

*“ALLE ELEVER  
TRENGER Å HØRE  
TIL ET FELLESSKAP,  
UANSETT <3”*

En kvalitativ studie av fire læreres erfaringer med autismespekterforstyrrelse og sosial inkludering

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Renathe Schwencke Eriksen & Martine Elida Wilthil

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng.

## Sammendrag

De fleste med autismspekterforstyrrelse opplever at det er krevende å være i situasjoner der de må forholde seg til mange andre personer (Statped, 2022a). Med denne masteroppgaven ønsker vi å undersøke hvordan lærere kan tilrettelegge for at elever med autisme kan oppleve å føle seg sosialt inkludert. Hensikten med studien er å undersøke måter en lærer kan tilrettelegge for sosial inkludering gjennom bruk av ulike tiltak, samarbeid og kunnskap. Vi systematiserer kunnskap og ser dette i lys av teoretiske perspektiver som teorier om autismspekterforstyrrelse, sosial inkludering, samarbeid, relasjoner og tidligere forskning med relevans for dette prosjektet. Alle disse temaene er høyst relevante for lærerprofesjonen.

Gjennom fire intervjuer med grunnskolelærere har vi samlet erfaringer og refleksjoner rundt temaet autismspekterforstyrrelse. Alle intervjuene ble transkribert og analysert gjennom en tematisk analyse. Det teoretiske rammeverket viser at det ikke finnes en type tiltak som passer for alle, men at det finnes noen sentrale tiltak alle med autisme alltid trenger. Vi ønsket derfor å undersøke helt konkrete tiltak som kan fungere, og som med individuell tilpasning kan benyttes for flere med autismspekterforstyrrelse.

Studien fant at lærerne med kunnskap om diagnosen er opptatt av å bruke elevens sterke sider i arbeidet for sosial inkludering. Resultatene viser at det finnes flere måter en lærer kan tilrettelegge for sosial inkludering, men at det er store variasjoner på hvordan tilretteleggingen gjennomføres. Det er elevens behov og forutsetninger som styrer hvilke tiltak som skal settes i gang.

## Abstract

Most individuals with autism spectrum disorder find it challenging to be in situations where they have to interact with many people (Statped, 2022a). With this master's thesis, we aim to investigate how teachers can facilitate social inclusion for students with autism. The purpose of the study is to explore ways in which a teacher can promote social inclusion through the use of knowledge, various measures and collaboration. We systematize knowledge and view this in light of theoretical perspectives such as theories on autism spectrum disorder, social inclusion, collaboration, relationships, and previous research relevant to this project. All of these topics are highly relevant to the teaching profession.

Through four interviews with primary school teachers, we have gathered experiences and reflections on the topic of autism spectrum disorder. All interviews were transcribed and analyzed using thematic analysis. The theoretical framework indicates that there is no single measure that fits all, but there are some key measures that all individuals with autism always need. Therefore, we aimed to investigate specific measures that can work and, with individual adjustments, can be used for many with autism spectrum disorder.

The study found that teachers with knowledge of the diagnosis focus on using the student's strengths in efforts for social inclusion. The results show that there are several ways a teacher can facilitate social inclusion, but there are significant variations in how the facilitation is carried out. It is the student's needs and conditions that determine which measures should be implemented.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>2</b>
<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Forord</b>	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b>	<b>7</b>
1.1 Formål - bakgrunn	8
1.2 Problemstilling	10
1.3 Avgrensning	10
1.4 Begrepsavklaring	11
1.4.1 Autismespektrumforstyrrelse	11
1.4.2 Sosial inkludering	11
1.4.3 Småtrinnet og tidlig innsats	12
1.5 Oppgavens struktur	13
<b>2 Oppgavens teoretiske rammeverk og kunnskapsstatus</b>	<b>13</b>
2.1 Statlig rammeverk	13
2.2 Tidligere forskning	14
2.3 Teoretisk rammeverk	15
2.3.1 Autismespekterforstyrrelse og kjennetegn på ASF	15
2.3.2 Tilrettelegging og tiltak	15
2.3.3 Relasjon, lærer - elev	16
2.3.4 Inkludering og tilpasset opplæring	16
2.3.5 Samarbeid og kommunikasjon	17
2.4 Autismespekterforstyrrelse	17
2.4.1 Kjennetegn på autismespekterforstyrrelse	19
2.4.1.1 Sosiale ferdigheter, repetitiv atferd og snevre interesser	19
2.4.1.2 Språk og kommunikasjon	21
2.4.1.3 Stress	21
2.5 Tilrettelegging og tiltak	22
2.5.1 Struktureringstiltak	22
2.5.2 Sikring av sosial deltakelse	24
2.5.3 Språk og kommunikasjonsopplæring	25
2.6 Relasjon, lærer - elev	29
2.7 Inkludering og tilpasset opplæring	31
2.8 Samarbeid og kommunikasjon	33
<b>3 Metode</b>	<b>34</b>
3.1 Valg av forskningsdesign	35
3.1.1 Styrker og svakheter	36
3.2 Empirisk kontekst og deltakere + utvalg	38
3.4 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling	39
3.4.1 Informasjonsskriv med samtykkeskjema	40
3.4.2 Utvikling og bruk av intervjuguide	40

3.4.2 Gjennomføring av intervju	42
3.5 Forskerens rolle og kvalitetssikring	43
3.5.1 Validitet	43
3.5.2 Reliabilitet	44
3.5.3 Generaliserbarhet	45
3.5.4 Etske hensyn	45
3.5.4.1 Tematisering	46
3.5.4.2 Planlegging	47
3.5.4.3 Intervjusituasjonen	47
3.5.4.4 Transkribering	47
3.5.4.5 Analysering	48
3.5.4.6 Verifisering	48
3.5.4.7 Rapportering	49
3.6 Analysearbeid - tematisk analyse	49
3.6.1 Fase 1: Bli kjent med dataene	50
3.6.2 Fase 2: Generering av initielle koder	51
3.6.3 Fase 3: Søk etter temaer	52
3.6.4 Fase 4 og 5: Gjennomgå og definisjon av temaer	52
3.7 Fase 6: Analysen	54
3.8 Oppsummering av kapittel 3	58
<b>4 Presentasjon av funn</b>	<b>58</b>
4.1 Forståelse av ASF	59
4.1.1 Hva opplever informantene som særlig kjennetegner elever med ASF?	59
4.2 Tilrettelegging for sosial inkludering	61
4.2.1 Hva gjør informantene for å sosialt inkludere elever med ASF?	62
4.3 Samarbeid som støtte i arbeidet	65
4.3.1 Hvem samarbeider informantene med, og hvordan hjelper dette samarbeidet elever med ASF?	65
4.4 Den gode historien	66
4.4.1 Hva kunne informantene ta med seg i sin lærerprofesjon?	67
4.5 Oppgavens sentrale funn	68
<b>5 Diskusjon</b>	<b>69</b>
5.1 Å forstå elever med ASF	70
5.2 Tiltak	71
5.2.1 Tiltak strukturering	71
5.2.2 Tiltak sosiale ferdigheter	73
5.2.3 Tiltak kommunikasjon	75
5.3 Samarbeid og Den gode historien	76
<b>6 Avslutning</b>	<b>77</b>
6.1 Veien videre	78
<b>7 Referanser</b>	<b>79</b>

## Vedlegg

## Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på fem spennende år på grunnskolelærerutdanningen 1-7, ved Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Drammen. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har vi samarbeidet godt og støttet hverandre i både opp- og nedturen. Arbeidet som er lagt ned oppleves rettferdig fordelt gjennom tett samarbeid, og vi har begge et stort eierskap til avhandlingen.

Vi har fått motivasjon til å gjennomføre oppgaven fra hverandre, venner og familie. Vi har omtrent snakket sammen daglig, og det har alltid vært en av oss som har tatt på seg rollen *den positive* dersom en av oss mistet motet. Vi vil derfor rette en stor takk for det gode samarbeidet vi har hatt og til alle våre støttespillere som har heiet på oss. En ekstra stor takk rettes til våre fire informanter for gode refleksjoner og innholdsrike intervjuer. Tusen takk til vår veileder, Knut Storhaug, for å ha hjulpet oss med veiledningen fra et rotete utkast til en sammenhengende oppgave.

Å hjelpe barn med autismespekterforstyrrelse til å føle på sosial tilhørighet er et tema som ligger nært for oss begge. Vi har gjennom egen yrkeserfaring erfart at mange lærere sier de har lite kunnskap om autismespekterforstyrrelse og at de ikke vet hvordan de skal nå frem til denne elevgruppen. Ofte blir elevene værende på grupperom med minst mulig tid i fellesskapet. Vi håper at denne avhandlingen gir lærere, og oss selv, mer kunnskap på området slik at vi kan være de lærerne som får elevene inn i klassens fellesskap. Alle elever trenger å høre til i et fellesskap, uansett<3

Takk for oss!!!

Drammen, juni 2024

Renathe Schwencke Eriksen & Martine Elida Wilthil

# 1 Innledning

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hva lærere kan gjøre for å tilrettelegge for sosial inkludering for elever med autismespekterforstyrrelse. Slik Line sa i sitt intervju, kommer ikke de sosiale ferdighetene av seg selv for denne elevgruppen. Barn med autisme lærer ikke automatisk det andre barn lærer av seg selv; det må trenes på (Martinsen et al., 2018, s. 22). Vår masteroppgave er i faget spesialpedagogikk. Spesialpedagogikk handler om å gi opplærings- og utviklingsmuligheter til elever med særlige behov (Befring & Næss, 2021, s. 28). På grunn av oppgavens sentrale tematikk, autismespekterforstyrrelse og sosial inkludering, vil vi ikke ta for oss eksplisitte undervisningsfag. Dette begrunner vi med at sosial kompetanse utvikler seg over tid og at det er en nær sammenheng mellom elevenes læring av faglig prestasjon og sosial kompetanse. Å jobbe for sosial kompetanse kan være avgjørende for faglig utvikling (Statped, 2022a). Vi mener derfor at tematikken er profesjonsfaglig relevant og hører til under alle skolens fag.

## 1.1 Formål - bakgrunn

Vi er to som skriver denne masteroppgaven, og dette vil være med på å styrke dens profesjonsfaglige relevans. Vi bringer ulike perspektiver, ferdigheter og styrker inn i denne oppgaven. I denne prosessen kan vi hele tiden reflektere og diskutere funn. Erfaringen vi får gjennom å skrive denne oppgaven sammen gir verdifulle ferdigheter i teamarbeid, som vi kommer til å få nytte av i arbeidslivet.

Lillejord et al. (2013) skriver at det å ha venner og føle seg inkludert er viktig for elevene fra de er små, og det blir enda viktigere når de blir eldre. De viser til at elever med funksjonshemninger, lærevansker eller utviklingsforstyrrelse er mer sårbare når det kommer til det å føle seg ensom (Lillejord et al., 2013, s.78). Det er skolens ansvar å legge til rette for elevenes sosiale utvikling, ifølge Lillejord et al. (2013) og derfor må det legges til rette for at ingen skal utestenges, og at elever lærer seg sosiale ferdigheter i samspill med andre.

