hete. Jeg åpnet et nytt Word dokument og lagde en med tabell. Der skrev jeg inn hvilke ulike farger som betydde hva og delte kolonnen inn de ulike fargene/temaene. Jeg flyttet over relevant data til dette dokumenter og skrev ned tanker og refleksjoner som dukket opp underveis. (Johannesen et al. 2018, s.285) Jeg satt inn utsagn under de forskjellige temaene, dette opplevde jeg som litt vanskelig fordi det ofte var et utsagn som handlet om flere temaer, jeg valgte da å sette det utsagnet under alle temaene det handlet om. Kategoriene jeg hadde utformet beskrev hva som var de viktigste temaene.

Steg fire, som er siste steg, rapportering, innebærer å skrive frem temaene i resultatdelen. Denne rapporteringen er i kapittel 4 under navnet «Presentasjon av funn». Dette var en måte å jobbe med analyse som jeg likte godt. Jeg fikk oversikt over dataene, i starten følte det mye ut, men etter hvert når jeg dekonstruerte dataene mine var det lettere å finne overordnede temaer og kategorisere dem.

Tema	ASF - Individuelt	Metoder/ tiltak	Inkludering	Kontaktlærer	Styrker
Farge					

3.6 Forskningskvalitet

Kvalitet i forskningen innebærer å sikre at data som samles inn, analyseres og presenteres på en transparent og grundig måte, slik at andre forskere kan validere og bygge videre på resultatene (Tjora, 2021, s.279). Begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet handler om forskningskvalitet. I denne delen av oppgaven skal jeg presentere hvordan jeg forstår disse begrepene og hva jeg har gjort i de ulike fasene av forskningsprosessen for å sikre størst mulig grad av kvalitet i egen forskning. Jeg skal diskutere resultatenes gyldighet for utvalget og fenomenet. Andersson-Bakken og Dalland (2021) hevder at en intervjustudie må kritiseres og reflekteres over for å være troverdig (s.100). Dette gjelder intervjurollen, valg av metoder, informanter og gjennomføring a intervjuene (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.100)

3.6.1 Validitet

Høgheim (2010, s.80) hevder at et sentralt mål med all forskning er validitet. Validitet i kvalitativ forskning forteller om kvaliteten på datamaterialet, forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Gyldighet vil bety logisk sammenheng mellom utforming og funn (Tjora, 2021, s, 260). Gyldighet, en annen måte å beskrive validitet på, går ut på å vurdere forskningens gyldighet og erkjenne styrker og svakheter ved egen forskning (Høgheim, 2020, s.81) og er det mulig å trekke konklusjoner ut ifra samlet data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Gleiss og Sæther (2021) hevder at validitet handler om hvor godt metoden og utvalget av data er egnet for å svare på problemstillingen (s.204). Hvordan jeg som forsker har valgt å gjennomføre min forskning kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222).

Validiteten i datamaterialet styrkes ved at forskeren stiller gode spørsmål (Dalen, 2011, s.97), derfor var det viktig for meg å gå gjennom intervjuet i forkant og vurdere spørsmålene mine. Siden jeg brukte nettskjema sin diktafon app, var det også nettskjema som utformet første transkribering av begge intervjuene. Jeg valgte teknisk opptaksutstyr bevisst for å ha best

mulig grunnlag for å bearbeide datamaterialet (Dalen, 2011, s.96). Videre må jeg poengtere at det var flere tilfeller hvor jeg måtte rette opp i transkriberingen til nettskjema på grunn av uklarhet i opptakene. Det var viktig for meg å gjengi ordene informantene egne ord nøyaktig, da dette var avgjørende for å sikre høy validitet av datamaterialet (Dalen, 2011, s.97). Jeg endret også oppsettet på hvordan transkripsjonen var, isteden for å ha et nytt avsnitt for hver setning, valgte jeg å ha nye avsnitt etter hver gang informanten ble ferdig med alt den skulle si. Det følte jeg var mer riktig for å få en mer nyttig transkripsjon for min forskning (Kvale & Brinkmann, 2017, s.212). Ved å bruke Nettskjema sin funksjon for å transkribere fikk jeg mulighet til å sjekke datamateriale, dette bidro til å sikre validiteten (Dalen, 2011, s.97)

Når jeg tolket informantenes uttalelser, var det viktig for meg å tolke riktig. Jeg gikk tilbake til de transkriberte intervjuene, her var det ekstra viktig at de var transkribert riktig. Validitet i tolkningen bygger på informantenes opplevelser og forståelse slik de kommer frem i intervjuuttalelsene (Dalen, 2011, s.98). Jeg var opptatt av at min tolkning skulle samsvare med informantenes faktiske meninger. Selv om det er utfordrende som forsker å vite om tolkninger korrekt, må forskeren forholde meg til det som er sagt og hva informantene gir uttrykk for.

Videre ønsker jeg å poengtere at intervjuene ble gjennomført med Nettskjema sin egen diktafon-app, noe som gjorde at jeg kunne konsentrere meg fullt om samtalen. Dette påstår jeg påvirker reliabiliteten av studien fordi jeg da kunne transkribere mer nøyaktig i etterkant. Transkriberingen av lydopptakene ble automatisk generert fordi jeg brukte nettskjema diktafon-appen. Her ble intervjuene transkribert og deretter gikk jeg gjennom dem. Ved å gjøre det på denne måten ble prosessen en form for kontroll (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). Når jeg selv gikk gjennom transkripsjonen lyttet jeg til opptakene gjentatte ganger og forsikret meg om at transkripsjonene var korrekte og at jeg ikke hadde hørt feil tidligere (Kvale & Brinkmann, 2017, s.211).

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet er viktig når forskningsresultatene troverdighet diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Reliabilitet og pålitelighet kan brukes synonymt og det brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s.201). Reliabilitet diskuteres ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter

av andre forskere hevder Kvale og Brinkmann (2017, s.276). For å undersøke denne muligheten kan man som forsker stille seg spørsmålet om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s.202). Gyldigheten av reliabilitet av studien går inn i studien samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Fordi dette er en kvalitativ studie, vil det være umulig å gjenta et intervju på samme måte, da møtet mellom forskeren og informant vil være unikt (Postholm, 2010, s.169). Informantene kan ikke repetere det som blir sagt, delvis på grunn av at det vil være vanskelig å huske nøyaktig hva den sa, og delvis på grunn av subjektiviteten hver person bringer med seg (Postholm, 2010, s.169). Reliabilitet, eller pålitelighet, er knyttet til hvordan jeg som forsker kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I denne forskningen vil jeg hevde at det ikke kan forsikres at svarene til informantene er konsistente. Det var viktig for meg å ikke stille ledende spørsmål for å ikke påvirke svarene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276), men heller gi dem mulighet til å ærlig dele tanker. For å forsikre meg om at jeg hadde åpne spørsmål valgte jeg å ha et pilotintervju med en medstudent, jeg var ekstra oppmerksom på hvordan jeg stilte spørsmål og hadde en samtale med medstudenten om hvordan spørsmålene opplevdes.

Som nevnt i kapittel 3.3.2 har jeg av ulike grunner kjennskap til begge informantene i denne studien, av den grunn vil det være naturlig å diskutere reliabilitet i forhold til dette. Det å ha kjennskap til informantene kan ha hatt innvirkning på hvordan intervjusituasjonen ble oppfattet, i tillegg til dette kan det ha bidratt til å påvirke svarene deres, dette blir understreket av Postholm og Jacobsen (2018, s. 225). Dette vil igjen påvirke reliabiliteten til studiet, om en annen forsker hadde spurt de samme informantene om de samme spørsmålene er det mulig svarene ville vært annerledes.

Mitt mål under intervjuene var å være så objektiv som mulig, men uansett vil min subjektivitet ha påvirket intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s.203). Postholm og Jacobsen (2018) presiserer at hver forsker vil bringe med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen (s.223). I tillegg til dette er mennesker i konstant utvikling, både forskere og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224), derfor vil det være problematisk å gjennomføre en helt lik studie. Det er mulig å reprodusere den, men det er ingen garanti for at utfallet vil bli det samme. Informantene vil kunne endre meninger og holdninger til ulike

saker, jeg kan ikke vite helt sikkert om pedagogene jeg har intervjuet vil endre meninger i forhold til temaet, men på grunn av denne usikkerheten vil reliabiliteten være svakere. Jeg har vært opptatt av å være transparent og gi et åpent innsyn inn til forskningsprosessen, dette for at det skal være mulighet for å kunne reflektere over mine valg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet i forskning handler om graden av overførbarhet av forskningsfunn som kan gjelde for andre grupper eller situasjoner enn de som har blitt studert (Gleiss & Sæther, 2021, s.207). Dette er knyttet til forskningens relevans ut over de områder eller grupper som faktisk er undersøkt (Tjora, 2021, s.260)

Som nevnt tidligere har jeg kjennskap til mine to informanter, grunnen til at jeg valgte de som informanter er fordi de kunne bidra med innsikt, perspektiver og kontekstuell forståelse som var betydelig for min studie. på grunn av kjennskap til dem kan dette bety at jeg som forsker kan ha bidratt til å påvirke svarene deres i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Og som nevnt jobber begge informantene på samme skole, likevel vil jeg presisere at intervju av flere lærere fra forskjellige skoler ikke vil kunne generalisere funn for alle sammen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ifølge Høgheim (2020) vil jeg ikke kunne generalisere funnene basert på kun to informanter, begge som jeg har kjennskap til, hvis generalisering skal til må det være et større og tilfeldig utvalg av informanter (s.82).

Kvalitativ forskning innebærer en annen type generalisering enn kvantitativ forskning gjør, dette kalles analytisk generalisering og går ut på at det blir utarbeidet noen kategorier som har relevans innenfor andre sammenhenger enn de som ble undersøkt direkte (Gleiss & Sæther, 2021, s.207). Høgheim (2020) stiller spørsmålet: "Kan man anta at slutningene man trekker, gjelder flere enn bare dem har deltatt i forskningen?" (s.82). Forskingen jeg har gjort kan potensielt positivt påvirke alle elever med ASF i den norske skolen uavhengig av alder.

Min masteroppgave handler om å finne ut av hvilke ulike metoder og tiltak lærere kan bruke for å inkludere barn med ASF, derfor mener jeg det ikke er behov for generalisering av lærere, men heller tiltakene og ideene som lærerne gir meg. Det er viktig å huske på at generalisering må gjøres med forsiktighet. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at

generalisering skjer når funn fra en kontekst kan overføres til en annen kontekst (s.238). Derfor vil jeg påpeke at jeg fant mange likheter i svarene på spørsmålene som ble stilt i intervjuene.

3.6.4 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetikk viser til et felt som påvirker flere sider ved vitenskapelig praksis, det retter fokus mot deltakere i forskningen (Høgheim, 2020, s.86). Forskningsetikk bidrar til å rette fokus på de deltakerne i forskningen. De som velger å delta i forskningsprosjektet vil på ulike måter bli påvirket av forskningen (Høgheim, 2020, s.87). Derfor er det viktig at de blir anerkjent som et mål i seg selv, og ikke blir sett på som et middel for å oppnå et forskningsmål (Høgheim, 2020, s.86). Som forsker må man opprettholde bevissthet om forskningsetiske retningslinjer. (Høgheim, 2020, s.86)

Det ble meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler i 2001 (Dalen, 2011, s.100). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at de etiske sidene vil være å i «innhente intervjupersonens informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Et fritt informert samtykke innebærer at informanten blir informert på forhånd om alt som angår deltakelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2011, s. 100). Alle som deltar i prosjektet skal vite hva de sier samtykker til og ingen skal tvinges eller føle seg tvunget til å delta som informanter (Nyeng, 2012, s.160). Informantene skal også kunne trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst (Nyeng, 2012, s.161).

Det er et krav at all personlig og sensitiv informasjon om informantene for å sikre deres konfidensialitet, slik at de ikke kan identifiseres i data eller forskningsformidlingen (Høgheim, 2020, s.90). Anonymitet må respekteres for å ivareta personvern (Nyeng, 2012, s.161). Gleiss og Sæther (2021) hevder samtidig at selv om dette er viktig og nødvendig, er det utfordrende å oppnå fullstendig konfidensialitet. Dette skyldes at funn og eventuelle sitater fra intervjuer blir en del av den publiserte masteroppgaven og dermed tilgjengelig for andre. I praksis innebærer konfidensialitet å begrense tilgangen til datamaterialet og å anonymisere forskningsdeltakerne, slik at det ikke er mulig å knytte informasjonen til enkeltpersoner. Det er vanlig praksis innen forskning å anonymisere deltakerne (s. 45).