For barn med autismespekterforstyrrelser kan skoletiden være utfordrende når de møter jevnaldrende (Martinsen, 2014). De kan slite med å forstå sosiale normer og delta i fellesaktiviteter på samme måte som andre barn. Martinsen (2014) skriver om en gruppe barn



med ASF som så gjerne ønsker å passe inn og være som de andre uten å forstå hvorfor de skiller seg ut. Dette kan oppleves vanskelig. Han refererer til voksne med autismspekterforstyrrelser som forteller at skoletiden var den vanskeligste perioden i livet deres (Martinsen, 2014). Faglitteraturen viser at dette er viktig å forske på, da noe må gjøres slik at de føler seg som en del av fellesskapet. Hva skal man gjøre for at også elever med autismspekterforstyrrelser skal føle seg som en del av fellesskapet? Er det behov for å tenke nytt om sosial inkludering?

Vil det å endre hvordan man jobber med sosial inkludering føre til nye tilpassede læringsmiljøer, og kan dette igjen gjøre at personer med for eksempel master i spesialpedagogikk, må jobbe utenfor den ordinære skolen? Dersom man tenker nytt og gjør det på en annen måte, hva slags konsekvenser kan dette ha for de andre elevgrupper som mister lærere som har kunnskaper om inkludering?

Møtet med skolen for barn med autismspekterforstyrrelse kan være krevende. Skolestart innebærer et kontinuitetsbrudd og personene du pleier å omgås med daglig, forandrer seg. Det oppstår nye krav til sosiale ferdigheter og hverdagen blir fylt med nye og annerledes aktiviteter enn man er vant med (Martinsen, 2014). Samtidig øker vanskelighetsgraden i den sosiale konteksten, og det krever en større grad av eksplisitt forståelse av ting som blir sagt. Det kan for eksempel være vanskelig å forstå ironi og metaforer. Det å se ting fra andres synsvinkel kan være krevende (Uggerud, 2016, s. 20). Martinsen (2024) påpeker at dersom personen får store atferdsvansker og man merker at tidligere lærte ferdigheter forsvinner, kan dette komme av at skolestarten ikke ble forberedt godt nok. På den andre siden kan skolestart for barn med autismspekterforstyrrelse passe godt da skolen er mer strukturert enn førskolen. Ofte øker overgangen fra før skolen til barneskolen trivselen deres (Martinsen, 2014).

Vi har begge jobbet i skolen før vi begynte på denne oppgaven og har erfaringer med elever med autismspekterforstyrrelse, som er i og utenfor den ordinære klassen. Grunnen til at dette er temaet vi ønsker å skrive om, er på bakgrunn av teori og erfaringer. Teorien legger vekt på at mange elever med autismspekterforstyrrelse ikke føler de har et sosialt fellesskap (Martinsen, 2014). Gjennom vår tid i skolen har vi observert at elever med autismspekterforstyrrelse står overfor utfordringer knyttet til sosial inkludering. Vi har opplevd at elever med autismspekterforstyrrelse har blitt ekskludert fra fellesskapet, som har

hatt negative konsekvenser for deres trivsel og læring. Disse erfaringene har motivert oss til å utforske dette med sosial inkludering og autismspekterforstyrrelse i skolen.

Denne masteroppgaven er profesjonsfaglig relevant da den belyser en utfordring lærere møter i sin daglige praksis: å inkludere elever med autismspekterforstyrrelse i det sosiale fellesskapet på småtrinnet. Ved å fokusere på konkrete tilrettelegging strategier og tilnærminger, har vi ønsker om at denne oppgaven kan gi direkte innsikt og veiledning til lærere som står overfor denne utfordringen. Gjennom grundig analyse av læreres praksis og erfaring, ønsker vi at oppgaven skal bidra til å identifisere beste praksis og strategier for å fremme sosial inkludering. Denne innsikten vil ikke bare styrke den profesjonelle kompetansen til lærerne som arbeider med denne elevgruppen, men også bidra til å skape mer inkluderende læringsmiljøer som fremmer trivsel og læring for alle elever på småtrinnet. Dermed vil denne oppgaven ikke bare adressere praktiske utfordringer i læreres arbeid, men også bygge bro mellom teori og praksis innen utdanningsfeltet, og tilføre verdifull kunnskap og innsikt som kan forbedre praksisen og støtte elevenes utvikling og trivsel. I Utdanningsdirektoratet, overordnet del (2017a) pekes det på at skolen skal være profesjonsfaglig fellesskap der lærere og andre ansatte reflekterer over felles verdier og videreutvikler sin praksis, slik vi gjør i denne oppgaven.

## 1.2 Problemstilling

Denne masteroppgaven har som formål å få forskningsbasert kunnskap om hva lærere gjør og kan gjøre for å få elever med autismspekterforstyrrelse inn i det sosiale fellesskapet på skolen, som igjen bidrar til diskusjoner i et profesjonsfellesskap. Prosjektet er profesjonsrelevant da empiri er hentet fra praksisfeltet, av lærere med bred erfaring. Oppgavens overordnede problemstilling er som følgende:

*Hvordan kan lærere på småtrinnet tilrettelegge for sosial inkludering for elever med autismspekterforstyrrelser?*

## 1.3 Avgrensning

Selv om problemstillingen bruker ordet småtrinnet, vil ikke dette nødvendigvis være en stor del av oppgaven, fokuset er forskningen rundt tilrettelegging for sosial inkludering for elever med autismespekterforstyrrelse. Når det er snakk om elever med autismespekterforstyrrelse er det viktig å sette i gang tiltak tidlig, og tidlig innsats styrker elevenes mulighet til å lære (Statped, 2022a). Vi valgte derfor å implementere dette inn i problemstillingen. Samtidig heter det at denne masteroppgaven er i faget spesialpedagogikk.

Symptombildet til elever med autismespekterforstyrrelse varierer i stor grad, og alvorlighetsgraden påvirker hvordan eleven fungerer i hverdagen, i hjemmet og på skolen (Statped, 2022a). Det vil derfor være hensiktsmessig å avgrense tematikken med tanke på at autismespekterforstyrrelse er et stort tema med store individuelle forskjeller. I dette studiet velger vi å fokusere på lærerens rolle og elever med autismespekterforstyrrelse som med riktig tilrettelegging kan være en del av det sosiale fellesskapet i klassen.

Problemstillingen vil besvares gjennom intervju av fire lærere, og deres refleksjoner og perspektiver skal undersøkes i lys av teoretisk rammeverk. Undersøkelsen tar for seg hvordan riktig tilrettelegging kan øke sosial inkludering for elever med autismespekterforstyrrelse. Problemstillingen er etter vår mening konkret, da den direkte forteller hva vi ønsker å undersøke. Den er ikke for åpen, og styrer tema eksplisitt inn på autismespekterforstyrrelse og tilrettelegging for sosial inkludering. Derfor valgte vi å ikke ha med forsknings spørsmål.

Det finnes flere teorier som forsøker å forklare autismespekterforstyrrelse, og en trenger ikke nødvendigvis å velge en av disse. Vi ønsker å få et dypt innblikk fra personer med mye kunnskap om temaet. Ulike teorier kaster lys over forskjellige områder av psykologiske fenomener og fungerer, og vil ofte supplere hverandre (Kaale & Nordahl-Hansen, 2021, s. 529).

## 1.4 Begrepsavklaring

I dette kapittelet vil vi forklare begreper som er sentrale for å forstå problemstillingen. Først forklarer vi autismespekterforstyrrelser, så sosial inkludering og småtrinnet i forbindelse med begynneropplæring.

### 1.4.1 Autismespektrumforstyrrelse

“Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en nevroutviklingsforstyrrelse som kjennetegnes av vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon, samt repetitive og stereotype atferds- og tankemønstre” (Kaale & Nordal-Hansen, 2021, s. 523). Diagnosen påvirker de fleste sentrale utviklingsområder, kommunikasjon, sosialt samspill, persepsjon, kognitiv utvikling, sosial og språklig utvikling. Ofte trenger de med ASF mange ulike tilbud og tiltak (Martinsen et al., 2018, s. 14). I denne oppgaven kommer vi til å bruke forkortelsen ASF for autismespekterforstyrrelse.

### 1.4.2 Sosial inkludering

Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive og er i samspill med jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Gjennom inkludering i klassen får elever med ASF mulighet til å bygge vennskap og føle en dypere tilhørighet til fellesskapet. Å ha venner kan bidra til å styrke deres selvtillit og trivsel. Dersom elever med ASF føler seg inkludert og akseptert i klassen, kan det bidra til å øke deres akademiske engasjement og motivasjon (Nordahl, 2012, s.14). De kan være mer villig til å delta aktivt i undervisningen og ta del i gruppearbeid og fellesaktiviteter.

Regjeringens rammeverk for inkludering er utformet for at alle innbyggere skal fullføre utdanningsløpet, uavhengig av elevenes evner, forutsetninger, kjønn, bakgrunn og sosial status (Meld, St. nr.16 (2006-2007) s.21). For å sikre alle elevers rett til inkludering i grunnskolen og videregående skole er det satt inn programmer for tilpasset opplæring innenfor regjeringens rammeverk for inkludering og spesialundervisning (Storhaug, 2023, s.3). I tillegg understreker §8-2 i opplæringsloven viktigheten av sosial tilhørighet ved å pålegge at elevene deles inn i klasser eller basisgrupper som ivaretar deres behov for sosialt fellesskap (Opplæringslova, 1998, §8-2).

### 1.4.3 Småtrinnet og tidlig innsats

Alle barn fortjener en god start, påpekes det i stortingsmelding 6 / 2019-2020. (Meld, St. 6 (2019-2020) s.7). Det legges også vekt på tidlig innsats og inkluderende fellesskap, for at alle

barn og unge skal kunne nå sine drømmer og ambisjoner. Et av målene til regjeringen er at alle, uavhengig av bakgrunn eller forutsetninger, skal ha like muligheter til læring og utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020), s.7).

Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak (Meld. St. 6 (2019-2020), s.12).

Med tanke på vektleggingen av *tidlig innsats*, mener vi det er relevant å undersøke hvordan lærere fra småskolen, altså fra 1 - 4.klasse, jobber med sosial inkludering for elever med ASF. Dette er spesielt interessant fordi regjeringens fokus på tidlig innsats og sosial inkludering understreker viktigheten av å gi alle elever, inkludert de med ASF, like muligheter til læring og utvikling. Problemstillingen i denne oppgaven vektlegger derfor hva som blir gjort på småtrinnet.