Forskerens rolle er avgjørende for kvalitet på vitenskapelig kunnskap og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). Forskerrollen påvirkes både av de konkrete valgene som gjøres i prosessen og av forskerens identitet og erfaringer (Gleiss & Sæther, s.49). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, da intervjueren selv er det viktigste redskapet for å innhente kunnskap (s.108). Min identitet og væremåte kan ha påvirket forskningen (Gleiss & Sæther, s.49). Når forsker intervjuer informant vil det være asymmetri, likevel vil jeg påstå at dette ikke gjelder i mitt tilfelle, informantene i forskningen min ser og kjenner meg som student og derfor vil jeg tro at asymmetrien vil være omvendt, siden de sitter på mange år mer erfaring. Likevel så er det slik at mennesker er selvrefleksives og påvirkes av å bli forsket på og når man blir intervjuet kan man fremstille seg selv bedre enn det man er. Mennesker er opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre. Likevel, med tanke på dynamikken som oppstår mellom meg som forsker og informantene, antar jeg at de har forsøkt å opprettholde en så nøytral holdning som mulig.

Mens jeg leste gjennom transkriberte data, lyttet jeg nøye og reflekterte jeg mye over måten jeg gjennomførte intervjuet på. Jeg la merke til at jeg avbrøt jeg informanten et par ganger, og selv om jeg ga ordet til tilbake, kan dette ha påvirket hvordan informanten følte seg og muligens holdt tilbake informasjon de delte, eller det kan ha ført til at informanten glemte det de ønsket å si. Slike avbrudd kan ha påvirket eller forstyrret informantenes tanker under intervjuet.

En annen ting jeg reflekterte over var at jeg angret på at jeg ikke stilte fler og bedre oppfølgingsspørsmål. Når jeg lyttet til intervjuene, kom jeg på nye og bedre spørsmål, det fikk meg til å ønske å gå tilbake i tid og gjennomføre intervjuene på nytt. Jeg innså at med flere og bedre spørsmål kunne jeg ha fått mer nyanserte svar fra informantene.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres studiens funn som kom frem i den tematiske analysen av intervjuene. Studien omhandler pedagoger tanker rundt sosial inkludering av barn med ASF, i intervjuene ble dette og hvordan det kan gjennomføres undersøkt. I kapittel 3.5 beskrives min analysemetode som forsker. Denne tilnærmingen gjelder også funnene i det analyserte materialet. Materialet er delt opp etter temaene i de ulike kodene som ble brukt under dataanalysen, noe som gir oppgaven en mer strukturert form. Overskriftene er valgt for å tydeliggjøre innholdet i delkapitlene. To pedagoger intervjuet ble intervjuet og de er anonymisert under navnene Lærer 1 og Lærer 2. I teksten har jeg markert med (...) når informantene tar pause i setningen.

4.1 Pedagogenes tanker om ASF

I dette delkapitlet skal jeg presentere pedagogenes tanker ASF. I den tematiske analysen lagde jeg en kode som omhandlet ASF, dette innebærer informasjon som informantene ga i ulike sammenhenger, men som handler om deres egne tanker om diagnosen.

Jeg startet intervjuet med inngående spørsmål. Etter det stilte jeg informantene spørsmål om deres erfaringer med barn med ASF, begge lærere understreket at det er et spekter hvor alle er forskjellige og har ulike behov. De mener at ASF er individuelt, og derfor er det viktig å bli godt kjent med den spesifikke elev og at som lærer må man ha en forståelse av elevens mestringsnivå og utfordringer. Lærer 1 mener at lærere må kunne identifisere hvilke situasjoner som er mindre gunstige for eleven og eventuelt gjøre justeringer. Lærer 2 forteller at ASF ikke kan sammenlignes med leseutfordringer hvor veien er lineær og målrettet.

Begge informantene mener at å hente inn mest mulig informasjon om eleven og deres svakheter er essensielt for å kunne tilpasse og tilrettelegge på best mulig måte. Lærer 2 forteller at man må prioritere innhenting av mest mulig kunnskap om elevens funksjonsnivå, behov, styrker og svakheter. Selv om det kan være tidskrevende, mener Lærer 2 at man må sette av tid til å prioritere å bli godt kjent med alle egenskapene til eleven, også elevens utfordringer. Bruken av foreldres kunnskap og innsikt om barnet ble understreket som en

verdifull ressurs av begge informantene. Lærer 1 påpeker betydningen av å samarbeide med foreldre for å lære om eleven og deres styrker og svakheter.

Videre mener Lærer 1 at man bør ha en samtale med barnet om hva den selv syntes er utfordrende og vanskelig, deretter bør man diskutere mulige løsninger sammen. Elevens stemme skal bli hørt forteller Lærer 1, derfor må man snakke med eleven og høre om dens tanker:

Noen er jo veldig språklig svake, noen er veldig språklig sterke, men man må prøve å komme i dialog. Hva er det som blir vanskelig nå? Hvis det er en elev som fungerer ganske greit, du kan snakke med eleven. (Lærer 1)

Lærer 2 forteller at det er viktig å ha kunnskap og informasjon om både eleven og diagnosen. Videre forteller Lærer 2 at lærere må ha mye informasjon og tilegne seg tilstrekkelig kunnskap for å kunne vite hvordan man skal forholde seg til en spesifikk diagnose og hva som kan gjøres. Lærer 1 og 2 er enige om at alle lærere som har elever med ASF må lese seg opp om diagnosen. Dette vil gjøre det enklere for å læreren å forstå hvorfor eleven tar ulike valg. Lærer 2 påpeker viktigheten av forståelse for hvorfor man bør ha kunnskap om diagnosen:

Først og fremst så må kontaktlærerne deres skjønne hvorfor det er sånn. Skjønne dette med at kapasiteten noen ganger blir brukt opp. Det er ikke mer å gå på, derfor skjer det her, derfor blir det utbrudd, eller frustrasjon, eller man blir sint, eller lei seg, så det er å forstå det. (Lærer 2)

4.2 Sosialisering

Begge lærerne anerkjenner viktigheten av sosialisering av barn med ASF, men påpeker visse forutsetninger som må være til stede. Lærer 2 mener barn med ASF har det bedre sosialt dersom de er godt forberedt på overganger og det er klare strukturer og rammer på plass. Lærer 2 hevder at støtte i sosiale situasjoner er et godt hjelpemiddel til sosialisering. Lærer 1 forteller at utfordringene deres innebærer tendensen til å tolke ting bokstavelig og manglende evne til å oppfatte og forstå sosiale koder. De vet ofte ikke hva som er passende å si eller ikke.

Derfor kan det oppstå situasjoner der de kan utrykke seg direkte, og det kan bli oppfattet som sårende av den andre personen.

Så er det jo egentlig ikke erting. Men det er bare at han bare sier det, det han tenker. Så det er lurt å snakke sammen om at det ikke er så lurt å si, for da kan den bli lei seg, og da vil kanskje ikke den leke mer med deg. Du må liksom lære enkelte ting som for noen er helt naturlige, da. (Lærer 1)

Lærer 1 forteller at man som lærer må veilede og støtte elever fordi elever med ASF strever sosialt. Begge informantene er enige om at å tolke ulike situasjoner for eleven kan være til stor nytte. Imidlertid påpeker Lærer 1 at det bør gjøres litt i det skjulte, da det kan oppleves som flaut for eleven hvis det oppfattes av andre at de trenger hjelp fra en voksen. Videre mener Lærer 1 at man heller ikke skal gå etter eleven, men heller være i nærheten og heller gå bort når eleven initierer til det.

Lærer 1 forteller at det er viktig å diskutere dette åpent i plenum i klassen. Ved å oppmuntre til omsorg overfor medelever og hvis man ser en klassekamerat som er alene, kan man invitere den med. «Alle kan ha godt av det» konkluderer Lærer 1.

4.3 inkludering

I samtalen om inkludering mener Lærer 1 at lærere må aktivt inkludere elever med ASF. Videre forteller Lærer 1 at det kan være tendens til å overlate ansvaret til spesialpedagogene, noe som kan føre til at det oppstår en oppfatning om at elevene «tilhører spesialpedagogen». Lærer 1 uttrykker: «Og det å føle på.. (pause), kontaktlærer må føle litt mer på at det er deres elev også, tenker jeg, ikke bare overlate dem.». Lærer 1 mener også at elevens diagnose kan bli oversett under planlegging av opplegg. Derfor må lærerne være bevisste på å inkludere elever med ASF i alle aktiviteter og ta hensyn til deres behov. Det er også viktig å være bevisst på plutselige endringer som kan påvirke eleven.

Det utfordrende der er jo det at det er ikke alltid kontaktlærerne kanskje er like gode til å tenke når de gjør endringer i planene sine, at ikke de da tenker på, å ja, det vil være dumt for han, for det er ikke det som står på hans plan. (Lærer 1)

Samtidig som at det er forståelse for at kontaktlærere må være fleksible og tilpasse endringer i planer, bør de forstå at slike endringer fører til mindre forutsigbarhet for elevene. Lærer 1 mener gjennom samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog kan inkludering av elever med ASF styrkes. De mener at lærere har ansvaret for å sikre inkludering. Dette innebærer at de aktivt må legge til rette for at alle elever føler seg inkludert i sosiale aktiviteter, spesielt de som ikke uttrykker sine behov.

4.4 Struktur og rammer

Begge informantene nevner struktur og rutiner som tiltak de har brukt gjennom årene. Selv om fokuset var på elever med ASF, understreker begge lærerne at alle elever og barn kan ha nytte av struktur. Lærer 1 hevder at de fleste barn har godt av struktur og forutsigbarhet, og at det er ingenting noe å tape ved å implementere disse tiltakene. Lærer 1 poengterer gjentatte ganger at de fleste tiltakene som er effektive for elever med ASF, også er gode tiltak for alle elever. Begge lærere deler eksempler fra tidligere elever, og da jeg spurte om det var noen fellestrekk blant dem, svarte Lærer 1 igjen at på grunn av spekteret i diagnosen, er mye individuelt, men det kan også finnes likheter.

Det er så utrolig individuelt, da. Men det er jo noen ting som jeg tenker viktig som er fast for alle, det er den strukturen, forutsigbarhet, faste rutiner og sånn. Som er for nesten for alle autister, tror jeg. (Lærer 1)

Videre forteller Lærer 1 at basert tidligere erfaringer er struktur med faste rutiner vært nøkkelen til gode dager. For å hjelpe eleven med å forstå strukturen og rutineene fremhever begge informantene bruken av dagsplaner som svært verdifulle verktøy. I dagsplanene stod det hvilken tid skoledagen startet og sluttet, hvilke fag eleven hadde, når eleven hadde friminutt og hvilke lærere eleven skulle ha i løpet av dagen. De hevdet dette bidro til å skape ro hos eleven. Dagsplaner kan være på tavlen, på pulten til eleven, eller være et ark eleven har med seg. Lærer 2 fortalte at det for enkelte elever også kan hjelpe å gå gjennom dagen muntlig.

Å gå igjennom dagen med eleven, på en måte litt i forkant, bare for å vite hva som skal skje i timen. Men det var mest i forhold til å gå igjennom både dagen og timene. Han hadde ikke noe dagsplan på pulten, men det var mest nødvendig å snakke om det rett i forkant. (Lærer 2)

Lærer 1 har også erfart at det har vært nødvendig å gi eleven dagsplanen på forhånd, helst dagen før, for å redusere stressnivået som kan oppstå ved manglende forutsigbarhet. Det har ofte vært nødvendig å sende en dagsplan med bilder på kveldstid.

Dagsplanen bør være synlig og tilgjengelig gjennom hele dagen for å gi kontinuerlig støtte og veiledning, Lærer 2 mener at når dette er på plass øker sjansen for at flere elever klarer å konsentrere seg. Lærer 2 tenker derfor at mange har godt av en dagsplan, ikke bare elevene med ASF.

Begge informantene mener at å inkludere bilder eller annen visuell støtte til dagsplanen kan være svært nyttig. I den sammenheng påpekte Lærer 2 forskjellen blant elever, hvor noen er sterkere på det skriftlige eller det verbale, mens andre har behov for visuell støtte for å ha knagger til å henge ord og uttrykk. Lærer 1 gir flere forslag til hva lærere kan gjøre når de bruker dagsplan på tavlen.