## 1.5 Oppgavens struktur

Ovenfor i kapittel 1 har studiens formål, problemstilling og sentrale begreper blitt presentert. Videre i kapittel 2 vil det teoretiske rammeverket og kunnskapsstatus bli presentert og tidligere forskning av ASF blir kort redegjort. Videre i kapittel 3 vil den valgte metoden belyses, som inneholder metodisk teori, avgjørelser før, underveis og etter datainnsamling. Her fremstilles også etiske hensyn som er gjort for å sikre studiets kvalitet. Kapittel 4 består av studiens sentrale funn, resultater og analyserapport, som består av fem hovedtemaer. I kapittel 5 velger vi ut de mest sentrale funnene fra analysen, og diskuterer disse opp mot teori og problemstilling. Så vil vi gi en avslutning i kapittel 6, med et kort innspill for veien videre.

## 2 Oppgavens teoretiske rammeverk og kunnskapsstatus

I dette kapittelet tar vi for oss statlig- og teoretisk rammeverk, tidligere forskning som vi ut fra problemstillingen vår legger til grunn for vår studie. Ut fra hovedbegrepene i problemstillingen vil vi i dette kapittelet presentere disse. Gjennom det teoretiske rammeverket har vi et fokus på elever med autismespekterforstyrrelser, kjennetegn og tiltak for sosial inkludering. Vi har også brukt Statped i den teoretiske delen av oppgaven, da siden

har tilført et unikt perspektiv og har innsikt som ikke er tilgjengelig andre steder. Bidraget har vært avgjørende for det teoretiske rammeverket.

## 2.1 Statlig rammeverk

Alle elever, uavhengig av forutsetninger, har rett til å være inkludert i fellesskapet. Dette er en politisk vedtatt målsetting i Norge (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Den norske skolen bygger på prinsipp om inkluderende opplæring (Statped, 2022b). I opplæringsloven står det:

I opplæringen skal elevene deles i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. For deler av opplæringen kan elever deles i andre grupper etter behov. Til vanlig skal organiseringen ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998, §8-2).

I overordnet del står det at "Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf" (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.3). Som lærer skal man bygge sin praksis i de verdiene som står i opplæringsloven.

## 2.2 Tidligere forskning

Forskning på sosial inkludering av barn med autismspekterforstyrrelser har vært et viktig og stadig voksende felt de siste tiårene. Flere studier har utforsket ulike aspekter ved sosial inkludering og tilrettelegging for barn med ASF. Øzerk & Øzerk (2013) presenterer i boken sin et bredt spekter av pedagogiske strategier og metoder som kan benyttes for å støtte barn med autismspekterforstyrrelse. Boken gir lærere, spesialpedagoger og andre fagpersoner et grunnlag for å utvikle og implementere effektive undervisningsmetoder som tar hensyn til de unike behovene til disse barna.

Lande & Solberg (2021) har jobbet med et utviklingsarbeid om spesialundervisning. Det overordnede målet for dette prosjektet handlet om omorganisering av spesialundervisningen slik at elevene får et større sosialt og faglig utbytte. De mente at det å ta elever med vedtak ut i grupper førte til mindre grad av tilpasning i klasserommet. Ønsket var at flere skulle delta i ordinær undervisning og at lærere måtte ha kompetansen de trenger for å tilrettelegge. Ved å

jobbe med kooperativ læring og omorganiseringen av spesialundervisningen på den skolen, førte til at elevene fikk et større faglig og sosialt utbytte. Dette var basert på elevenes og personalets opplevelser (Lande & Solberg, 2021).

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk, med mål om å sikre at alle elever har lik tilgang til utdanning og et sosialt fellesskap (Opplæringslova, 2013, § 8-2). Politisk retorikk fremhever ofte den norske modellen for inkludering som en suksess, men forskning viser at det fortsatt er betydelig utfordringer knyttet til reell inkludering (Storhaug, 2019). Forskning viser at selv om politiske tiltak har ført til nedleggelse av frittstående spesialskoler, har dette ofte ført til segregerende avdelinger innenfor den lokale skolen (Storhaug, 2019).

## 2.3 Teoretisk rammeverk

I denne oppgaven ønsker vi å besvare problemstillingen:

*Hvordan kan lærere på småtrinnet tilrettelegge for sosial inkludering for elever med autismspekterforstyrrelser?*

For å diskutere denne problemstillingen har vi valgt å presentere teori om autismspekterforstyrrelse, og kjennetegn på dette, tilrettelegging og tiltak for elever med ASF, relasjon mellom lærer og elev, inkludering, tilpasset opplæring, samarbeid og kommunikasjon. Nedenfor vil vi presentere hva slags teori som er brukt for å kunne diskutere problemstillingen.

### 2.3.1 Autismspekterforstyrrelse og kjennetegn på ASF

For å belyse hva autismspekterforstyrrelse er, og hva som kjennetegner diagnosen har vi benyttet følgende teoretiske kilder:

World Health Organization (WHO, 2024), WHO gir en global definisjon og klassifisering av ASF. Deres retningslinjer gir en grunnleggende forståelse av de diagnostiske kriteriene og de forskjellige formene av ASF. Kaale & Nordahl- Hansen (2021) fokuserer på de pedagogiske og psykologiske aspektene ved ASF. De beskriver utfordringene knyttet til sosial interaksjon,

kommunikasjon og atferd, samt effektive pedagogiske tilnærminger. Dette gir oss innsikt i hvordan ASF påvirker elevenes skolehverdag. Martinsen (2014) gir et blikk på erfaringer, og er nyttig for å forstå de sosiale utfordringene som elever med ASF møter, og hvordan disse kan påvirke trivsel og læringsutbytte.

### 2.3.2 Tilrettelegging og tiltak

For å fremme hva som er forsket på tidligere av tilrettelegging og tiltak for elever med autismespekterforstyrrelser har vi benyttet følgende teoretiske kilder:

Kaale & Nordal- Hansen (2021) legger vekt på pedagogiske tilnærminger som er effektive for elever med ASF. De diskuterer hvordan strukturert undervisning, sosial ferdighetstrening og individuelle tilpasninger kan forbedre elevenes trivsel i skolen. Statped (2022b) gir anbefalinger og retningslinjer for spesialpedagogisk tilrettelegging. Denne kilden gir praktiske eksempler på tiltak som kan iverksettes i skolen for å støtte elever med ASF. Urnes (2018) beskriver ulike spesialpedagogiske strategier og deres effekt på inkludering og læring for elever med ASF. Martinsen (2014) fokuserer på hvordan sosial ekskludering kan motvirkes gjennom spesifikke tiltak i skolemiljøet. Øzerk & Øzerk (2013) fokuserer på språklige faktorer som påvirker tilrettelegging for elever med ASF. De diskuterer hvordan tilpasning av undervisning til elevenes individuelle språkbakgrunn kan forbedre deres inkludering.

### 2.3.3 Relasjon, lærer - elev

Basert på problemstillingen vår har vi også valgt å fokusere på relasjon mellom lærer og elev, og her har vi tatt utgangspunkt i Skaalvik & Skaalvik (2005) som fokuserer på lærerens rolle i elev motivasjon og læringsutbytte, mens Ryan & Deci (2000) har introdusert autonomistøtte og selvbestemmelsesteori som er relevante for å forstå hvordan lærer-elev-relasjonen kan påvirke elevenes motivasjon og engasjement. Furrer & Skinner (2003) har utforsket konsepter som lærerstøtte og kontrollbehov i klasserommet, mens Nordenbo et al. (2008) har studert betydningen av lærer-elev-relasjonene for elevenes trivsel og tilhørighet i skolen. Nordahl (2012) har også bidratt til forskningen ved å se på sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og elevenes psykiske helse.



### 2.3.4 Inkludering og tilpasset opplæring

I problemstillingen bruker vi begrepet *sosial inkludering* og derfor er det naturlig at vi også skal skrive teori om dette. Vi har også skrevet tilpasset opplæring da mange elever med ASF krever mye tilpasset opplæring. Her har vi brukt teori av Tøssebro (2006) som fokuserer på inkludering av elever med funksjonshemminger, og Nilsen (2017) har fokusert på inkludering av elever med ASF. Bachmann & Haug (2006) og Martinsen et al. (2006) har bidratt med perspektiver om tilpasset opplæring og inkludering generelt. Strømstad, Nes & Skogen (2004) har sett på hvordan sosial inkludering påvirker elevenes trivsel og læring, mens Ogden (2012) og Engh (2010) har gitt innsikt i strategier for å tilrettelegge opplæringen for elever med spesielle behov, inkludert de med ASF.

### 2.3.5 Samarbeid og kommunikasjon

Statped (2022b) legger vekt på å skape gode organisatoriske rammer og tilrettelegge for kompetanseutvikling blant personalet for å støtte inkluderingen av elever med ASF. Uggerud (2016) fremhever betydningen av foreldresamarbeid og hvordan foreldre til elever med ASF kan være en ressurs for skolen.

## 2.4 Autismespekterforstyrrelse

Autismespekterforstyrrelse er en nevroutviklingsforstyrrelse som kjennetegnes av vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon, samt forekomst av rekke begrensede, repetitive og uflexible mønstre for atferd, interesser eller aktiviteter som er atypiske eller overdrevne for individets alder og sosiokulturell kontekst (WHO, 2024). Dette er kriterier fastsatt av Verdens helseorganisasjon. Alle med autismespekterforstyrrelser har vansker innenfor disse områdene, men det betyr ikke at de er like. Autismespekter betyr at det er en gruppe med store variasjoner (Kaale & Nordahl-Hansen, 2021, s. 524). Det er stor variasjon mellom enkeltpersonene med en autismediagnose, både alvorlighetsgrad av kjernesymptomene, utviklingsforløp og andre assosierte vansker (Hellerschou, 2022, s.15).

I Norge bruker vi ICD-10, diagnosesystemet til Verdens helseorganisasjon (WHO; 1992). Der beskriver de vansker på tre områder: barn strever med et gjensidig sosialt samspill, kommunikasjon og språkutvikling. Diagnostiske kriterier for ulike lidelser gjennomgår

revisjoner for å reflektere økende kunnskap og forståelse innen feltet. I 1992 ble autisme kategorisert som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse i ICD-10. I 2013 gjennomgikk det amerikanske diagnosesystemet DSM en revisjon. Dette ble gjort fordi erfaring og forskning viser at mange barn endrer diagnose innenfor spekteret, fra alvorlig til lettere i løpet av barne- og ungdomsalder. For ASF ble det endringer i tråd med nyere forståelse av autisme som et spektrum. Diagnosesystemet DSM-5 har gått vekk fra inndelingen i undergrupper, og bruker betegnelsen *autismespekterforstyrrelse* (Urnes, 2018, s.272).

Den amerikanske psykiatriske foreningens Diagnostic Statistical Manual, Fifth Edition (DSM-5) gir standardiserte kriterier for å hjelpe til med å diagnostisere ASF. Dette er skrevet i CDC. CDC er en forkortelse for *Centers for Disease Control and Prevention*. CDC er en av hovedkomponentene i Department of and Human Services. CDC Foundation er etablert av Kongressen, og er en uavhengig og ideell organisasjon. Dette er en organisasjon som skal beskytte helsen og sikkerheten til Amerika, men også resten av verden ([www.cdc.gov](http://www.cdc.gov)).

Denne revideringen handlet om et ønske om å bevege seg bort fra en enten-eller-tilnærming til å heller vurdere grad av symptomer (Helveschou, 2022, s. 23). Å betrakte autisme som et spektrum gjør det mulig å ta hensyn til individuelle forskjeller og den varierende grad av funksjonsnedsettelse som personer med ASF kan oppleve. Denne forståelsen av ASF legger grunnlaget for en mer individuelt tilpasset tilnærming til støtte. ASF har tidligere vært en sjelden tilstand, men de siste årene har det vært en betydelig økning av antall barn og unge med diagnosen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2021, s. 523). I følge Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening viser nyere studier en forekomst på 0,6% på hele spekteret, barneautisme regnes til 0,13% og aspergers syndrom til 0,03%. Dette kan skyldes bedre diagnostiske verktøy, økt oppmerksomhet om tilstanden og nye undergrupper (Sponheim & Gjevik, 2019).

I Norge er det om lag 10-20 prosent språkløshet blant personer med ASF, i forhold til 40-60 prosent internasjonalt (Martinsen, 2014). De barna med ASF som presterer godt språklig, har gode formelle språkferdigheter, inkludert et omfattende vokabular, god grammatikk, uttale og evnen til å uttrykke tanker, meninger og ønsker. Språkvanskene ligger hovedsakelig innenfor det som handler om forståelse og bruk av språket i kontekst, skriver Martinsen (2014). Disse høytfungerende barna med ASF utgjør omtrent 25-45 prosent av gruppa. Martinsen (2014) skriver at mellom dette spekteret finnes det barn som alle har utfordringer med å gi mening til språklige uttrykk, og som varierer fra å bruke noen få til mange ord og tegn, noen kan si enkle

setninger. Det er også vanlig å se faste fraser, ekkotale og stereotype ytringer hos barna (Martinsen, 2014).

For å oppfylle diagnostiske kriterier for ASD i henhold til DSM-5, må barn ha vedvarende mangler på hver av tre områder innen sosial kommunikasjon og interaksjon, pluss minst to av fire typer begrensede, gjentakende atferder. DSM-5 deler inn i alvorlighetsgrader fra mild til alvorlig. Nivå 3 - krever svært betydelig støtte, nivå 2 - krever betydelig støtte og nivå 1 - krever støtte ([www.cdc.gov](http://www.cdc.gov)).

I DSM-V er autismspekterforstyrrelse delt inn i alvorlighetsgrad. Rapporten viser til en oppdeling i nivå, dette går fra mild til alvorlig og nivå 1 er den mildeste formen for ASF. De skriver at personer som ligger på dette nivået kan ha velutviklede språkferdigheter, men likevel oppleve vanskeligheter med kommunikasjon med andre. Rapporten påpeker at den laveste alvorlighetsgraden av ASF er karakterisert ved manglende evne til å delta i sosiale interaksjoner med andre. Responsene deres kan ofte være upassende eller uvanlige. I DSM-V viser de til at dette kan få det til å virke som om de er uinteressert i å ha sosial kontakt og har vansker med å danne relasjoner med jevnaldrende. Ifølge DSM-V kan personer med ASF ha problemer med å bytte aktiviteter og har vansker når det blir endringer i rutiner. Disse personene vil kreve støtte for å håndtere disse utfordringene ([www.cdc.gov](http://www.cdc.gov)).

#### 2.4.1 Kjennetegn på autismspekterforstyrrelse

Barn og unge med diagnosen ASF kan være svært ulike, de er en heterogen gruppe. Diagnosen stilles etter omfattende observasjoner, innhenting av informasjon fra foreldre og andre sentrale personer, testing og det gjøres oftest i tverrfaglig team ledet av psykologer og/eller leger (Kaale & Hansen, 2021, s. 525).

Kaale & Hansen (2021) viser til at personer som har ASF, har vansker knyttet til sosial kommunikasjon og interaksjon, og at dette er noe som vedvarer gjennom livet, men hvordan vanskene kommer til syne er forskjellig fra person til person. Det vil også endre seg etter hvert som de blir eldre, kommer det frem. De skriver at dette ofte kan sees ved at barn med ASF er mindre deltakende i lek sammenlignet med andre barn, dette kan være knyttet til deres sosiale interaksjonsvansker. Kompleksiteten i sosialt samspill øker når barn blir eldre. Kaale & Hansen (2021) forteller at, for personer med ASF kan ungdomsårene være veldig utfordrende, da kravene som stilles blir for krevende for tenåringer med ASF. Dette kan igjen

føre til at de unngår slike arenaer hvor sosial interaksjon kreves, dette kan misforstås som et uttrykk for at personer med ASF ikke ønsker å delta på slike ting, men i de fleste tilfeller er det egentlig motsatt (Kaale & Hansen, 2021, s. 525-526). Selv om det kan være utfordrende for barn og unge med ASF med samspill, er det mange som har et ønske om å være som sine jevnaldrende (Martinsen, 2014).

#### 2.4.1.1 Sosiale ferdigheter, repetitiv atferd og snevre interesser

Martinsen (2014) viser til at mennesker med ASF ofte blir oppfattet som usosiale og uinteresserte i andre mennesker, de kan ha mangelfulle sosiale ferdigheter og dårlig sosial forståelse. De har store vansker med å omgås med jevnaldrende, og de skiller seg ut fra *vanlige* barn. Mange faller ut av barnekulturen, de har ofte andre interesser og kan virke sære (Martinsen, 2014). Dette kan være fordi de ikke forstår sosiale spilleregler og ikke skjønner hva andre snakker om (Haugen, 2020). De kan da bli tause og virke mutte. De trekker seg ofte tilbake fordi sosialt samvær kan være såpass anstrengende for dem. Hvis samværet med jevnaldrende blir tilrettelagt ut fra deres forutsetninger, vil de aller fleste føle tilhørighet (Martinsen, 2014).

Martinsen (2014) viser til at repetitiv atferd og snevre interesser vises på ulike måter for barn med ASF, for noen kan det være altoppslukende, mens for andre går det ikke utover daglig fungering. Alle mennesker har ulike interesser og repetitiv atferd, men for barn med ASF kan det være mer ufleksibelt og intensivt enn det som er vanlig for barn på samme alder (Martinsen, 2014). I artikkelen *Annual Research Review: Re-thinking the classification of autism spectrum disorders* skriver de at barn og unge med ASF ofte synes det er vanskelig hvis rutiner endrer seg eller ting ikke er som de pleier å være, men dette er det også store individuelle forskjeller på (Lord & Jones, 2012).

Hos personer med ASF forekommer det vi kaller savantevner oftere enn hos andre. Savantevner er å ha talenter innenfor avgrensede områder, og som skiller seg fra personens generelle evner. Dette kan være god hukommelse, detaljer som folk ofte glemmer, perfekt tonegehør i musikk og kalkulering (Howlin et al., 2009). En studie av Howling og kolleger viser at en av tre personer med ASF har spesielle talenter innenfor avgrensede områder (Howling et al., 2009). Mange personer med ASF kan ha spesifikke interesseområder, og dette kan ofte forveksles med savantevner. Disse spesifikke interesseområdene kan være

interesser for bilder, tog, tegning og så videre. Personer med ASF kan bli ekstremt dyktige innenfor sine interesser (Howling et al., 2009).

I hvilken grad personer med ASF kan lære sosiale ferdigheter avhenger av deres kognitive og språklige forutsetninger, med deres interesse for sosial deltakelse (Martinsen et al., 2018, s.108).

#### 2.4.1.2 Språk og kommunikasjon

Et annet kjennetegn for ASF er vansker knyttet til språk og kommunikasjon, det kan være begrenset bruk av nonverbal kommunikasjon som ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Som de andre kjennetegnene, er det også variasjon i språk- og kommunikasjonsvansker. Mange kan ha et velutviklet talespråk, men ha vansker knyttet til samtaleferdigheter. Noen kan ha vansker med å uttrykke enkle behov, mens andre har noe bedre språk, men ha språklige avvik (Helverschou, 2022, s.17). Utfordringene knyttet til sosial kommunikasjon og samspill vil påvirke kvaliteten i samspillet med andre (Kaale & Hansen, 2021, s. 525). Det påpekes at dette kan sees ved at barnet er mindre deltakende i lek, sammenlignet med andre barn. Kompleksiteten i lek øker da barna blir eldre, og dette kan gjøre det enda mer utfordrende for elever med ASF (Kaale & Hansen, 2021, s. 525). Den sosiale konteksten kan være vanskelig for barn med ASF å forstå, og de har en *bokstavelig* forståelse av alt som blir sagt. Martinsen (2014) skriver at de avhengig av presise kriterier, og at de har vansker med å forstå ord som kan ha flere betydninger.

#### 2.4.1.3 Stress

Totalt sett opplever 86 prosent av personer med ASF høy grad av stress på grunn av sosiale og biologiske faktorer. Mange av barna opplever ubehagelige sanseopplevelser og svingninger på energinivå og dagsform (Martinsen, 2014). Martinsen (2014) påpeker at det er viktig at personene som tar vare på personer med ASF må tilpasse hverdagen deres etter hva de kan klare. Mennesker med ASF kan ha en mangelfull forekomst av sosiale ferdigheter (Martinsen et al, 2018, s.89). Det å være i sosiale settinger kan være anstrengende, og for å sikre deltakelse, kan det å etablere aktiviteter som barn med ASF kan delta på, sammen med andre være viktig (Martinsen et al, 2018, s. 103). Barn med ASF kan ha et behov for støtte når det kommer til håndtering av stress og sosial kompetanse. De fleste barn vil trenge dette, spesielt

for å regulere følelser og atferd når man havner i vanskelige situasjoner. For elever med ASF, vil det være viktig å være i forkant for å forhindre misforståelser og stress (Haugen, 2020).

Lite tålmodighet kan føre til mer stress for personer med ASF, Martinsen et al. (2006) påpeker at det vil være viktig at lærere viser tålmodighet slik at dette ikke er med på å stresse eleven. I ustrukturerte situasjoner som friminutt, kan elever med ASF bli stresset. Det å være i forkant og tilstede i slike situasjoner, og oppklare misforståelser kan være til hjelp ifølge Haugen (2020).

## 2.5 Tilrettelegging og tiltak

Som nevnt tidligere er det store individuelle forskjeller i ASF-gruppen. Det er derfor ikke en type tiltak som fungerer for alle. For en lærer eller en spesialpedagog er det nødvendig med kunnskap om ulike typer tiltak. På den måten får en et grunnlag når de mest optimale tiltakene skal velges ut fra elevens behov og forutsetning (Kaale & Nordal- Hansen, 2021, s. 531).