Lærer 1 mener også at det kan være nyttig å innføre et avkryssingsskjema i hverdagen til eleven, da å gå gjennom dagen muntlig på starten av dagen ofte ikke er tilstrekkelig.

For noen lærere kan kontakte deg og si, jeg har jo gått gjennom dagsplanen. Men så er den jo borte, for den viser du på tavla og forsvinner den fra skjermen, mens de kanskje trenger å hente det veldig ofte. Mer enn de andre barna. (Lærer 2)

Lærer 2 fortsatte samtalen med å påpeke viktigheten av å være proaktiv for å unngå frustrasjon knyttet til uvitenhet og uforutsigbarhet, enten ved å ha en dagsplan på tavlen eller ved å tilrettelegge dagsplaner til elever med ASF. Selv om mange lærere kan hevde det er merarbeid og «et ork å ordne med» (Lærer 2), mener Lærer 2 at betydningen av det er verdifullt. De hevdet at slike holdninger ofte oppstår på grunn av læreres manglende kunnskap om diagnosene. Kanskje de ikke forstår eller ser at det er til fordel for både eleven,

klassen og læreren selv, spesielt hvis eleven skal være i klasserommet. Lærer 2 mener det er bedre at man gjør litt ekstra arbeid i forkant for å motvirke frustrasjon og uro.

Men jeg synes det er vanskelig noen ganger å få kontinuitet i ting, fordi det blir liksom, ja nå skal vi ha en dagsplan på tavla. Og det skal merkes så det ikke går bort, men så skjer det et eller annet, og så bare «nei det hadde vi glemt», eller «nei nå fikk vi ikke til det mer». Så da var det bort med det, men det er jo viktig. Det er noen tiltak man skal gjennomføre, men så forsvinner det litt bort på en måte. (Lærer 2)

Lærer 2 mener at for at et tiltak skal være effektivt, er det viktig å opprettholde kontinuitet og gjennomføre det grundig. Å begynne med et tiltak og deretter glemme det kan føre til økt stress og uforutsigbarhet for eleven. Hvis en lærer innfører et tiltak og ikke opprettholder det, vil det kunne påvirke eleven negativt.

Lærer 1 fortalte om en tidligere elev med ASF som ble stresset om ting ikke gikk som tenkt eller planlagt, og det derfor var viktig å sørge for kontinuitet. Lærer 2 mente at for at læring skal skje effektivt på skolen, så må lærerne sørge for god tilrettelegging. Lærer 2 forklarer struktur og forutsigbarhet som en grunnmur som må være på plass, uten disse vil dagen preges av stress og uro.

Forutsigbarhet kan også oppnås ved å gi klare og tydelige beskjeder. Lærer 1 mener at man som lærer kan være i forkant og gå bort til eleven og informere om at innen en bestemt tid skal bøkene lukkes og vi skal gjøre noe annet. Lærer 1 forteller at dette også er individuelt, og at noen kan oppleve stress av det, men at de fleste har godt av å være forberedt på hva som skal skje. Dette gjelder overganger mellom aktiviteter og avslutning av oppgaver. Å si ifra, gi klar beskjed og være i forkant er viktig, spesielt når eleven har vanskeligheter med å avslutte en oppgave.

Det kan være et problem hvis man ikke er ferdig med noe, og da kan du som lærer være litt raus med den personen. Da kan man jo si «nå kommer jeg til å si at de andre skal lukke boka, men du kan få gjøre det ferdig, og så kommer jeg bort til deg, og så forteller jeg deg hva du skal gjøre etterpå». Altså, noe sånt. Ofte at det kan være vanskelig hvis de er i gang med noe, at de plutselig må avslutte. (Lærer 1)

Videre forteller Lærer 1 at alt bør visualiseres. Å ha en visuell indikator gjør det lettere for eleven å se når ting skal skje, da klarer læreren å være i forkant, og overgangene blir ikke brå for eleven. Lærerne er enige om at elevene med ASF blir stressa og mister oversikt når det er mye uro og uforutsigbarhet gjennom dagen.

4.5 Lekegrupper og praktisk læring

Lærer 2 snakket om lekegrupper og effektiviteten av det. Lærer 2 har en tro på lekegrupper og mener det kan hjelpe med å øve på å være i sosiale settinger. Lekegruppene kan skje inne i kontrollerte og strukturerte former i klasserommet, hvor elevene får konkrete verktøy de kan bruke. Videre mener Lærer 2 at dette også kan skje ute, man kan bruke en skoletime ute og ha ulike lekegrupper, her påpeker Lærer 2 at det bør være en voksen i nærheten av gruppen hvor eleven med ASF er, for å kunne veilede hvis det skulle oppstå noe.

«De trenger ofte helt eksplisitte regler og forklaringer. Man må prioritere og øve på det som skal skje, og gi de noen verktøy.» (Lærer 2). Lærer 2 mener det er viktig å gi dem noen fraser og setninger de kan bruke. Elever med ASF trenger ofte å vite hva de kan si eller hva de kan gjøre i enkelte tilfeller, derfor er det viktig å ha en voksen i nærheten som kan minne dem på ting de har øvd på tidligere. Når det gjelder sammensetningen av lekegrupper er det viktig å vurdere nøye hvem man setter sammen. Lærer 2 sier at dette kan bidra til å skape tette relasjoner elevene. Lærer 2 mener man må kjenne etter hvem som kan være sammen og legge til rette for at de kan sitte sammen og være i gruppe sammen.

Lærer 1 nevner at å bruke elevens interesser som en arena for sosialisering er en effektiv strategi. En elev Lærer 1 har hatt tidligere hadde stor interesse for et bestemt spill, og fikk lov til å spille det innimellom. Eleven fikk lov til å ha med seg noen fra klassen å spille det med en stund.

Det var en fin mulighet til å kunne sosialisere seg med andre elever. Og da gjorde vi liksom mye av det sammen med de andre barna, for at det skulle være en sånn sosial greie hvor han følte at han var en del av de andre da. Så det var ålreit for han. (Lærer

1)

Ofte kan opplevelsen av å være involvert i lek ikke samsvare med den observerte atferden. Lærer 2 mener at parallell lek er vanlig hos dem. Eleven opplever å leke sammen med andre barn, selv om det ikke fremstår slik. Jeg spurte da om hvordan det fungerte:

Det fungerte ganske greit, men det er jo ikke på like linje som de andre barna, så det var en del parallell lek og parallell snakk. Det var samme sted, men ikke så mye interaktivt og så mye samspill. (Lærer 2)

I forhold til lekegrupper nevnte Lærer 2 også praktisk læring, selv om målet direkte ikke er sosialisering, er det en arena hvor eleven kan sosialisere seg. «Som lærer må man tørre å bruke naturen rundt seg og tørre å la elevene prøve ulike aktiviteter hvor de kan samarbeide med medelever.» (Lærer 2).

Lærer 2 mener det er viktig å tørre å la elever prøve seg frem og løsne opp rammer. Ved å samarbeide lærer de å kjenne hverandre bedre. «Så skjønner jeg at det kan være skummelt om å løse opp strukturen, og det blir jo lyd, og det blir kanskje noe hubba-lubba, men jeg tror jo at det hadde vært bra.» (Lærer 2). Videre forteller Lærer 2 at det kan være lurt å tenke på hvem du setter eleven sammen med, hvem eleven fungerer best fungerer med, hvem er det som er bråkete, hvem kan gjøre situasjonen verre og hvem kan gi eleven ro.

4.6 Sosiale historier

Lærer 1 refererte til sosiale historier som et verktøy for sosial inkludering. Dette kan brukes for å lære om hensiktsmessig atferd i ulike situasjoner. Lærer 1 forklarer at det innebærer reelle situasjoner som barn opplever, og fungerer som en oppskrift på hva barnet kan si eller gjøre i disse situasjonene.

«Du er sammen med Christian ute. Han vil spille fotball. Det vil ikke du. Han kommer til deg og sier (...), hva sier du da?» (Lærer 1). Dette viser et eksempel på spørsmål som kan komme i etterkant av en sosial historie. Det kan være hensiktsmessig å se tilbake på historien og referere tilbake til hva personen i historien gjorde og diskutere andre tilnærminger som kan være passende i lignende situasjoner. Lærer 1 forteller videre at de ofte hadde skuespill med

de sosiale historiene for å trene på situasjoner som kan oppstå. I senere tid hvis en slik situasjon oppstod kunne minne dem på det som er gjort tidligere.

4.7 Elevens styrker

Et gjennomgående mønster blant intervjuene til Lærer 1 og Lærer 2 var viktigheten av å bruke elevens interesser og styrker til sosialisering med klassekamerater. Som nevnt tidligere hadde Lærer 1 en elev med interesser innenfor spill og fikk vist dette til medelever.

Det var det sosiale som han fikk til bra med de andre, han kommuniserte på denne måten. Han var kanskje ikke den som skrek høyest i klassen, og han var enkel å følge med på, men det blir jo vanskeligere med alderen. Etter hvert blir det mer sosialt, du skal forstå sosiale koder, og snakke om det som skjer på sosiale medier, som da kanskje ikke disse elevene klarer å henge med på. (Lærer 1)

Det blir viktigere med årene at elevene har noe å snakke om, det sosiale blir ofte det de har interesse for eller kan mest om.

Det er mange ting de er sterke på, de har mye kunnskap. Han ene husker jeg, var veldig opptatt av båter og kunne mye, og det er kult på en måte, men det kan også brukes i klassesammenheng, eller benytte seg av det. (Lærer 2)

Her understreker Lærer 2 viktigheten av å vise frem elevens ferdigheter, enten det er ved å stå foran en klasse eller en gruppe elever og fortelle det den interesserer seg for. Lærer 2 mener det er svært viktig. Læreren bør også implementere elevens interesser i undervisning og lek i løpet av skoledagen. Dette bidrar til å vise andre sider av elevens personlighet og interesser. Videre forklarer Lærer 2 at dette kan bidra til å styrke elevens selvtillit:

Da får du den mestringsfølelsen også, at dette ikke er noe tullekunnskap jeg kan, eller har, men at det kan brukes, og at de andre får den positive opplevelsen av eleven. At «wow, du kan jo alt dette». (Lærer 2)

4.8 Stress

Begge informantene mener det er viktig å unngå stressmomenter. Stressfaktorer som støy, uro og kaotiske overganger påvirker elever med ASF negativt. Lærer 2 begynner å snakke om stressfaktorer og stresspiler som påvirker hverdagen. Stresspiler var et nytt begrep for meg. Dette betyr henvisning til ulike faktorer som kan være stress skapende.

Det gjelder egentlig alle barn, og spesielt disse barna, alle disse stressfaktorene som vi får i løpet av en dag. En som holdt kurs, hadde en modell hvor han snakket om stresspiler. Hvordan du har det hjemme er en stressfaktor. Har du det bra eller dårlig? Har du kranglet? Hvordan har du det på jobben? Det er en stressfaktor. Har du det bra? Er du i konflikt? Dette gjelder jo barna også, tenker jeg. Har du kranglet i friminuttet, så har du en stress-pil som driver og pirker på deg, og skaper stress. Er du frustrert for at du ikke vet hva du skal gjøre neste, eller hvorfor det er slik, så er det jo flere stresspiler du har mot deg. (Lærer 2)

Lærer 2 forteller at desto fler stress-piler du har mot deg, desto mindre mulighet får du til å lære. Dette kan også føre til selvvalgt isolasjon og vanskeligheter med sosial omgang. Elevene kan møte på indre utfordringer, og små situasjoner kan eskalere til større situasjoner.

Hvis du har mange stress-piler må du fjerne noen, eller ordne opp i noe. De må bort før du kan lære, eller være sosial, eller fungere optimalt egentlig. Det tenker jeg gjelder disse barna også, at det å ikke vite hva som skjer neste time, eller ikke vite hva jeg skal gjøre når jeg er ferdig, det er jo stressfaktorer for disse barna. (Lærer 2)

4.9 Elevens valg

Under intervjuene viste lærerne stort engasjement for temaet. Lærer 1 presiserte at ved hjelp og tilrettelegging, blir det feil å tenke at man som lærer skal «fikse» eleven:

Det er for å hjelpe å få dem til å fungere i hverdagen. Men det er jo ikke noe sånt som man driver med andre elever, hvor du skal bli en annen eller bli bedre. For du blir ikke frisk av det. (Lærer 1)

Under intervjuet med Lærer 2, da diskusjonen dreide seg om inkludering av elever med ASF og effektive tiltak, sa Lærer 2:

Jeg kan jo mene og synes mange ting, men det er elevens subjektive opplevelse av å være i klasserommet, på utsiden av grupper, skolegård, friminutt og sånn som teller. Barnet bestemmer selv hva det føler, er eleven alene eller trives eleven på den måten?

(Lærer 2)

Lærer 2 fortsetter med å fortelle at som lærer må man akseptere og vise forståelse for å ville være alene. Er dette noe eleven vil iblant så lager man avtaler med eleven og imøtekommer behovene til eleven.

Jeg tenker det ofte er vi voksne som er veldig opptatt av at vi alltid skal leke med noen. For noen barn er det jo slitsomt, det krever veldig mye, og du er alltid sammen med noen i klasserommet, i garderoben også skal du ut. Jeg husker en elev sa: «jeg vil bare være for meg selv, hvor det er stille og jeg kan bare gå.». Og da tenker jeg, ok, da er det en pause da, fordi det skjer ting veldig store deler av dagen, så da er det greit da, og så må man selvfølgelig øve på disse sosiale tingene, men jeg tror mange av de trenger et hvilerom og et pusterom, og bare kunne stenge ut alt av snakk og lyd. (Lærer 2)

Å forstå elevens behov og samle informasjon regelmessig er viktig også i denne sammenheng (Lærer 2). Det kan være perioder der eleven foretrekker å være alene, men kan det endre seg over tid. Lærer 2 sier det er viktig å ha åpne samtaler om elevens opplevelser.

Lærer 2 forteller at i slike situasjoner er elevens opplevelse avgjørende, da alt avhenger av elevens subjektive opplevelse. Elever vil være forskjellige, og følelsene deres er i stadig endring; noen ganger vil de være med andre, mens andre ganger ønsker de å være alene. Videre understreker Lærer 2 at lærere må akseptere denne variasjonen.

Jeg har ikke lyst til å tvinge på inkludering hvis ikke elevene vil det heller. Det handler om behovet man har. Da er det å vite, om det er fem minutter, ti minutter eller hele dagen. Jeg tror du må se litt på dagsform, også det å kanskje være litt åpen i

klassen om at alle har ulike behov, sånn at man kan snakke om at den personen trenger litt alene tid til tider. (Lærer 1)

Lærer 1 forteller at åpenhet om at alle har ulike behov er viktig for å skape et inkluderende klassemiljø. Lærer 1 kom med et eksempel om en tidligere elev som ikke sosialiserte seg med andre i klassen, ofte når de andre i klassen satt og skravlet så satt denne eleven ved pulten, eleven var verken lei seg eller trist. Selv om eleven ikke sosialiserte seg med resten av klassen, virket det som om eleven var tilfreds og fornøyd med å være en del av fellesskapet.

5 Diskusjon

Utgangspunktet for diskusjonen er funnene, disse blir drøftet i lys av relevant teori som ble redegjort for i kapittel 2. Gjennom denne diskusjonen forsøkes det å forstå sammenhenger mellom pedagogenes tanker og perspektiver fra litteraturen. Hensikten er å gi et bedre grunnlag for utøving av rollen min som pedagog når jeg skal arbeide i skolen.

5.1 ASF

I litteraturen blir ASF sett på som en individuell diagnose og begge lærerne i denne studien deler denne oppfatningen ved å anerkjenne ASF som en diagnose med et omfattende spekter. Informantene understreker viktigheten av at pedagogiske tiltak og former for tilrettelegging bør tilpasses individuelt for hver enkelt elev. Til tross for at det finnes mange fellestrekk blant elever med ASF, anerkjenner lærerne betydelig variasjon i behov og egenskaper blant. Dette ser vi igjen i Statped (2022b) hvor det understrekes at tilrettelegging og tiltak bør tilpasses på individuelt nivå. Den brede variasjonen innenfor ASF viser ulike utfordringer som kan klassifiseres i undergrupper (Statped, 2022c), noe som understreker nødvendigheten for fleksible og tilpassede tiltak. Pedagogene i studien hevder at tiltak må tilrettelegges, samtidig som de påpeker at flere tiltak kan brukes på et generelt i en klasse.

Informantene understreker viktigheten av å bli kjent med eleven og at det er avgjørende å ha forståelse for elevens personlighet og utfordringer. Pedagogene påpeker også at det er viktig å nok kunnskap om den store variasjonen innen diagnosen (Martinsen et al., 2016). Ved å bli kjent med hver enkelt elevs personlige forutsetning, kan det bli lettere å identifisere hvor behovet for tilrettelegging ligger (Ungh, 2010, s.38). For å forstå elevens behov er det viktig med direkte dialog med eleven. Ved å lytte til elevens perspektiv om hva de opplever som utfordrende, og la dem medvirke utformingen av tiltakene, kan læreren tilrettelegge bedre. Det kan også bidra til forståelsen av behovet for tilrettelegging og hvorfor ulike tiltak blir implementert (Statped, 2022a).

Pedagogene hevder at det er avgjørende å innhente informasjon om barnas individuelle behov og utfordringer fra foreldre, ettersom de har inngående kjennskap til barna og sitter på verdifull kunnskap. En god dialog med foreldre kan gi mer omfattende grunnlag for å tilpasse

tiltakene i samsvar med elevenes behov. Samtidig kan det være at foreldre ikke vet hva de skal se etter eller at deres ståsted påvirker deres objektivitet. Uansett er det forståelse på foreldre identifisere noen av barnets styrker som kanskje ikke kommer til uttrykk på skolen. Å tilrettelegge etter elevens ferdigheter kan styrke tiltakene som blir iverksatt (Øzerk & Øzerk, 2020, s.193). Derfor kan det være fordelaktig å spørre foreldre om hva de ser som barnets styrker, men samtidig er det viktig å være forsiktig og kritisk til informasjonen.

Det kan diskuteres at lærernes kunnskap om diagnosen legger grunnlaget for tilrettelegging og arbeid med elevene. I studien understrekes det gjentatte ganger at lærere må besitte tilstrekkelig informasjon og kunnskap om diagnosen for å kunne ivareta barnets beste. Samtidig kan det hevdes at lærerne kan bli kjent med eleven på samme måte som med andre elever. Imidlertid kan spesifikk kunnskap om diagnosen gi en mer omfattende forståelse av elevens behov og utfordringer.

Det er likevel viktig å merke seg at ASF omfatter et bredt spekter, og uansett hvor mye kunnskap man har om diagnosen, vil to personer med ASF aldri være helt like. Å lære seg å kjenne eleven kan føre til en bedre relasjon, noe som kan styrke lærer-elev relasjonen og legge grunnlaget for mer effektiv veiledning (Statped, 2022c).

Tiltakene som implementeres bør tilpasses den enkelte elevs behov. Lærernes kunnskap om diagnosen kan være til nytte for både barnet og læreren. Studien påpeker at ASF er en kompleks diagnose, og at den ikke kan behandles på samme måte som utfordringer med lesing, hvor ferdighetene kan trenes opp. Informantene hevder at forståelsen av diagnosen vil være avgjørende for hvordan tiltak planlegges. Selv om det kan argumenteres for at spesialpedagogene ofte har hovedansvaret for å planlegge tiltakene, bør et godt samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer være til stede, da det kan sikre en helhetlig og effektiv tilnærming.

5.1.1 Sosialisering

Buli-Holmberg (2017) understreker at elevens aktive deltakelse i læringsfellesskapet gir eleven muligheter til å erfare samspill og samhandling med andre (s.95). Michelet (2020) fremhever at sosial inkludering forutsetter likeverdig deltakelse i meningsfulle interaksjoner (s.95). Anerkjennelse er et nøkkelbegrep i inkluderingssammenheng (Arnesen, 2020, s. 22).

Videre kan det forklares at skolens oppgave er å bidra til at elevene blir mer sosialt aktive for å oppnå sosial inkludering (Bru, 201, s.27). Med skolens oppgave menes alle som jobber i skolesamfunnet (Morken, 2013).

Michelet (2020) hevder at segregering utgjør den største utfordringen for inkludering (s.93). Segregering innebærer at enkelte elever eller elevgrupper får deler av sitt utdanningstilbud atskilt fra resten av klassen (Michelet, 2020, s.92). Wendelborg (2017) argumenterer for at bruken av begrepet sosial inkludering understreker at noen elever har andre forutsetninger eller behov, og at inkludering blir nådd når vi slutter å skille mellom det allmenne og det spesielle (s.112). Informantenes uttalelser står i kontrast med dette, de argumenterte for behovet for å adressere ulikheter åpent i klasserommet. De mente at dette var nødvendig for å få en forståelse for individuelle forskjeller og vise aksept. Det kan virke som at Wendelborg (2017) vil unngå å fremstille noen som «annerledes». Dette reiser spørsmålet om hva det vil si å være annerledes. Skal vi lære opp elevene til å omfavne ulikhetene sine ved å fremme inkludering av individuelle forskjeller, eller lære dem at alle i prinsippet er like? Dette utfordrer tanken om nøytral tilnærming.

At barn med ASF er usosiale er en myte ifølge Martinsen et al. (2016, s.89). Barn med ASF kan ha utfordringer med å sosialisere seg på grunn av manglende sosiale ferdigheter. På grunn av kjennetegnene til diagnosen kan de oppleve vanskeligheter med å sosialisere seg. I studien kom det frem at sosialisering av barn med ASF er viktig, men det ble nevnt flere ting som måtte være på plass for at sosialiseringen skulle ha best utbytte. Struktur, forutsigbarhet og gode rammer nevnt som noen sentrale kriterier som må være på plass. I det teoretiske rammeverket ble også dette nevnt som elementært, likevel kan dette bli en utfordring for eleven i fremtiden? Dersom alt hele tiden skal være strukturert og organisert, kan dette potensielt føre til ulemper når eleven blir eldre, for eksempel begynner å studere eller går ut i arbeidslivet. Vil eleven da klare å håndtere situasjoner som ikke er like strukturerte eller tilrettelagte når de er vant med konstant tilrettelegging?

Selv om fokuset ligger på at dette vil gjøre sosialisering lettere, kan slike tiltak påvirke andre aspekter av livet negativt. Kanskje kan lærere finne en balansert tilnærming. I studien ble det påpekt at barn med ASF vil ha det bedre sosialt hvis eleven er mer forberedt på disse elementene. Å jobbe med sosialisering og øve på ferdighetene som trengs vil ha positive utfall

(Øzerk & Øzerk, 2020, s.192). Dersom sosialisering av elever med ASF er målet for timen, bør læreren tilrettelegge for dette, slik som for andre læringsmål.

Elever med ASF kan ha utfordringer med ulike sider ved sosialisering, men det er noen fellestrekk blant dem (Statped, 2022c). To av fellestrekkene inkluderer vanskeligheter med å forstå og tolke sosiale koder og en tendens til å være direkte i kommunikasjonen, dette viser til at kjernen i vanskene ligger i forståelsesproblemene (Martinsen et al., 2016, s.101). Elever med ASF har en tendens til å tolke ting bokstavelig, og kan ha vanskeligheter med å forstå intensjonene bak andres handlinger. En av informantene fortalte at elever med ASF kan uttale seg direkte og sårer medelever uten å ha intensjon om det. Dette skyldes deres manglende forståelse for sosialt akseptabel kommunikasjon. Her ligger utfordringen knyttet til sosial interaksjon og kommunikasjon, barn med ASF har ofte svak eller ikke eksisterende evne til å ta andres perspektiv. Det kan gjøre det utfordrende å forstå andres mentale tilstander og tanker (Urnes & Urnes, 2018, s.86).

Elever med ASF kan vise manglende forståelse for hvorfor medelever blir lei seg over det som er blitt sagt og hvorfor de føler seg såret. Svak empati og mangelen på TOM kan forklares som årsaker til dette, det kan argumenteres for at elever med ASF virker uinteresserte i andres følelser og intensjoner på grunn av dette (Kvillo, 2015, s.121). Selv om mangelen på TOM kan være en forklaring, bør det anerkjennes at barn med ASF er individer med ulike personligheter og erfaringer. De kan virke tilsynelatende uinteresserte på grunn av andre faktorer enn mangelen på TOM. For eksempel kan det være at de ikke bryr seg om andres tanker eller følelser, eller at de uttrykker seg direkte for å bli hørt. Det kan også være en del av deres personlighet og kommunikasjonsstil.