Når elever med ASF skal lære i klasserommet med de andre, krever det at læringsmiljøet er strukturert, forutsigbart og oversiktlig. Selv om de er ulike, opplever de fleste at det er krevende å være på steder hvor de må forholde seg til mange mennesker. Mye uro kan utløse stress, læringsmiljøet må tilrettelegges for at elever med ASF skal undervises sammen med klassen (Statped, 2022b). Selv om det ikke er en type tiltak som fungerer for alle, finnes det tre type tiltak som barn med ASF alltid trenger. Dette går på struktureringstiltak for å skape oversikt og kontroll, språk og kommunikasjonsopplæring og økning og sikring av sosial deltakelse (Martinsen, 2014).

Statped (2022b) viser til eksempler på god tilrettelegging for lærere. Tydelig klasseledelse som fremmer ro og klare forventninger om hva elevene skal gjøre. Dette kan omfatte korte og konkrete kollektive beskjeder, supplert med visuell eller taktil forsterkning av instruksjoner til å skape forståelse. Videre kan visualiserte timeplaner og arbeidsplaner bidra til å skape struktur og forutsigbarhet i skoledagen, mens en hensiktsmessig plassering av pult eller arbeidsplasser kan tilpasses individuelle behov for konsentrasjon og komfort. Ro og et skjermet arbeidsmiljø, via grupperom eller skjermet arbeidsplass kan være avgjørende for å muliggjøre uforstyrret arbeid og konsentrasjon (Statped, 2022b).

### 2.5.1 Struktureringstiltak

Som nevnt tidligere finnes det noen felles tiltak som barn med ASF trenger. Et av de sentrale ASF-tiltakene er strukturering. Skoletiden og resten av dagen bør bli strukturert på to ulike nivåer, rammestruktur og situasjonsstruktur. Rammestruktur er en struktur som alltid er til stede, planlagt eller ikke. Dagene kan være delt opp i ulike økter, dersom man lager en døgnkartlegging ser personen hvor mange og hvilke økter som er planlagt i løpet av et døgn.

Autismeforeningen skriver at målet med struktureringen er at barn skal få forventninger til hva som skal skje og hva de skal gjøre. Forventningsreaksjoner er første tegnet på at struktureringen er vellykket. Dette kan føre til at de virker mer våken og blir oppmerksom på det som skal skje (Martinsen, 2014).

En planlagt rammestruktur kan være representert via en dagsplan. Dette er et tiltak som veldig mange av alle barn med ASF får på skolen for å dekke deres behov for trygghet og oversikt (Martinsen, 2014). Martinsen (2014) peker på at de fleste klasserom har en timeplan for alle elever, forskjellen på den og en dagsplan vil være at dagsplanen er enda mer konkret. Den vil ikke kun vise hva slags fag det er, men konkret hva det skal jobbes med i de ulike skoletimene. Dersom læreren har planlagt ulike aktiviteter som skal gjennomføres i løpet av matematikktimen bør disse oppgavene synliggjøres i dagsplanen (Kaale & Hansen, 2021, s.539). Disse dagsplanene kan være veldig forskjellige, basert på elevens funksjonsnivå og særtrekk. Mange barn med ASF har nytte av at planene er visualisert, men de kan være veldig ulike (Kaale & Hansen, 2021, s.539).

En mye prøvd tilnærming for å støtte barn med ASF er TEACCH-metoden (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children). Denne metoden fokuserer på å skape strukturerte og forutsigbare omgivelser for barnet ved å innføre klare rutiner og tydelige forventninger. Sentralt i TEACCH-metoden er bruken av visuelle hjelpemidler, som en dagsplan. Informasjonen gis ved bruk av bilder, fotografier, objekter, tegninger og skriftlig informasjon, for å gi barnet nødvendig informasjon og veiledning gjennom dagen. Ved å tilpasse tilnærmingen til hver enkelt barns behov og stryker, har TEACCH-metoden som mål å fremme barnets selvstendighet og mestring, samtidig som den reduserer stress, angst og atferdsproblemer. Erfaringer har vist at denne metoden kan føre til

en betydning i økning av barnets kompetanse og selvstendighet i daglige aktiviteter. Integrering av TEACCH-metoden kan være en verdifull tilnærming for å støtte barn med ASF i deres utvikling og trivsel (Urnes, 2018, s. 283).

Situasjonsstruktur er innebygd i øktene som rammestrukturen er sammensatt av (Martinsen, 2014). I ustrukturerte situasjoner er det ikke bestemt hvor barnet skal være eller hvem de skal være med. I situasjonene hvor det er veldig strukturert er alt dette bestemt på forhånd påpekes det av Martinsen (2014). Situasjonsstrukturering gir barnet en oversikt over hva som skal skje, hvem som skal være til stede, hvor man skal være. Denne måten å strukturere på kan være et godt verktøy for at barn med ASF skal forstå hverdagslige situasjoner (Martinsen, 2014).

### 2.5.2 Sikring av sosial deltakelse

Det andre sentrale tiltaket er å øke og sikre sosial deltakelse hos barn med ASF. For å klare dette er det behov for mange tiltak, målet er å øke sosial deltakelse og trivsel (Martinsen, 2014). Tiltak på dette området må inngå som en del av den helhetlige opplæringen for personen, og tilpasses deres forutsetninger (Martinsen et al., 2018, s. 108). Brukte tiltak er omvendt integrering, eneundervisning i vanskelige tema og tilbakeføring til klassen, læring av sosiale regler og prosedyrer, sikring av påkledning, kroppspleie for at barnet skal ha mest mulig attraktiv framtoning (Martinsen, 2014).

Omvendt integrering innebærer at man velger ut aktiviteter som barnet mestrer godt og har lyst til å utføre. Når man har funnet en aktivitet, kan man finne et eller to barn som også ønsker å delta, til å utføre aktiviteten sammen med barnet. Det beste vil være at barnet med ASF er flinkest og kan imponere de andre elevene. Opplæring av et vanskelig tema alene med elev med ASF, og deretter tilbakeføring til klassen i det temaet har det vært flere positive eksempler på. Dette kan bidra til at klassekameratene får et positivt inntrykk av barnet med ASF (Martinsen, 2014).

Det å snakke om sosiale regler og ha avtaler om hva barnet skal gjøre i ulike situasjoner er noe som ofte blir brukt. Lytte til sosiale historier, visualisering og detaljerte beskrivelser kan være til hjelp (Kaale & Hansen, 2021, s. 539). Martinsen (2014) mener det bør være et fokus på at forklaring og opplæring bør foregå i enerom og i en trygg og rolig atmosfære. Man kan



havne i situasjoner hvor eleven har brutt en regel, da vil eleven være lite mottakelig for læring og er ofte i en emosjonell tilstand. I en slik situasjon bør man vente til eleven er i en rolig og trygg atmosfære (Martinsen, 2014).

I skolen blir det ofte dannet grupper, og det blir bestemt hvem som tilhører og ikke tilhører fellesskapet. Barn de opplever som annerledes kan bli utestengt. Barn med ASF vil skille seg ut ved interesser og atferd, og det er viktig at man bidrar til at det ytre ikke forsterker utstøtning (Martinsen, 2014). Derfor vil regelstyring være et effektivt redskap. Da personer med ASF ofte liker å ha regler å forholde seg til. Det handler om å vite hva som skal gjøres (Martinsen et al., 2018, s. 108).

Elever med autisme trenger tilrettelegging for at de skal trives og at læring skal skje i fellesskapet. Skolen bygger på et prinsipp om inkluderende opplæring, og for elever med ASF er det viktig å tilrettelegge både for det faglige, men også for psykisk og sosial inkludering. Ovenfor er det nevnt sentrale tiltak som er viktige for elever med ASF. Men det finnes også en god del tilrettelegginger en lærer kan gjøre for å tilpasse læringsmiljøet på en god måte. Disse kan være å ha en tydelig klasseledelse, det skaper ro og klare forventninger. Gi korte og konkrete kollektive beskjeder, med tydelig og konkret kommunikasjon. Sørge for at eleven har kort vei til grupperom, eller et sted eleven kan trekke seg tilbake til ved behov. Det er også hensiktsmessig å bruke visualiserte timeplaner og forsterke beskjeder visuelt (Statped, 2022a).

### 2.5.3 Språk og kommunikasjonsopplæring

Det tredje sentrale tiltaket for barn med ASF er ifølge Martinsen (2014) språkopplæring. Det er viktig for alle barn med ASF å lære språklig ferdighet på barneskolen. Det finnes derimot veldig ulik form for språkopplæring avhengig av hvor stor grad de ønsker og prøver å være en del av en vanlig barnekultur. Den ene gruppen av elever har et behov for forståelse av hva andre ønsker å formidle og lære funksjonell bruk av språket. Hovedmålet vil være å jobbe med å avhjelpe misforståelser og forvirring som skjer på grunn av autistiske forståelsesvansker. Det er gode erfaringer med å trene på bestemte abstrakte ord. Det bør jobbes med å bruke de aktuelle ordene og uttrykkene som ofte kan misforstås (Martinsen, 2014). Her kan en peke på de ekspressive og reseptive språkferdighetene, altså det å uttrykke seg og forstå. Ofte har barn med ASF en begrenset bruk av nonverbal kommunikasjon som

støtter deres verbale kommunikasjon. Dette ser en ofte ved at det er lite støttende kroppsspråk og mimikk (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 66).

Den andre gruppen kan ha behov for taletrening eller de som skal ha alternativ språkopplæring. Dersom barnet skal få alternativ språkopplæring og supplerende kommunikasjon, vet man ikke hvilken kommunikasjonsform som vil fungere best. Da står det mellom håndtegn eller grafiske tegn. Språk kan utvikles like godt ved å bruke tegn som tale. Målet er at personen skal lære seg å kunne snakke, og en tegn-til-tale-metodikk bør brukes (Martinsen, 2014). Tegn til tale- strategi handler om at ordet eller ytringen blir sagt samtidig som tegnet for det samme blir utført. Hensikten er at personen skal assosiere tegnet med det som blir sagt, og deretter kunne bruke tale selv (Martinsen et al., 2018, s. 83).

## 2.6 Sosial læring og kompetanse

I overordnet del av læreplanen står det at “skolen skal støtte og bidra til elevens sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre står det:

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

For elever, spesielt de som har vansker med å forstå sosiale kontekster og har kommunikasjonsvansker, er dette en krevende utfordring, ofte blir de møtt med en læringskontekst de ikke mestrer. Dette kan gi en grobunn for å utvikle negative holdninger til det som skal læres, men også for seg selv (Befring, 2021, s. 189).