Barn med ASF vil ha begrenset kapasitet til å engasjere seg i sosiale relasjoner (Bru, 2011, s.27). I følge Øzerk og Øzerk (2020) vil det likevel være viktig for dem å delta i sosiale aktiviteter med klassekameratene sine for å jobbe med de sosiale ferdighetene sine (s.189). Men vil samvær med jevnaldrende øke de sosiale ferdighetene deres? Elever med ASF kan ha lavt arbeidsminne, og derfor kan de kanskje ha utfordringer med å observere eller imitere det andre barn gjør og sier. Hvis elever med ASF gjør dette, kan dette påvirke deres personlige utvikling, hvis elever med ASF skal kopiere klassekameratene kan de til slutt bli et produkt av andre elever og ikke seg selv. Likevel vil eksponering av sosiale situasjoner kunne være en

øvelse og være med på å påvirke hvordan eleven oppfatter forskjellige situasjoner. Ved å aktivt delta i klassefelleskapet vil eleven erfare samhandling (Buli-Holmberg, 2017, s.95).

På grunn av deres vansker kan de misforstå situasjoner og bli misforstått av andre (Martinsen et al., 2016, s.90). Kan samvær med andre elever bidra til bedre forståelse? Vil eksponering av sosiale situasjoner med jevnaldrende være til hjelp? Informantene hevdet at på grunn av utfordringene ASF medfører vil de ofte trenge ekstern hjelp og støtte, for eksempel veiledning av lærere, for å forstå ulike sosiale situasjoner. Likevel stilles spørsmålet hvis elever med ASF har vanskeligheter med å forstå og har lav TOM, vil de være i stand til å oppfatte lærernes forsøk på hjelp og veiledning?

Det er ikke forgitt at når en lærer forklarer noe at elevene vil forstå og akseptere det. Informantene mente det kan være vanskelig for elevene å oppfatte og forstå når situasjoner endres eller når medelever uttrykker seg gjennom kroppsspråk. Derfor trenger de hjelp med å tolke situasjoner, men vil læreren være i stand til å tolke «riktig»? En lærer kan informere om hva som har skjedd, men bør kanskje la eleven tolke situasjonen selv, da en lærer vil tolke det ut fra sitt eget perspektiv. Alternativt kan læreren presentere flere tolkninger og la eleven velge.

Ved hjelp av veiledning fra en lærer kan eleven utvikle ferdigheter og kunnskap som den mangler for å kunne sosialisere seg, likevel kan det å involvere en lærer være en hindring mellom eleven og sosialiseringen med andre barn. Det kan påvirke dynamikken mellom elevene.

Som veileder eller "tolk" bør kanskje ikke læreren beskrive hva som har skjedd i ulike situasjoner, men heller gi råd om hva elevene bør gjøre eller hva som kan være lurt å si (Statped, 2022c). Det kan diskuteres hvilke typer råd læren bør gi, da lærerens intensjoner kan påvirke elevens valg. Hva som er rett og galt og hva som er det beste å si i ulike situasjoner, kan være kompliserte spørsmål. Bør det være lærere som avgjør dette eller elevene selv? Hvis eleven skal ta valg, bør det være reflektere hva eleven selv ønsker.

Pedagogene referer til en veileder som følger med fra utsiden, begrepet «utsiden» er et stikkord her, læreren kan aldri vite eksakt hva elevene føler, vil og hva de mener når de ser

situasjonen utenfra. I tillegg mener informantene at det er viktig at veiledningen gjennomføres diskret, slik at de andre elevene ikke legger merke til det. Dette kan være fordi veiledningen ikke bør gis midt i en leksituasjon med alle til stede, da det kan oppleves som ubehagelig for eleven. Når en lærer skal støtte og veilede, bør læreren være i nærheten av leken og gå bort til eleven når eleven står alene eller når det er behov for hjelp. Støtte i lek, i for eksempel ved lekegrupper, er viktig for å hjelpe med sosialisering, fordi barn med ASF har en tendens til å tolke ting bokstavelig. Dette understreker viktigheten av å forstå sosiale koder.

I løpet av barneskolen blir det mindre lek oppgjennom årene, kommunikasjon gjennom lek blir erstattet med sosial småprat og sosiale koder (Urnes, 2018a, s.277). Denne overgangen skjer gradvis og kan være vanskelig å se for barn med ASF, de kan ha vanskeligheter med å få med seg hva som foregår. I samtaler eller situasjoner der sosiale koder som metaforer, ironi eller sarkasme blir brukt, behøver ofte barnet ofte veiledning. Jevnaldrende barn forstår kanskje dette, men for barn med ASF vil det ikke være like tydelig hva som egentlig menes (Statped, 2022a). Å hjelpe barnet med å forstå situasjonene kan styrke barnets sosiale ferdigheter, og det kan ha stor betydning for relasjonen til medelever (Øzerk & Øzerk, 2020, s.189). Etersom sosiale koder skjer implisitt og umerkbart av barn med ASF, kan det være viktig at læreren veileder eleven og uttrykker det som skjer med ord. Når læreren forteller og veileder bør det gjøres på en oppmuntrende måte, barna trenger å tro på egen kompetanse og motivasjon for å bruke det de lærer (Statped, 2022c).

Informantene fremhevet behovet for å ha en åpen dialog med klassen om viktighetene med å ta vare på hverandre. Både lærere og medelever kan påvirke inkludering i klassen (Michelet, 2020, s.160). Når man velger å ha åpen dialog bør man ikke sette ekstra oppmerksomhet mot en person eller en diagnose, men heller vise til viktigheten å inkludere alle som er klasse. Likevel kan det være viktig å anerkjenne og verdsette mangfoldet som finnes i klassen (Michelet, 2020, s.160) og forklare at alle er forskjellige og har ulike behov. Dette betyr imidlertid ikke at man skal peke ut at enkelte har andre behov. Men heller forklare hva det vil si å ta vare på hverandre og anerkjenne alle i klassen som enkelt individ. Hvis man velger å skille mellom elever ved å peke ut hvem som har annerledes behov kan dette skape et større skille mellom elever. Likevel påstår jeg at ved å fremheve inkludering gjennom åpen dialog i klassen kan det rettes positiv oppmerksomhet mot temaet. En av pedagogene i studien understreker at alle kan ha godt av å høre at det er viktig å ta vare på hverandre. Å skape

sterkere bånd mellom medelever kan også styrke den sosiale inkluderingen (Veland, 2011, s.137). Som lærer bør man aktivt sørge for at elevene bygger eller forsterker relasjonene med de i klassen. Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, derfor må lærerne jobbe bevisst med dette (s.16).

5.1.2 Inkludering

Informantene mener at det er betydningsfullt å sikre inkludering av alle elever. De påpeker at det ofte er en tendens til å overlate elever med ASF til spesialpedagogene, noe som kan føre til mangel på inkludering. Lærer 1 argumenterer for at kontaktlærere må "føle mer på at det er deres elev" som er basert på tidligere erfaringer der kontaktlæreren ikke inkluderte elever med ASF. Det kan diskuteres at holdningene til lærerne setter grunnmuren for hvordan tilretteleggingen skal være, hvis kontaktlæreren ikke inkluderer eleven med ASF kan dette påvirke elevene i klassen. Segregering er den største utfordringen til elever med ASF (Michelet, 2020, s.93). Når eleven med ASF blir "overlatt" til spesialpedagogene og ikke inkludert av andre lærere, kan det oppstå et skille mellom elevene. Situasjoner hvor elever blir tatt ut i smågrupper kontinuerlig eller er alene over lengre perioder, kan også føre til segregering. Dette viser til viktigheten av at læreren må skape et inkluderende klasserom for alle elever (Michelet, 2020, s. 87).

Informantene hevder at kontaktlæreren bør sørge for aktiv inkludering og at vellykket inkludering kan påvirke elevene positivt. Likevel, i enkelte tilfeller der læreren forsøker å skape et inkluderende klasserom, kan det ha motvirkende effekt, dette er basert på dynamikken i elevgruppen. Hvis elevene er klar over hvem tiltakene gjelder for, kan det bidra til økt segregering. Er det da lærere som har ansvaret for hvordan alle elevene i klassen oppfører seg mot hverandre? Implementering av slike tiltak kan dermed ha både fordeler og ulemper, da de virke mot sin hensikt, alt avhenger av aksepten fra elevene i klassen.

Inkludering defineres som å oppnå tilhørighet og nytte av likeverdig deltakelse i sosialt fellesskap (Michelet, 2020, s.150). Ved inkludering av elever av ASF bør kontaktlæreren være oppmerksom på behovet for å unngå unødvendige endringer i planer, både i skoletimen og i løpet av dagen, da diagnosen ofte kan bli oversett av lærere. Aktiv deltakelse i læringsaktiviteter og læringsfellesskapet fremmer inkludering, eleven får erfart samspill og samhandling med andre som kan gi dem følelsen av å være en del av et fellesskap (Buli-

Holmberg, 2017, s.95). Når det gjelder endringer som kan påvirke elever med ASF, kan det være hensiktsmessig å inkludere eleven i alle aktiviteter og minimere uforutsette endringer. Selv om det kan oppstå situasjoner der lærere må ta avgjørelser der ikke alles hensyn kan ivaretas, kan tilrettelegging for sosial deltakelse bidra til at de føler seg inkludert.

Informasjonsdeling og en åpen dialog mellom spesialpedagoger og kontaktlærere kan påvirke inkluderingen av elevene. Spesialpedagogene besitter ofte på kunnskap om eleven som kan være avgjørende for inkluderingstiltak. Tilsvarende kan kontaktlærere gjøre. På tross av anerkjennelsen av all jobben kontaktlærere gjør, er det et tydelig ønske om at alle lærere skal være delaktige i planene og tiltakene til elevene. Deltakelse er et nøkkelord når det gjelder inkludering, at lærerne deltar og sørger for at barnet med ASF deltar kan styrke inkluderingen. Likevel kan begrensede ressurser og tidsmangel utgjøre hinder for dette arbeidet. I tillegg kan mangel på kunnskap være grunnen til at enkelte lærere undervurderer viktigheten av inkludering av barn med ASF.

5.1.3 Elevenes styrker

I studien fremheves det av pedagogene at elever med ASF sine styrker og interesser bør prioriteres i sosialiseringprosessen. Det bemerkes at elevenes interessefelt er knyttet til deres styrker (Øzerk & Øzerk, 2020, s.172).

Å anvende deres styrker og interesser positivt i klasserommet kan øke inkluderingen på sikt. Å bruke særinteressene deres strategisk kan øke sjansen for å styrke deres relasjoner med medelever, noe som igjen kan fremmer trivsel og en følelse av tilhørighet (Øzerk & Øzerk, 2020, s.172). Dette tiltaket understreker betydningen av inkludering og sosialisering ved å gi elevene et felles samtaleemne og en følelse av tilhørighet. Deres sosiale arena vil være knyttet til deres spesifikke interesser. På grunn av deres diagnose sitter mange elever med ASF på omfattende kunnskap innen interesseområdet sitt, og det kan være av stor betydning å vise dette til resten av klassen. Å vise at de sitter på mye kunnskap og bli anerkjent den kan bidra til å fremme et positivt syn på eleven i klassen.

Noe som kan øke den overordnede motivasjonen og ønske om å delta sosialt. Likevel må det tenkes nøye gjennom om det bør gjøres, og veie fordelene og ulempene opp mot hverandre. Elevene med ASF kan oppleve en følelse av å være en ressurs og en kilde til kunnskap for

andre i klassen (Stenberg, 2007). Ved å fokusere på elevens styrker forsterkes muligheten for at eleven opererer effektivt innenfor egne premisser i ulike sosiale arenaer (Stenberg, 2007). Dette kan være med på å styrke elevens selvtillit, men da bør det oppleves som positivt. Dette kan og fremme sosial kommunikasjon med andre.

Urnes (2018a) påpeker at mange barn med ASF er bevisste på sine vansker, noe som kan resultere til dårlig selvtillit og en følelse av å ikke mestre sosialt samspill. Dette kan igjen føre til en følelse av utenforskap. Å fremheve og fokusere på elevenes styrker kan bidra til å vise hva de kan og gi dem en bedre forståelse av sine egne ferdigheter. Dette kan styrke deres selvfølelse, som potensielt kan påvirke deres motivasjon til sosialisering og til og med påvirke andre til å ta initiativ til å sosialisere seg med dem.