Overordnet del av læreplanverket fremmer at det å sette seg inn i andres tanker og følelser, og at dialog står sentralt i sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det er vanskeligere for barn med ASF å etablere og opprettholde vennskap, da forståelsesproblemene gjør det vanskelig å mestre slike sosiale kontekster. Det betyr ikke at barn med ASF ikke ønsker vennskap eller det å være sosialt inkludert i fellesskapet. Barn med

ASF ønsker ofte å ha venner, og de er ofte klare over at vennskap eksisterer og at dette er noe en bør ha (Martinsen et al., 2015, s. 135). Deres vansker med å forstå sosiale kontekster, oppfatte og tolke andre, dele andres interesser, glede og sorger er det som ofte skaper avstand for elever med ASF til å bli en del av det sosiale fellesskapet (Helverschou, 2022, s. 16).

Det finnes en rekke tiltak som lærere kan gjøre for å gi barn med ASF optimale utviklingsmuligheter. For å få til det kreves det at læreren bruker tid på å bli kjent med barnet, for så å bruke den kunnskapen i tiltaksarbeidet. På den måten kan tiltakene være et forsøk på å skreddersy opplæringen tilpasset barnets interesser, behov og styrker (Kaale & Nordal-Hansen, 2019, s. 541-542). Det er personens språklige og kognitive forutsetninger, og deres interesse av å være sosial delaktig som styrer graden av læring av sosiale ferdigheter (Martinsen et al., 2018, s. 108).

Som nevnt tidligere er det å bruke sosiale historier vanlig i arbeidet med barn med ASF. Sosiale historier er en kort fortelling, og består ofte av setninger tilpasset barnets nivå, og har illustrasjonsbilder for visualisering. Historiene kan for eksempel handle om hvordan barnet kan løse vanskelige situasjoner. Historiene er enkle å implementere og kan tilpasses opplæringssituasjoner og ulike behov. Hensikten med disse historiene er å fremme barnets sosiale ferdigheter, og ønsket atferd i ulike situasjoner (Kaale & Nordal-Hansen, 2019 s. 539).

En annen måte å jobbe for sosial inkludering er å etablere felles aktiviteter, hvor mennesker med ASF har mulighet til å delta sammen med andre. Forutsetningene er at personen med ASF liker aktiviteten som skal utføres, og at aktiviteten blir verdsatt av personen som er med eleven med ASF. En slik aktivitet kan for eksempel være det å gå tur. Aktivitetene varierer etter hva som egner seg i takt med personens forutsetninger (Martinsen et al., 2018, s. 103).

Haugen (2020) viser til at elever med ASF ikke har *fri* i friminutt, som mange andre elever har. Disse pausene i løpet av skoledagen kan oppleves som den mest belastende perioden for elevene med ASF (Haugen, 2020). I Veileder for skolen står det «Skolens sentrale rolle som sosial læringsarena understreker betydningen av at det legges til rette for at barn og unge kan prøve ut og eksperimentere med sosiale ferdigheter i lek og ulike aktiviteter med barn og unge» (Jahnsen et al., 2014, s. 9). Frykt for avvising og økt tilbaketrekking i lek kan komme av negative opplevelser i sosialt samspill (Bjåstad et al., 2016, s. 218). Haugen (2020) påpeker at innhold i friminutt bør tilrettelegges ved å ta hensyn til elevens interesser. Lærer kan

utforme støttegrupper, og være til stede for å sikre sosialt samspill (Haugen, 2020). Misforståelser kan oppstå og at en voksenperson kan være der som en støtte og “tolk” kan være nødvendig. Sterke reaksjoner som sinne og fortvilelse kan komme som en reaksjon på kommunikasjonsvansker med andre, dette kan igjen føre til konflikter mellom elever (Haugen, 2020). Bjåstad et al. (2016) påpeker at et viktig tiltak er å lære de hvordan de skal reagere på ulike signaler, og øve på ferdigheter man kan bruke i sosiale settinger. For å unngå negative situasjoner er det viktig å øve på sosiale ferdigheter i naturlige settinger (Bjåstad et al., 2016, s. 227).

Elever kan få mulighet til å praktisere og utvikle selvreguleringsferdigheter dersom de inkluderes (Nordahl, 2012, s. 38). Dette kan hjelpe med å håndtere stress, angst og andre utfordringer som kan oppstå i klasserommet og i samfunnet generelt. Å være del av et inkluderende miljø gir erfaring og kompetanse som kan være nyttig senere i livet (Strand, 2023).

Dersom elever med ASF skal inkluderes i klassen, kan det også oppstå utfordringer for elevene. De kan oppleve økt sosialt stress og angst når de blir inkludert i en større gruppe. Sosiale interaksjoner kan være overveldende og vanskelig å navigere, dette kan føre til økt stress og angst (Statped, 2022a). På grunn av forskjeller i kommunikasjonsstil og sosiale ferdigheter kan det oppstå misforståelser og konflikter mellom elever med ASF og jevnaldrende (Haugen, 2020). Dette kan føre til isolasjon og vanskeligheter med å etablere meningsfulle relasjoner. Noen elever med ASF kan ha nytte av tilpasset opplæring som ikke alltid er tilgjengelig i et inkluderende klasserom setting. Dette kan påvirke deres akademiske fremgang (Haugen, 2020).

Mange autistiske mennesker er veldig sårbare når det kommer til sensorisk overfølsomhet. De vil kanskje bli overveldet i situasjoner som ikke ville påvirket andre (Bogdashina, 2023, s. 14). I klasserommet kan man havne i situasjoner hvor det blir for høyt støynivå for elever med ASF. Derfor er det viktig at lærere klarer å kjenne igjen når eleven føler at det blir for mye, i og med at det å være i forkant er bedre enn å håndtere konsekvensene senere, skriver Bogdashina (2023). Hun påpeker at hvis man ser tegnene, bør man stoppe aktiviteten og gi dem tid og rom for å hente seg inn. Bogdashina kommer med eksemplene; å invitere eleven til å gå ut, eller til et rolig sted. I artikkelen kommer det også frem at det er nyttig å lære personen med ASF å kjenne igjen tegnene til sensorisk overfølsomhet, og å spørre om hjelp

eller bruke ulike strategier for å forhindre problemet. Mange barn med ASF er hypersensitive for sensorisk stimuli (Bogdashina, 2023, s.15). Man bør identifisere hva som påvirker de, og fjerne dette eller minske det. Dette kan innebære å bruke et annet type lys, eller å bruke hodetelefoner (Bogdashina, 2023, s. 15).

Bogdashina (2007) peker også på at mennesker med autisme finner det vanskelig å oppfatte andres mentale tilstander, og at de har en manglende forståelse for hva andre mennesker tenker, føler og har til hensikt å gjøre. Denne mangelen har blitt kalt mangel på *Theory of mind* (ToM). Mangel på ToM hos autistiske barn antyder en annen tolkning av *uhøflighet*, og antyder nødvendigheten av å forklare våre intensjoner og følelser. Bogdashina (2007) mener det er nødvendig at fagfolk har kunnskap om ToM, og at foreldre også må ha kunnskap om autistisk sinn. Hun påpeker at det er viktig at vi aksepterer at vi alle mangler, eller har veldig lite empati overfor hverandre. Mangel på empati skyldes ofte misforståelser (Bogdashina, 2007, s. 4). Bogdashina (2007) mener at for å utvikle Minds of Mind må man akseptere at folk har alternative synspunkter, og akseptere at andres synspunkter har lik gyldighet. Autistiske mennesker trenger foreldre og fagpersoner, fordi de må lære om verden, og fagpersoner og foreldre trenger autistiske mennesker for å lære om autisme, og hvordan det er å leve med ASF. Vi må lære av hverandre og foreldre, fagfolk og autistiske mennesker har samme mål, en lysere fremtid for alle (Bogdashina, 2007, s. 4).

## 2.6 Relasjon, lærer - elev

Sosiale relasjoner som barn danner til jevnaldrende, lærere og foreldre, danner grunnlaget for deres tilpasning til skolen. Barn bruker mye tid på skolen, og relasjonene de danner er en stor del av deres hverdag. En god lærer-elev relasjon er viktig for alle elever, uavhengig av behov og forutsetninger. En trygg og positiv lærer-elev relasjon vil være enda viktigere for elever i risiko for å utvikle ulike vansker (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

For å kunne oppleve mestring og kunne utvikle en god faglig selvtillit og selvrespekt, har elevene behov for å bli sett og anerkjent for den de er i klassemiljøet (Meld. St.22 (2010 – 2011)). Læringsmiljø som fremmer elevenes følelse av tilhørighet, er ifølge Ryan & Deci (2000) kjennetegnet av anerkjennelse, omsorg og trygghet. Elever som føler tilhørighet viser større innsats, engasjement og utholdenhet (Furrer & Skinner, 2003).

Lærerenes rolle er et viktig verktøy i tilretteleggingen av sosial inkludering. Lærerenes klasseledelse og relasjonskompetanse er viktig å få frem i arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF. Nordenbo et al. (2008) skriver om tre sentrale fokuspunkter, som kan tolkes som forskjellige kompetanser: relasjonskompetanse, regjledelseskompetanse og didaktikkkompetanse.

Analysene indikerer at lærerenes positive sosiale interaksjon med elevene er forankret i en sentral relasjonskompetanse som kan øke elevens læring. Kompetansen manifesteres gjennom elevstøttende ledelse som fremmer motivasjon. Læreren tar hensyn til individuelle elevforutsetninger, som resulterer i økt faglig læringsutbytte, motivasjon og autonomi. Forholdet mellom lærer og elev er basert på respekt, toleranse, empati og interesse for elevenes individuelle behov og potensial for læring (Nordenbo et al., 2008, s.71).

Nordenbo et al. (2008) viser til at regjledelseskompetanse, som etablerer klare regler for klassens arbeid, bidrar til økt elevlæring. Læreren involverer elevene i utforming og opprettholdelse av atferdsregler, og sikrer en effektiv strukturering av klasserommet og undervisning. Gjennom detaljert planlegging og organisering av undervisningen, fokuserer læreren på å maksimere undervisningstiden og minimere administrative rutiner. Effektiv undervisning fremmer sammenhengende læring og oppfølging av tidligere lærte emner, med rask og korrigerende tilbakemelding som del av prosessen (Nordenbo et al., 2008, s. 71)

Lærerenes undervisningspraksis er forankret i didaktisk kompetanse, som er knyttet til høy faglig kompetanse og evnen til å tilpasse undervisningen for å fremme elevens læring. Lærerenes faglige kompetanse gjør det mulig å utfordre elevenes kognitive ferdigheter og oppfordre til metakognisjon. Klarhet i undervisningsmål, detaljert planlegging og varierte undervisningsmetoder bidrar til økt læring (Nordenbo et al., 2008, s.71).

Ifølge Nordahl (2012) er det lærere som evner å lede undervisningen på en effektiv måte som bidrar til et positivt læringsutbytte hos elevene. I studien står det at disse lærerne utmerker seg ved å være tydelige autoritetsfigurer, samtidig som de opprettholder nære og positive relasjoner med elevene. Han mener at det er viktig at elevene føler seg verdsatt og respektert av disse lærerne, noe som motiverer dem til å yte sitt beste (Nordahl, 2012, s. 9).