Som tidligere nevnt i teorikapittelet kan selektiv mutisme være vanlig blant elever med ASF. Eleven kan trekke seg tilbake fra enkelte hendelser eller situasjoner. Elevene kan utvikle frykt for å feile hvis de har prøvd å sosialisere seg uten å lykkes. Over tid kan dette resultere i utmattelse (Urnes, 2018a, s.276). Derfor vil det være viktig å velge tiltak basert på den enkelte elevs toleranse og klassens dynamikk. Hvis en slik situasjon kan oppleves som ubehagelig av eleven må dette tas hensyn til.

5.1.4 Stress

For å ville bli inkludert og sosialisere seg må det være en behagelig atmosfære. De eksekutive funksjonene henger sammen med stressmestring (Statped, 2019) og derfor vil det være viktig at barnet ikke føler på stress ved øvelse av sosial inkludering (Statped, 2019). Studien forklarte at mengden stresspiler eleven har mot seg kan være til hinder for elevenes evne til å konsentrere seg og lære effektivt. Det kan gjøre sosial interaksjon mer utfordrende om man har mange stresspiler mot seg. Kontinuerlig eksponering for mye stress over tid kan føre til to ulike reaksjoner hos elever med ASF, hvor den ene reaksjonen vil være preget følelsen av å overveldes og den andre vil føre til tilbaketrekking, gå i dvale. Som lærer bør man fokusere på å tilrettelegge for å redusere stressnivået så mye som mulig, samtidig så bør man gi eleven noen verktøy for å kunne håndtere stressmestring. Stress og følelsene eleven har kan være avgjørende for innvirkningene på deres trivsel og mestringsfølelse (Statped, 2022a).

Uro, uforutsigbarhet og mangel på kunnskap og ferdigheter kan være såkalte stresspiler. Når frustrasjon kommer på toppen av det kan det bli mange kilder til stress, og når alle disse stressfaktorene er til stede samtidig kan det resultere i store utfordringer. Derfor kan det viktig å identifisere og adressere stress-pilene for å skape et mer støttende miljø for eleven. Ved å styrke strukturen og ha god struktur i overganger, kan hjelpe med å redusere stressnivået til barna. Dette kan bidra til en lettere hverdag på skolen, slik at de kan bruke energien sin på å sosialisere seg istedenfor å bruke energien på å bekymre seg og være usikker på hva som skal skje i løpet av dagen.

5.1.5 Hvem tar valget?

Informantene mener at holdningene og kunnskapen lærere har om diagnosen påvirker tilretteleggingen. Deres synspunkt understreket viktigheten av å ta hensyn til elevens subjektive opplevelse, og erkjenne at det er barnets følelser og tanker som avgjør om de vil inkluderes eller ikke. Videre mente informantene at lærere må sette inn tiltak og tilrettelegge for å støtte elevene, samtidig som de understreket viktigheten av å ikke se målet som å «fikse» eleven eller problemet. I stedet hevdet de at tiltakene bør betraktes som hjelp og gi eleven verktøy som kan støtte dem i ulike situasjoner.

I kapittel 4.9 kom det frem en påstand som jeg som forsker ikke hadde tenkt på tidligere: det er lærere som er opptatt av at alle skal inkluderes og at vi som lærere kan ikke presse barn til å ville bli inkludert. Dersom en elev trives med å være alene bør ikke lærere tvinge på inkludering. Samtidig kan det tenkes at som lærer jobber man for en inkluderende klasse hvor alle har noen å være med, men er dette egentlig riktig? Det vil være viktig å akseptere barn i skolen for den de er, samtidig som det er nødvendig å vurdere behovet for å anerkjenne og respektere de individuelle forskjellene innen sosialisering.

Ved forsøk på sosial inkludering i lek kan det ofte virke som at leken foregår parallelt. Ved observasjon av dette kan det oppstå en usikkerhet rundt hvorvidt eleven faktisk blir inkludert. Det kan virke som at barnet holder en viss avstand under leken. Her må man spørre om en mulig forklaring kan være hvis barnet føler seg inkludert, så er det inkludert? Samtidig kan det stilles spørsmål om hva eleven opplever når det føler seg inkludert. Hva det tenker eleven? Kan dette være en form for psykisk inkludering? I så fall, hvordan forstå barnet selv om det er inkludert? Er dette basert på følelsene deres?

Elever med ASF kan ha en opplevelse av at de er sosiale. Bør det være opptil hver enkelt elev å bedømme om de føler seg inkludert eller ikke? Pedagogene har sitt perspektiv, basert på erfaringer og kunnskap nyttige om tiltak som kan være nyttige. Likevel kan det kanskje være best å la det være opp til eleven selv å vurdere sin egen inkludering.

Det kan også diskuteres om medelevene har samme opplevelse. Hvis en elev med ASF leker parallelt og opplever å være inkludert, mens de andre ikke opplever at eleven er med, er det da reell inkludering? Opplevelsen av å bli inkludert er subjektiv, og ingen kan nekte noen å føle seg inkludert. Likevel må kanskje de andre elevene være klar over hvem som er med i leken for å kunne utvikle leken videre.

Et viktig spørsmål er om utviklingen av leken betyr noe for elever med ASF hvis de leker på «utsiden» av leken. Videre kan man spørre seg om kontaktlæreren kan påvirke hvordan elevene tenker, og hva de aksepterer. Det kan tenkes at dersom elevene observerer at læreren retter oppmerksomhet mot både lek med andre og alene, samtidig som de lærer dem aksept for at alle er forskjellige, kan dette føre til at elevene tar til seg lignende verdier og atferdsmønstre. Dette gjenspeiles i det teoretiske rammeverket, hvor det legges vekt på viktigheten av å anerkjenne de ulike behovene i en klasse og anerkjenne mangfoldet av ulike personligheter (Michelet, 2020, s.160).

Imidlertid kan en lærer spørre seg hvordan man kan identifisere om en elev føler seg inkludert. Å utvikle en forståelse av elevens atferdsmønstre i ulike situasjoner være til hjelp. Ved å vite hvordan de opptrer når de er urolige, fornøyde eller glade kan være til nytte i denne sammenhengen. Videre kan det å etablere en god dialog med eleven gi læreren bedre forståelse og innsikt i elevens meninger og følelser. En tolkning er at det kan merkes på eleven når stressfaktorene er få, eleven vil kanskje være mer rolig og akseptere det som skjer når det er færre stressfaktorer til stede. Det er mulig at faktorene struktur og forutsigbarhet kan bidra til å tilrettelegge for en bedre hverdag.

Som tidligere nevnt, kan det virke som om voksne vektlegger at alle barn bør leke sammen og trives i fellesskapet til enhver tid. Imidlertid kan dette være krevende for elever med ASF. De har ofte behov for perioder med alenetid og avstand fra sosial interaksjon. Det kan være at de

trenger pauser fra sosial interaksjon for å kunne fungere optimalt. Dette synet understreker viktigheten av å tilrettelegge for individuelle behov og gi dem alenetid når det trengs. I følge Statped (2022) kan det være lurt å forstå og imøtekomme individuelle behov for å sikre trivsel for elever med ASF. Derfor vil det være viktig å kontinuerlig samle informasjon og spørre om hva eleven selv ønsker og hvordan de opplever ulike situasjoner.

Det stilles spørsmål om elevenes egne meninger bør tas med i vurderingen, man kan stille seg spørsmålet om eleven vet hva som er best for den selv. Samtidig, kan oppfatningene være i korte perioder og elevenes meninger kan endre seg over tid. Mennesker er stadig i utvikling og følelser er skiftende. Det kan være at elever med ASF velge bort sosialisering i visse perioder eller situasjoner.

Det er viktig å vurdere individuelle behovet hos elevene har, samtidig kan man tenke at inkludering ikke bør påtvinges, en påstand er at det kan føre til at elevene trekker seg mer unna i sosiale situasjoner. Dersom de selv har en opplevelse av at de er inkludert, bør dette aksepteres. Likevel så bør kanskje pedagogen avgjøre det i ulike tilfeller. Er det rimelig å anta at elever med ASF vil være med andre eller kan det også være at de vil være alene?

Alle barn har ulike behov, og dette bør aksepteres i åpenheten i elevgruppen. Som lærer vil det være viktig det å ha forståelse for at alle er forskjellige og har ulike behov. Alt burde sees på som «normalt». Wendelborg (2017) påpeker at inkludering begynner når vi slutter å bruke ordet inkludering (s.112). Selv om min forståelse av inkludering ikke nødvendigvis samsvarer med oppfatningen om at inkludering begynner når ordet ikke brukes, kan dette synspunktet diskuteres. Det kan tenkes at reell inkludering oppnås når vi ikke lenger skiller mellom det allmenne og det spesielle. En alternativ tolkning av Wendelborg (2017) syn er at lærere bør praktisere inkludering uten å markere visse forhold som «normalen» og andre som avvikende, og markere tydelige skiller. Likevel kan det stilles spørsmål til hvordan man samtidig kan anerkjenne og imøtekomme de ulike behovene i klassen, istedenfor fremme en oppfatning av «meg» versus «deg».

5.2 Struktur og rammer

Som tidligere nevnt i studien, ble det identifisert ulike faktorer som bør være på plass for at sosialisering skal ha godt nok utbytte. Blant annet ble struktur, forutsigbarhet og gode rammer nevnt. På grunn av vansker med skifte av oppmerksomhet kan det å ha rutiner og sørge for at det er forutsigbarhet gjennom skoledagen hjelpe elever med ASF. Tanken er at barn med ASF vil ha det bedre sosialt hvis eleven er mer forberedt på disse tingene. Informantene påpekte at det ikke bare er elever med ASF som kan ha nytte av slike tiltak, men også andre elever.

Tiltakene som implementeres bør ta utgangspunkt i hver enkelt elev, samtidig som de kan være til nytte for alle elever. Faste rutiner, som er kjent for elevene kan gi en følelse av forutsigbarhet og trygghet. Struktur og rutiner kan være grunnleggende for at andre tiltak skal fungere optimalt. Mangelen på dette kan føre til stress og uro blant elever (Martinsen et al., 2016, s.44).

Informantene delte sine tidligere erfaringer, for å støtte elevenes behov mente de at strukturerte situasjoner og tydelige definerte oppgaver er essensielt. De mener at forstyrrelse eller brudd på strukturen kan utløse sterke reaksjoner. Tidligere forskning har påpekt at struktur og forutsigbarhet kan øke muligheten til å delta i timer og aktiviteter. I samsvar med litteraturen (kap. 2.7.1), kan struktur og forutsigbarhet bidra til å øke elevenes deltakelse i undervisningen og aktivitetene, samtidig som det kan bidra til å øke mestringsfølelsen (Statped, 2022b). Situasjonsstrukturering og rammer kan forebygge angst og ubehag hos elevene, samtidig kan de oppleve en følelse av kontroll, dette kan bidra til økte muligheter for sosialisering og kan bidra til et bedre samvær med klassekameratene (Martinsen et al., 2016, s.22, s.45).

Et av de mest sentrale tiltakene er å forberede barn med ASF på overganger. Ved å sørge for å gi klare og tydelige beskjeder kan det øke forutsigbarheten og skape en behagelig situasjon. Det anbefales av pedagogene i studien å være i forkant og gi eleven egne beskjeder før man gir fellesbeskjeder, dette gir eleven ekstra tid på å forberede seg. Å informere eleven om kommende aktiviteter kan være nyttig, for eksempel ved å si «om 10 minutter begynner vi med en ny aktivitet» eller «denne aktiviteten varer i 10 minutter, deretter skal vi gjøre noe annet». Det er imidlertid viktig å erkjenne at å sette et tidspress på elever kan potensielt øke stressnivået. Å gi et tidspress eller ha nedtelling kan være et stressende element for noen,

dessuten kan det stilles spørsmål om det vil være «tidlig nok» å si ifra. Det kan også være til stor hjelp å legge ut skinner for dem (Urnes, 2018a, s.284). Å legge ut skinner kan være med på å forberede dem mentalt, men dette er individuelt. Likevel kan de fleste ha godt av å være så forberedt som mulig. Det gis anbefalinger i å si ifra, gi klar beskjed og være proaktiv.