Forskningen til Nordahl (2012) viser at slike lærere evner å skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø, hvor elevene opplever ro og orden. De er engasjerte og støttende i sin tilnærming til undervisning, og det skal ikke være noe tvil om hvem som har ansvar og autoritet i klasserommet. I studien kommer det frem at dette vil bidra til en positiv læringskultur hvor elevene føler seg trygge nok til å utforske og lære (Nordahl, 2012, s. 9).

Videre viser Nordahl (2012) til boka *Visible learning* av professor John Hattie som det mest omfattende materialet vi har på pedagogisk forskning i verden. I *Visible learning* konkluderes det med at læreren har den mest fundamentale innflytelse på elevenes læring (Nordahl, 2012, s.9)

Nordahl (2012) fremhever fem sentrale områder som er avgjørende for å maksimere elevens læringsutbytte. Disse områdene inkluderer lærerens tilbakemelding til elevene, håndtering av bråk og uro i undervisningen, lærerens ledelse, etablering av tydelighet og struktur, en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer, samt anvendelse av kognitive strategier i undervisningen, slik som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering (Nordahl, 2012, s.9).

Tydelig ledelse og struktur i undervisningen legger grunnlaget for en effektiv lærings situasjon, mens en god relasjon mellom elev og lærer bidrar til et trygt og inkluderende læringsmiljø. Ifølge Nordahl (2012) vil disse fem områdene være viktige elementer i lærerens praksis, og deres effektive implementering kan ha stor innvirkning på elevens læringsutbytte. Utøvelse av god klasseledelse vil gjøre det lettere å være lærer og elev (Nordahl, 2012, s.10).

## 2.7 Inkludering og tilpasset opplæring

Tidligere var barn med sansenedsettelse og funksjonsnedsettelse forbeholdt spesialskolesystemet (Tøssebro, 2006, s. 21). Dette førte til at barn og unge som var i en vanskelig sosial situasjon ble utsatt for segregering (Nilsen, 2017, s. 19). I 1951 ble spesialskoleloven vedtatt, loven kategoriserte elever ut ifra vansker og plasserte de i spesialskoler eller hjelpeklasser utenfor opplæringstilbudet. Elever med spesielle behov ble utestengt og adskilt fra det ordinære opplæringssystemet og oppvekstmiljøet sitt (Nilsen, 2017, s. 20). Etter mye granskning rundt dette ble det konkludert med at spesialskolene ikke

var egnet for barn å vokse opp i (Tøssebro, 2006, s. 25). Revisjon av grunnskoleloven kom i 1975, og sikret elever en lovmessig rett på lik opplæring, da loven om spesialskoler ble borte (NOU 2019:23, kap. 5). Opplæringstilbudet skulle nå gå på at kommunene skulle gi opplæring til alle barn (Nilsen, 2017, s. 20). Noe som kan anses som en begynnelse på en mer inkluderende retning var forståelsen for at ikke bare elever måtte tilpasse seg skolen, men skolene måtte tilpasse seg og møte det mangfoldet av elever (Nilsen, 2017, s. 22). Begrepet inkludering kom inn i den norske skolen som del av L97 (Bachmann & Haug, 2006, s.19). L97s formulering om inkludering handler om å organisere skolen og innholdet på en måte som optimaliserer for alle elever (Strømstad et al., 2004, s. 14). Av denne grunn er inkludering tett knyttet til tilpasset opplæring, både når det gjelder innhold og tilnærming. Formuleringen i L97 er ikke veldig konkret, og man må ta stilling til hva som ligger i deltakelse i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006, s.15). Deltakelse i faglig fellesskap innebærer at elevene lærer og utvikler seg. Derfor vil ikke fysisk tilstedeværelse være nok for å oppnå inkludering. Innhold og arbeidsmåter må være tilpasset elevenes forutsetninger (Strømstad et al., 2004, s.14).

Nilsen (2017) påpeker at LK97 og LK06 i begrenset grad har omtalt spesialundervisning, relasjonen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, og inkluderende opplæring og spesialundervisning (Nilsen, 2017, s.18). I læreplanen LK 20, blir begrepet inkludering enda mer tydeliggjort. Overordnet del løfter frem inkludering som del av opplæringens verdigrunnlag, og prinsipp for læring, utdanning og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet med opplæringen er å skape et inkluderende fellesskap, der alle elever skal delta, også de med spesielle behov. De skal delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Bachmann & Haug, 2006, s. 15). Opplæringsloven sier at

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg (Opplæringslova, 1998, §8-2).

Å ha rett på tilfredsstillende opplæring i et inkluderende miljø, innebærer ikke nødvendigvis at alle må være sammen med andre til enhver tid. Den enkelte elev skal ha tilrettelegging ut fra deres interesser og evner (Bachmann & Haug, 2006, s. 17). Mange barn og unge med



autisme trenger plasser hvor de kan trekke seg tilbake i løpet av skoledagen, et grupperom eller et roligere område (Martinsen, 2014). Hvor mye pauser de trenger er veldig varierende. Noen elever lærer masse og trives godt, med lite, men riktig tilrettelegging. Mens andre kan trenge masse tilrettelegging for å fungere i et fellesskap (Statped, 2022b).

Ifølge Ogden (2012) dannes et fellesskap når elever føler seg inkludert og tar vare på hverandre. For å styrke fellesskapsfølelsen blant elever med ASF, er det avgjørende at disse elevene først og fremst tilhører en ordinær klasse, slik at de kan delta i fellesskapet med sine jevnaldrende. Prinsippet om inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha en plass (Engh, 2010).

Engh (2010) påpeker at lærere ofte velger å gi elever med ASF en skjermet plass i klasserommet på grunn av deres utfordringer med konsentrasjon og sosialt samspill. Engh (2010) understreker at en slik plassering kan føre til stigmatisering og at elevene med ASF ikke får de nødvendige utfordringene de trenger for å utvikle sine sosiale ferdigheter. For å styrke fellesskapet er det derfor viktig at læreren legger til rette for at elever med ASF kan delta i fellesskapet på en måte som er tilpasset deres individuelle behov (Martinsen et al., 2006).

## 2.8 Samarbeid og kommunikasjon

For å lykkes med et inkluderende læringsmiljø for elever med ASF er det viktig med godt samarbeid. Det kreves en visjon og gode organisatoriske rammer. Her har skoleledelsen en viktig rolle. Skoleledelsen skal som helhet utvikle en kultur hvor det er deres oppgave å undervise og inkludere elever med ASF. Ledelsen skal legge til rette for at personalet får nok tid til å planlegge sammen, slik at de utvikler en felles forståelse av hva eleven har behov for, og hvilke tiltak og tilrettelegging som skal til for å gi tilfredsstillende opplæring. Skoleledelsen må tilrettelegge for at personalet har høy kompetanse om ASF, at klassestørrelsen og klasserommene er hensiktsmessige, med grupperom eller skjermet plass i nærheten (Statped, 2022b).

Det er viktig å høre på elevens meninger og tanker om hva som hjelper i skolehverdagen, og hva som oppleves vanskelig og stressende. Ofte har de ideer om hva som kan hjelpe, da er det viktig å få elevene til å godta tilretteleggingen (Statped, 2022a).

Foreldresamarbeid er også viktig for å lykkes med et godt og støttende læringsmiljø. Det krever å ha en foreldregruppe som støtter lærerens ideologi. Det kan handle om å gi informasjon som skaper forståelse, som igjen øker sjansen for aksept. Hvilken informasjon som blir gitt i foreldregruppen er råddrettet foreldrene til eleven med ASF, og eleven selv (Statped, 2022b). Det er foreldrene til elevene med ASF som ofte er skolens største og sterkeste støttespillere. De er den viktigste kilden lærere har til kunnskap om eleven (Uggerud, 2016, s. 36). I forskrift til opplæringsloven står det:

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø” (Forskrift til opplæringslova, 2010, §20-1)

Skolen har derfor en plikt til foreldresamarbeid (Uggerud, 2016, s. 37). Kommunikasjon mellom hjem og skole skal samtidig ha et positivt bidrag til skolens arbeid med elevens oppvekstmiljø og læringsmiljø. Foreldre eller elevens omsorgspersoner kan ha kunnskap som skolen kan bruke for elevens læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

### 3 Metode

Målet med masteroppgaven er å svare på problemstillingen. Vi som forskere ønsker å få ny viten, men også bekrefte teori. Vi ønsker å få innsikt i autismespekterforstyrrelse og sosial inkludering. For å få denne viten, var vi avhengig av å gjennomføre intervju. Vi undersøkte lærernes erfaring med sosial inkludering for elever med ASF. Målet med intervjuene var å undersøke hvilke tiltak som er gjort i *de gode historiene*, *hva var det som fungerte* og på hvilken måte dette stemmer med teori. I metodekapitlet beskriver vi forskningsprosessen, metodisk teori, og begrunner ulike valg vi har tatt. Metodekapitlet er utforskning av egen forskningsprosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 191). Vi ønsker å bruke forskningsmetoden til å utvikle ny kunnskap og ved å reflektere over egne metodevalg, som er profesjonsfaglig relevant for å kunne forbedre praksisfeltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 210). Vårt

metodekunnskap skal gi oss grunnlag for å begrunne valg gjennom forskningsprosessen, skriver Gleiss & Sæther (2021) om i boken sin. De metodiske og teoretiske valgene vi har påvirket veien fra problemstilling til funn og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 26).

Metodekapittelet inneholder beskrivelse av forskningsdesign, datainnsamling og analyseprosessen. Vi skal beskrive hva vi har gjort i løpet av forskningsprosessen og bruke metodelitteratur til å begrunne egne valg og reflektere over prosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 193). Først skal vi begrunne valg av forskningsdesign. Deretter vil vi beskrive utvalget som ble benyttet, prosessen for datainnsamling, vår tilnærming til analyse, samt viktige aspekter ved forskningsetikk og forskningskvalitet.

### 3.1 Valg av forskningsdesign

I denne studien har vi valgt å bruke kvalitativt design og intervju for å belyse vår problemstilling. Før vi begynte å skrive på denne oppgaven, laget vi en prosjektplan. I denne prosessen måtte vi ta mange ulike valg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 23). I prosjektplanen spesifiserte vi ulike problemstillinger, og deretter hvilket forskningsdesign det ville gi og utvalg som skulle brukes og begreper og teoretiske perspektiver som er relevante. Sammen påvirket disse delene av prosjektet vårt hvilke funn og konklusjoner vi kom frem til. Disse delene ønsket vi at skulle henge godt sammen. Problemstillingen avgjorde at vi brukte kvalitative forskningsmetoder, og valg av teori påvirket hvordan problemstillingen utformet seg og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført (Gleiss & Sæther, 2021, s. 26).