For å hjelpe eleven med å forstå rutinene mener begge informantene at dagsplan er et verdifullt verktøy som skaper struktur og forutsigbarhet. Dagsplaner kan være på tavlen eller på pulen til eleven, noe som kan være fordelaktig da mange barn med ASF er opptatte av hva de skal gjøre og hvem de skal være med. Dette kan være et effektivt tiltak for å redusere stressnivået (Martinsen et al., 2016, s. 56). Å ha bilder eller annen visuell støtte til dagsplanen kan også hjelpe med å avlaste arbeidsminnet (Urnes, 2018b, s.129). Ved å avlaste arbeidsminnet kan eleven bli roligere og få mer energi til overs, dette kan øke sjansen for at de klarer å delta i andre aktiviteter. En påstand kan være at istedenfor å bruke energi på å håndtere stress, kan energien brukes på å sosialisere seg. Informantene mente at avkryssingsskjemaer og dagsplaner kan hjelpe elevene med håndtering av stress. Dette understøttes også av litteraturen (kap. 2.7.4) om å ha en ytre eksekutiv funksjon som hjelp til å organisere og strukturere, noe som kan bidra til bedre stressmestring.

Barn med ASF kan oppleve en stor belastning når andre tar avgjørelser om hva som skal gjøres og de forblir den som er u-viten om hva som skal gjøres. Ved å bruke en dagsplan og følge faste rutiner kan stress og angst reduseres, dette kan føre til bedre samvær og øke mulighetene for sosial læring med medelever. Kontinuitet i implementeringen av tiltak er essensielt for effektiviteten. Det kan tenkes at tiltaket om dagsplan kan virke mot sin hensikt dersom den ikke brukes kontinuerlig, det å bruke et tiltak uregelmessig kan føre til mindre forutsigbarhet og øke stressnivået hos eleven. Etablering av individuelle avtaler med elevene kan være avgjørende i dette tilfelle, når avtaler tilpasses behovene til barn med ASF, kan det øke sjansen for at de klarer å gjennomføre bestemte oppgaver. Dette kan bidra til å oppnå optimal livskvalitet som kan redusere stress (Martinsen et al., 2016, s.45).

I presentasjon av funn (kap. 4) kom det frem at lærere ofte uttrykker bekymring for økt arbeidsmengde ved tilrettelegging for elever med ASF. Dette åpner for en annen diskusjon, men i denne sammenheng handler det om å jobbe proaktivt. Som lærer kan det være hensiktsmessig å implementere disse tiltakene i hverdagen til elever med ASF. Samtidig kan

det argumenteres for at dette er knyttet til diskusjonen om læreres manglende kunnskap om diagnoser og hvordan det kan påvirke deres evne til å tilrettelegge effektivt for elevene. Kan det tenkes at det bør vurderes å legge ned ekstra arbeid på forhånd, i stedet for å finne seg selv i situasjoner hvor man angrep på at man ikke satt i gang tiltak tidligere.

5.3 Lekegrupper og praktisk læring

Lekegrupper kan betraktes som et positivt tiltak for å inkludere barn med ASF. Lekegrupper kan tilpasses individuelle behov og kan gjennomføres i kontrollerte og strukturerte former i klasserommet eller utendørs. Lekegrupper kan representere en effektiv måte å trene på sosial samhandling blant elever, utetimer med aktiviteter kan betraktes som tilsvarende strategi innenfor samme. Øzerk og Øzerk (2020) definerer disse metodene som effektive for å fremme sosial interaksjon mellom elever (s.178). En forklaring på dette kan være at når barn deltar i ulike type gruppeoppgaver og lekegrupper, vil det naturligvis stilles krav til deres evne til å kommunisere og bruke sine sosiale ferdigheter. Dette kan være en utfordring for barn med ASF. Derfor er det viktig at det er en lærer i nærheten som kan tilby å veilede og støtte under aktivitetene (Statped, 2022a). Det bør være fokus på at veiledning under lekegruppene inkluderer hele gruppen, med fokus på hvordan de kan kommunisere med hverandre. Gjennom veiledning kan elever med ASF og deres medelever forbedre sine kommunikasjonsferdigheter (Statped, 2022a). Informantene understreker betydningen av klare regler og forklaringer om hvordan ulike aktiviteter fungerer, samt øvelse på det som skal gjøres. Ved dette kan elevene lære ord og uttrykk som kan brukes i disse sammenheng. Når slike oppgaver planlegges bør det legges vekt på at de skal være motiverende for elever med ASF (Martinsen et al., 2016, s.45).

Ved gruppesammensetning bør lærere vurdere hvilke elever som kan samarbeide godt sammen og hvilke som kan leke sammen, dette kan være basert på felles interesser og evnene de har. Det kan være hensiktsmessig å legge til rette for at elevene kan leke sammen og danne relasjoner med andre i klassen på bakgrunn av fellesinteresser. Kanskje kan dette bidra til å fremme en følelse av tilhørighet og inkludering blant elevene? En tolkning av dette er at gjennom organisering av lekegrupper kan man potensielt motvirke at barn blir utstøtt av klassekamerater. Denne tanken er støttet av tidligere forskning som påpeker at slike aktiviteter kan fremme en følelse av tilhørighet i klassens fellesskap (Martinsen et al., 2016,

s.103). Likevel bør man ikke utelukke mulighetene for at de ulike gruppene kan bestå av forskjellige elever. Det er ikke gitt at de elevene som leker godt sammen også er de samme elevene klarer å samarbeide med.

Informantene la fram en tanke om at opplevelsen av det å være i lek kan være en annen enn det som observeres. Likevel kan det vurderes at når det gjelder gruppearbeid i timer hvor barn blir trukket, kan noen barn oppleve at de blir sosial inkludert selv om det ikke observeres på den måte. Det kan ha seg slik at elevene kan være på samme sted, men ikke ha mye interaktivt samspill. Det kan argumenteres for at det essensielle er opplevelsen av å føle seg inkludert, det kan forklares med at elevene kjenner dynamikken i leken. På en annen side kan det argumenteres for at slike tiltak handler det om øvelsen i seg selv og ikke resultatet, elever med ASF trenger tid på å tilegne seg sosiale ferdigheter (Statped, 2022c). Lekegrupper kan derfor være en fin øvelse, men for at det skal lykkes må situasjonene oppleves behagelige og ikke være preget av stress, informantene mener at strukturerte omgivelser er viktig. Å dele elevene i små grupper kan frata muligheten til å styrke de eksekutive funksjonene, samtidig kan det være slik at målet er å jobbe med eksekutive funksjoner i de små gruppene? Kanskje det å være i små grupper kan føre til at de føler på mer mestring.

Videre legger informantene vekt på at praktisk læring kan være med på å inkludere og sosialisere barn med ASF. Det kan tenkes at praktisk læring ikke gir samme grad av trening i sosialisering på samme måte som sosiale historier. Likevel kan det fremstå som en arena hvor eleven har mulighet til å øve på å sosialisere seg. I studiet kom det frem at praktisk læring er en fin måte å etablere vennskap fordi det legges opp til at elever skal jobbe sammen som fremmer sosial interaksjon og samarbeid. Her nevnes det at det er viktig å tørre å bruke naturen rundt seg og ha aktiviteter og samarbeidsoppgaver som oppmuntrer til utforskning. Det må tas i betraktning at det vil være litt løsere tøyler og ikke like mye struktur som i et klasserom. Dette kan være en faktor er avgjørende for elever med ASF, da det kan oppleves som ustrukturert og uoversiktlig. Litteraturen peker på viktigheten av å sørge for at elever med ASF er omgitt av en god emosjonell atmosfære og opplever oppgavene som meningsfulle (Martinsen et al., 2016, s.103). Det kan hevdes at det er motsigende å påstå at struktur og rammer er viktig når man samtidig mener at strukturen bør løses opp,

likevel kan disse motsetningene antyde at det er handler om å finne en balanse mellom dem. Spørsmålet som da oppstår er hvordan kan en lærer løse opp strukturen, men likevel gi eleven med ASF gode forutsetninger?

Formidling av generelle beskjeder og regler i lek kan spille en betydelig rolle. Når beskjeder formidles bør fokuset være på å trekke frem de viktigste punktene og sørge for korte og presise beskjeder for å unngå frustrasjon (Urnes, 2018b, s.129). I tillegg kan skriftlig formidling av beskjeder på tavlen være en effektiv tilnærming, dette kan øke muligheten for at beskjedene blir oppfattet og forstått (Statped, 2022a). Videre kan det tenkes at forberedelse og gjennomgang av oppgaver og beskjeder i forbindelse med praktisk læring, kan gi eleven gode forutsetninger og legger til rette for elevens deltakelse og forståelse (Øzerk & Øzerk, 2020, s.173).

5.4 Sosiale historier

Bruk av sosiale historier kan være et nyttig verktøy for å tilegne seg sosiale ferdigheter. Sosiale historier tar utgangspunkt i reelle situasjoner og kan styrke elevers sosiale ferdigheter (Øzerk & Øzerk, 2020, s.193). De tar utgangspunkt i enkelt elevers sosiale utfordringer og kan gi en bedre forståelse av ulike situasjoner. Ved sosiale historier øves det på begrepsopplæring samt ord og uttrykk som er nyttige å kunne i ulike situasjoner (Øzerk & Øzerk, 2020, s.175).

En påstand er at ved gjennomgang av sosiale historier modellerer og øver man på ulike sosiale ferdigheter som konflikthåndtering, turtaking, tålmodighet og oppmuntring. Sosiale historier kan føre til økt mestringsfølelse i sosiale situasjoner, da det handler om barnets behov (Statped, 2022c). Ved å diskutere sosiale historier og reflektere over hendelser, kan eleven bli mer bevisst på andres synspunkter og utvikle en bredere forståelse. Elever med ASF trenger ofte hjelp til å forstå at alle tenker forskjellig og har forskjellige intensjoner. Det er viktig å forstå at misforståelser kan oppstå og at man kan feiltolke medelevers intensjoner. Dette samsvarer med litteraturen til Engh (2010) som hevder at øving på sosiale historier kan bidra til å oppøve Theory of Mind (s.15).

Ved oppøving av TOM kan det gjøre det lettere for eleven å delta i sosiale settinger, diskusjoner og samtaler, noe som på sikt kan styrke båndet mellom eleven og dens klassekamerater. Gjennom øving og gjennomgang av sosiale historier kan eleven øve på å holde flere perspektiver i minnet samtidig. Dette kan også være knyttet til eksekutive funksjoner, som igjen er koblet til sosial kompetanse (Urnes, 2018a, s.279).

Som kontaktlærer kan man implementere bruk av sosiale historier i undervisningsøkter med alle elevene til stede, noe som kan være til nytte av alle elever. Man kan eventuelt utforske rollespill med ulike sosiale historier. Å oppleve slike hendelser gjennom rollespill kan gjøre det lettere å håndtere lignende situasjoner i fremtiden. Når man jobber med både med lekegrupper og sosiale historier, kan man påstå at man jobber med Theory of Mind. Det å kunne sette seg selv i andres perspektiv og vise empati og samarbeid er en viktig del av sosialiseringen.

En mulig utfordring er at barn med ASF kanskje ikke er i stand til å overføre betydningen av en sosial historie til en annen situasjon. Det vises til i teorikapittelet (Kap. 2.6.1, s.23) at barn ikke bare trenger å vite hva de ulike sosiale ferdighetene vises til, men også hva de kan brukes til, hvordan de kan bruke og i hvilke situasjoner. Arbeidsminnet kan gjøre det vanskelig å bruke det som ble undervist i situasjoner den selv står i. En annen mulig utfordring kan være å se historien fra ulike perspektiv. Kognitiv fleksibilitet handler om evnen til å veksle mellom ulike perspektiver og dette kan være utfordrende for elever med ASF.

Sosiale historier kan fokusere på følelser, og det å se bort i fra sine egne følelser kan være utfordrende. Derfor er det viktig med sosiale historier for å skape en samtale rundt dette. Å sette ord på at mennesker kan ha ulike perspektiv kan få barn med ASF til å reflektere over dette. Et aspekt som ikke ble nevnt av informantene er tilbakemeldingene på de sosiale historiene. Statped (2022c) hevder at det er viktig å gi positive tilbakemeldinger når tiltakene blir innført, og å kontinuerlig gi eleven tilbakemelding om hvordan det fungerer.

6 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke pedagogers tanker om sosial inkludering av barn med ASF. For å belyse problemstillingen, ble en kvalitativ tilnærming benyttet, der to pedagoger ble intervjuet ved hjelp av en semistrukturert intervjumetode. Gjennom denne tilnærmingen ønsket jeg å oppnå innsikt i pedagogenes tanker og ulike tilretteleggingsmetoder for sosial inkludering. Dataene ble tematisk analysert og diskutert i lys av relevant teori.

I forskningsprosjektet vektla pedagogene bruk av elevens styrker som ressurs for inkludering, samt betydningen av struktur og forutsigbarhet for å skape en arena der elevene kan føle seg komfortable og mottakelige for sosialisering med andre elever. Det kom også frem at det er elevene har påvirkning på sosialiseringen, og at både elever og lærere må ha en aksept for hverandres ulikheter.

Sosiale interaksjoner stiller krav til raske skifter av oppmerksomhet, og som lærer har man et ansvar for hjelpe elever med å være forberedt på nye situasjoner (Urnes, 2018c, s.99).

Tilhørighet til et klassefelleskap gir eleven mulighet til å delta sosialt. Det vil være viktig å skape en trygg arena og inkluderende klassefelleskap. Dette kan man gjøre blant annet med gruppearbeid og lekegrupper. Ved å sørge for sosial tilrettelegging og gi elevene hjelpemidler, kan man bidra til å styrke deres muligheter for sosialisering i både skolen og videre i livet. Dette vil ikke bare ruste dem med ferdigheter for å klare å stå i sosiale situasjoner, men også styrke deres muligheter for å bli sosial inkludert.

Lærere må øke den sosiale kompetansen til elevene ved å hjelpe dem med kommunikasjon og øve på sosial ferdighetstrening (Urnes, 2018c, s.18-19). Ved å hjelpe til med eksplisitt mentalisering og legge fokus på TOM gjennom sosiale historier kan barna forbedre deres evne til å kunne stå i sosiale situasjoner og delta sosialt.

Dette er spørsmål jeg oppfatter som krevende å svare godt på, men jeg håper at erfaring fra skolen og klasserommet etter hvert kan gi meg et bedre grunnlag for å forske og finne svar over tid. Mitt håp er å en dag finner gode løsninger som kan bidra til å styrke den sosiale inkluderingen av elever med ASF, selv om det kanskje ikke finnes endelige svar på disse

spørsmålene. Uansett svar har denne masteravhandlingen vært en verdifull erfaring som har fylt opp verktøykassen min.

7 Refleksjoner om egen profesjonsutvikling

Denne oppgaven har gitt meg bredere kunnskap og forståelse for ASF og vanskene som følger med diagnosen. Denne oppgaven og erfaringen jeg har fått med den er noe jeg skal putte i «ryggsekken» min og fylle opp «verktøykassen» min med. Gjennom denne oppgaven fikk jeg gode ideer til praksiser jeg kan videreføre til mitt eget klasserom og kommer til å ha stor nytte av som lærer.

Som kommende lærer har denne studien tilført meg verdifull kunnskap. Funnenes betydning og tiltakenes relevans belyste det jeg som fremtidig lærer bør fokusere på, både med elever med ASF og generelt. Gjennom denne studien har jeg fått dypere forståelse av betydningen av struktur og forutsigbarhet i løpet av elevenes skoledag. Jeg vil arbeide med å styrke den sosiale kompetansen til elevene gjennom samarbeid, inkludering og målrettede øvelser. Videre vil jeg forsøke å implementere eksplisitt mentalisering i undervisningen. Jeg vil også aktivt fremme en kultur med gjensidig aksept og respekt. Pedagogenes refleksjoner rundt elevenes egen rolle i inkluderingsprosessen vil være en viktig del av min egen profesjonsutvikling. Imidlertid vil jeg bruke min egen profesjonelle dømmekraft for å tilpasse disse prinsippene til min egen skolekontekst på en hensiktsmessig måte.

8 Litteraturliste

Arnesen, A.-L. (2020). Pedagogisk nærvær: skolen som inkluderingsarena og risikosone. Universitetsforlaget.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge*. (17–36.). Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red). *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s.90-114). Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Dalland, C., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Engh, K. R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Høyskoleforlaget.

Eriksen, I. M. & Lyng, S. L. (2018). *Elevens psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.

Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

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

Høgheim, S. (2020). Masteroppgaven i GLU. Fagbokforlaget.

Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B (2018). Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse. Universitetsforlaget.

Kanner, L. (1943). Pathology: Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-253.

Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122–139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2019). Det kvalitative forskningsintervju. (3.utg). Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. (2015). Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD): utfordringer i tiltak og behandling. Gyldendal akademisk.

Michelet, S. (2020). Klassen som fellesskap 2: lærerarbeid med elevkultur for læring og danning. Cappelen Damm akademisk.

Morken, I. (2013). Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer – en innføring (2. utgave). Cappelen Damm akademisk.

Norsk Helseinformatikk. (2024, 30. januar). Aspergers syndrom.

<https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/asperger-syndrom?page=all>

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2014.963027>

Nyeng, F. (2012). Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori. Fagbokforlaget.

Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2015). Sammen for elevens psykososiale miljø. Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2.utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen D. I. (2018). *Forskningsmetode*. Cappelen Damm.

Roaldset, D. (2015). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. Publisert på Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/d/>

Statped, (2018, 01. mai). Håndbok: Informasjon og tips til lærere i grunnskolen.

https://www.statped.no/contentassets/0679afce572b4203949e8bfc911de390/elever_med_asperger_syndrom_haandbok_for_laerere_2018_01_05.pdf

Statped, (2019, 31. oktober). Pedagogiske og digitale verktøy.

<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/?depth=0>

Statped. (2021, 10. juni). Nevroutviklingsforstyrrelser: Om nevroutviklingsforstyrrelser. <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/om-nevroutviklingsforstyrrelser/>

Statped. (2022a, 18. mars). Autisme og inkludering. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/?depth=0&print=1>

Statped. (2022b, 18. mars) Tilrettelegging og tiltak ved autisme. <https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/?depth=0>

Statped. (2022c, 13. oktober). Autismespekterforstyrrelser. <https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/?depth=0&print=1>

Stenberg, N. (2007, 28. februar). Asperger syndrom og eksekutive funksjonsvansker: konsekvenser for behandling. Psykologtidsskriftet. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2007/02/asperger-syndrom-og-eksekutive-funksjonsvansker-konsekvenser-behandling>

Tjora, A. H. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (4. utg.). Gyldendal

Urnes, A.-G. (2018a). Autismespekterforstyrrelser. I A.-G. Urnes (Red.), Den interaktive hjernen hos barn og unge (s.273- 287). Gyldendal.

Urnes, A.-G. (2018b). Barn i barneskolealder. I A.-G. Urnes (Red.), Den interaktive hjernen hos barn og unge (s.127- 131). Gyldendal.

Urnes, A.-G. (2018c). Eksekutive funksjoner. I A.-G. Urnes (Red.), Den interaktive hjernen hos barn og unge (s.91-102). Gyldendal.

Urnes, Ø. & Urnes, A.-G. (2018). Sosial kognisjon. I A.-G. Urnes (Red.), Den interaktive hjernen hos barn og unge. (s. 82-90). Gyldendal.

Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? I U. V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.), Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge. (17–36.). Universitetsforlaget.

Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. I M. Uthus (Red.), Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv (s.132-151). Gyldendal akademisk.

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). Autisme og pedagogikk: en teoretisk og metodisk håndbok (Utvidet 2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Et skriv med informasjon om prosjektet vil bli sendt ut i forkant av intervjuet. Dette skal også bli gjennomgått i starten av intervjuet for at informant skal vite om personverninformasjon, frivillighet, anonymisering og konfidensialitet.

Skal føles ut som en vanlig samtale med informanten. Husk å være imøtekommende, vis at du er interessert og prøv å få en flyt i samtalen.

Innledende spørsmål

Hva slags utdanning har du?

Hvor mange år du har jobbet i skolen?

Kan du fortelle litt om hvilke spesialpedagogiske arbeidsoppgaver du ofte jobber med?

Sentrale spørsmål

Kan du fortelle litt om det er noen spesialpedagogiske områder som du syntes det er utfordrende å stå i?

Kan du fortelle litt om metoder du bruker i klasserommet for å inkludere alle elevene?

Passer du på noe spesielt når du har elever med ASF i klasserommet?

Kan du fortelle litt om hvordan du går frem når barnet ikke vil bli på det det resten av klassen gjør i timen (gruppeoppgaver/ lekende læring)?

Hva slags tanker har du rundt individuelle tiltak?

Hva med overganger og beskjeder syntes du er viktig, hvordan kan dette gjøres for å inkludere barn med ASF?

Bruker du noen spesielle tiltak for å øke den sosiale kompetansen og forståelse til barnet?

Hjelpespørsmål underveis

Kan du si noe mer om det?

Hvordan løste du det?

Hvordan opplevde du det?

Kan du utdype litt mer?

Hvordan følte du at barnet/den unge oppleve det?

Mot avslutningen

Opplever du at du klarer å gi nok støtte og bidra til de barna og unge som trenger spesialpedagogisk hjelp?

Opplever du at du makter å løfte de der de har behov for det, som sosialt eller faglig?

Er det noe du føler er til hindring for deg på arbeidsplassen, for å kunne gi disse barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?

Er det noe annet du trenger eller ønsker selv for å kunne bidra og gi barna og unge god nok spesialpedagogisk hjelp?

Er det noe annet vi ikke har snakket om i dag, men som er viktig å ha med, knyttet til spesialpedagogiske temaer vi har diskutert i dag?

AVSLUTTER MED Å TAKKE FOR AT INFORMANTEN HAR DELTATT OG VALGT Å BRUKE AV SIN TID PÅ DETTE, OG GJENTA AT ALL INFORMASJON SOM ER GITT ER FRIVILLING, KONFIDENSIELL OG VIL BLI ANONYMISERT.

Vedlegg 2: Godkjenning av meldeskjema, SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
970045

Vurderingstype
Automatisk

Dato
14.03.2024

Tittel
ASF i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig
Stig R. Wigestrånd

Student
Paimae Abbas

Prosjektperiode
01.03.2024 - 03.06.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/65e88fec-2b02-4cc7-8835-38efd909837b/vurdering>

Side 1 av 2

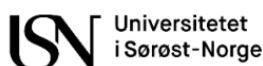
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



Vil du delta i forskningsprosjektet om

hvordan lærere ivaretar barn med ASF i klasserommet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gjennomføre et intervju til masteroppgaven innenfor spesialpedagogikk, hvor hovedtema er autismespekterforstyrrelser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å forske på hvordan lærere kan inkludere og ivareta elever med diagnostisert ASF på gode måter. Dette forskningsprosjektet er i forbindelse med den obligatoriske masteroppgaven for grunnskolelærerutdanningen ved 1. – 7. trinn ved Universitetet i Sørøst – Norge (USN). Oppgaven skal leveres våren 2023 og har et omfang på 30 studiepoeng.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Valget av informant er på bakgrunn av at du som lærer eller spesialpedagog jobber eller har jobbet med det spesialpedagogiske tematikkområdet som studenten har valgt som sitt fokus område.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen vil bestå av et fysisk intervju som vil bli tatt lydopptak av, som senere vil bli transkribert. Intervjuet er temabasert og vil ha form som en naturlig samtale. Det vil være noen forhåndsbestemte spørsmål for å sette samtalen i gang. Jeg ønsker å vite hva du holder på med til daglig av spesialpedagogiske praksisoppgaver, hva du opplever er utfordrende og tiltakene du syntes fungerer for deg. Fokuset vil være på barn med høyt fungerende autismespekterforstyrrelser. Et intervju varer gjerne 20 – 30 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg og min veileder Stig R. Wigestrands ved Universitetet i Sørøst – Norge som vil ha tilgang til lydopptaket. Navnet ditt vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir levert inn [3. juni]. Person opplysningene vil da slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge, fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Min veileder Stig R. Wigestrands, e-post: Stig.R.Wigestrands@usn.no
- Vårt personvernombud ved USN Paal Are Solberg, e-post: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Stig R. Wigestrands
(Forsker/veileder)

Paimae Nawzat Abbas

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan lærere ivaretar barn med ASF i klasserommet?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lydopptak blir tatt av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)