Kvalitative forskningsmetoder innebærer for eksempel å studere menneskelig aktivitet. Dette kan gjøres på mange ulike måter. Som for eksempel observasjon, feltsamtaler, intervju og lignende (Krumsvik & Jones, 2019, s. 22). Ved å forske på denne måten kommer en ofte tett på de man «forsker på», som gjør forskningen intens og spennende, men gir også utfordringer (Tjora, 2021, s. 17). Målet med det valgte forskningsdesignet er å kunne besvare oppgavens problemstilling: *Hvordan kan lærere på småtrinnet tilrettelegge for sosial inkludering for elever med autismespekterforstyrrelser?* For å forsøke å belyse vår problemstilling har vi gjennomført fire intervjuer med semistrukturert intervjuguide som metode. Ved slike semistrukturerte intervjuer, hadde vi som forskere valgt ut bestemte temaer på forhånd og samtalen i intervjuet er fokusert mot det valgte temaet (Dalen, 2004, s. 29). Intervjuene ble

gjennomført individuelt for å kunne fordype seg i den enkelte lærerens svar. Dette kan føre til at man får kortere svar og mindre diskusjoner, i forhold til for eksempel fokusgruppeintervju hvor man kan bygge på hverandre. Med tanke på vår problemstilling synes vi likevel individuelle intervjuer som metode passet for vår oppgave. Her fikk informantene forklare hva de mente uten forstyrrelser og forklare fra sine opplevelser og perspektiver. Vi er to som skriver sammen, og har brukt dette som en styrke under intervjuene i denne oppgaven. Vi fordelte oppgavene under intervjuene, hvor en av oss var intervjuer, mens den andre lyttet og sjekket at alle spørsmålene ble besvart. Dette styrket intervjuprosessen.

### 3.1.1 Styrker og svakheter

Det er flere faktorer å diskutere, rundt hva som kan være styrker og svakheter ved å bruke en kvalitativ forskningsmetode som semistrukturerte intervjuer. En svakhet vi som forskere bør ta til ettertanke er den mulige ubevisste diskrepansen mellom det informanten sier i intervjuet og det som faktisk blir gjort i praksis. Det kan for eksempel forekomme at informanten forteller om tiltak som fungerer godt, men samtidig har blinde sider rundt hva som egentlig foregikk i situasjonen (Krumsvik & Jones, 2019, s. 25). Vi har heller ikke kontroll over hva personen som ikke deltok i intervjuet ville ha svart, eller hvilke funn vi ville fått dersom vi rekrutterte andre lærere (Tjora, 2021, s. 147).

I dette prosjektet er vi to som skriver sammen. Dette bærer med seg både styrker og svakheter gjennom hele prosessen med masteroppgaven. For metodekapittelet opplever vi samarbeidet positivt, og at det er en styrke å være to om prosjektet. Grunnen til dette, er at vi har delt samme tanke om hvilke forskningsdesign som er mest relevant. Vi har også vært enige i rekrutteringen av informanter, og hvem vi bør kontakte. I arbeidet med intervjuguiden hadde vi refleksjoner med hverandre om spørsmålene, som gjorde at vi hele veien tilpasset og justerte spørsmålene, slik at informantene hadde forutsetninger til å svare. Under intervjuene kunne vi utfylle hverandre med tanke på oppfølgingsspørsmål.

Det var under etterarbeidet og selve skrivingen av metodekapittelet vi merket noen av svakhetene eller utfordringene som følger med å være to i et slikt prosjekt. Vi merket at det ble en utfordring å finne en tid som passet for alle til gjennomføringen av intervjuene, som førte til at intervjuene tok lengre tid å gjennomføre enn planlagt. Dette fant vi en løsning på. Vi fordelte slik at vi sjekket to av de ferdig transkriberte intervjuene hver og sjekket at alt var

transkribert riktig, dette førte til at vi kun fikk dyp innsikt i noe av datasettet. I utgangspunktet sparte vi tid på dette. Men på den måten la vi opp til en mulighet til å forstå datasettet på forskjellige måter. Derfor endte vi med å sjekke transkriberingene i alle intervjuene hver for oss, og at vi fikk med oss alt. Vi brukte mye tid på å prate om funnene sammen, for å sikre at vi hadde en felles forståelse og enighet om hva vi kunne benytte og ikke. Under selve skrivingen av metoddelen merket vi at det tok mye tid å lese igjennom hva den andre har skrevet, forstå det, for så å skrive videre. Å være to som skriver kan derfor være mye mer tidkrevende enn det mange vil tenke. Men vi har valgt å snu dette over til en styrke, da vi hele tiden kvalitetssjekker hverandre. Dette krever godt samarbeid og respekt.

Under intervjuene brukte vi en app for å ta opp intervjuene. Appen *Nettskjema-diktafon* er en veldig brukervennlig og enkel app som krever lite opplæring, den var enkel å sette seg inn i og bruke for oss som ikke har brukt den før. Den kan ta lydopptak hvor som helst og krever ikke nett, som gjør den enda mer brukervennlig. Universitetet i Oslo (UiO), som har utviklet denne nettbaserte tjenesten, garanterer at databehandleravtaler er på plass og at data ikke blir tilgjengelig for tredjepart. Nettskjema Diktafon er sikrere enn vanlige diktafoner, ettersom de garanterer at lydopptak ikke havner på feil sted (UiOa, u.å). Lydkvaliteten varierte noe, men alt i alt gikk dette fint. Dette er en utfordring når det kommer til opptak, og påvirker klarheten i hva som ble sagt og påvirket transkriberingen. Vi hadde god kontakt med informantene og tok kontakt med dem, i de tilfellene hvor vi ikke helt forsto hva som ble sagt. Som med alle teknologiske verktøy, er det alltid risiko for tekniske feil eller problemer. Dette hadde vi forberedt oss på og hadde skrivesaker tilgjengelig dersom noe ikke skulle fungere. Vi slapp heldigvis dette og appen fungerte som den skulle.

Styrker og svakheter ved zoom-plattformen. Under to av intervjuene brukte vi zoom til å utføre intervjuene. Vi kunne ikke bruke selve nettsiden zoom til å ta opptak, men brukte da som sagt Nettskjema-diktafon, for opptak og transkribering. Dette innebar at vi hadde to teknologiske verktøy som måtte fungere. Vi hadde begge med oss både pc og telefon, slik at vi skulle få gjennomført dersom noe skjedde. Når man bruk en nettside som zoom må man ta hensyn til at man kan få nettverksfeil, at lyden ikke alltid er som man ønsker og at man ikke kanskje får den gode flyten man ville fått ved et fysisk intervju, slik vi fikk i de to andre intervjuene. Denne plattformen gjorde derimot det enklere for oss å gjennomføre disse intervjuene, da vi som intervjuere var to og informantene bodde et stykke unna og det skulle

passer for alle sammen. Dette var to informanter vi veldig gjerne ønsket å intervju, og uten zoom, ville ikke dette vært mulig å gjennomføre.

### 3.2 Empirisk kontekst og deltakere + utvalg

Vi har gjort et strategisk utvalg av informanter. Dette gjorde vi ved å bevisst velge informanter ut fra kompetanse rundt temaet slik at vi kunne få god innsikt i det vi skulle undersøke (Tjora, 2021, s. 145). Vi hadde bestemt ulike krav på forhånd som informantene måtte oppfylle. Målet vårt var å finne ulike metoder for tiltak og positive historier lærere kan ta med seg inn i egen lærerprofesjon. Derfor var dette også noe vi tok hensyn til når vi valgte informanter. Vi rekrutterte fra eget nettverk, men også ved å sende e-post til skoler hvor det jobber lærere med kompetanse med ASF. Vi opplevde at det praktiske rundt å rekruttere fra eget nettverk var enklere enn å rekruttere fra ukjente. Som Tjora (2021, s. 146) nevner i sin bok om kvalitative forskningsmetoder, kan rekrutteringsprosessen av informanter være vanskelig. Dette opplevde vi i vårt prosjekt. Vi opplevde at en god del lærere ikke responderte på vår e-post. Noe vi var forberedt på, da lærere ofte har mye annet på agendaen, og ikke alle lærere har relevant kunnskap om ASF. Vi opplevde også at en informant trakk seg i siste liten, av personlige årsaker. De fire andre informantene vi rekrutterte har vært med på prosjektet hele veien, og under viser vi et eksempel på feltilpassning fra vårt prosjekt:

Lærer <i>Fiktive navn</i>	Utdanning	År i lærerprofesjonen	Annen informasjon
Informant 1  <i>Line</i>	-Allmennlærer 3 år. -Spesialpedagogikk 1 år. -Regning som grunnleggende ferdighet - 30 stp. -Tegnspråk- 30 stp. -Alternativ og supplerende kommunikasjon- 30 stp.	20 år i skolen. Mange år på forsterket avdeling for elever med ASF.	Kurset i autismspekterforstyrrelser.
Informant	-Adjunkt med tillegg,	Jobbet først som vikar på	Kurset i

2 <i>Geir</i>	spesialpedagogikk -Et år med realfag fra universitetet	behandlingscenter. Jobbet på spesialavdeling. Jobbet på en forsterket del av en barneskole. Jobbet i ordinær barneskole i 7 år. 6 år av disse jobbet personen med en gutt med aspergerdiagnose. Begynte på ny skole og jobbet da som spesiallærer.	autismespekterforstyrrelser. Holdt kurs om inkludering av elever inn i skolen. Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95
Informant 3 <i>Silje</i>	-Adjunkt med tillegg, spesialpedagogikk.	Jobbet i skolen i 5 år	Kurset i håndtering av utagerende atferd
Informant 4 <i>Trond</i>	-Allmennlærer 3år. -Spesialpedagogikk 30 stp -Tar videreutdanning for å bli lektor	-Jobber på skole med spesialpedagogisk avdeling. Jobber med elever med ASF -19 år i skolen	Kurset i autismespekterforstyrrelser

*Tabell 1: Oversikt over informanter med bakgrunnsinformasjon.*

Utvalget av informanter viser variasjon i antall år i lærerprofesjonen og ulike utdanningsbakgrunn, dette kan gi oss innsikt i ulike erfaringer, kompetanse og teoretisk kunnskap. Informantene jobber på ulike skoler, som gjør at vi kan få innsikt i variasjon av arbeidsmåter og hva de ulike vektlegger som viktig for tematikken.

### 3.4 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling

I dette delkapittelet kommer det frem hvordan vi gikk frem for å få samtykke til intervjuene, hvordan vi utviklet og brukte intervjuguiden, hvordan vi gjennomførte intervjuene.

### 3.4.1 Informasjonsskriv med samtykkeskjema

I forkant av intervjuet skrev vi et informasjonsskriv med samtykke som skulle sendes ut til de som ønsket å delta (Vedlegg 1). Vi meldte inn prosjektet til Sikt og brukte retningslinjer derfra for å sikre at dette ble gjort på riktig måte. Vi fulgte denne malen fra Sikt "[Informasjon til deltakere i forskningsprosjekt](#)" (SIKT, 2024). Dette er en tjeneste som sikrer at vårt forskningsprosjekt overholder regelverket og lovlig tilgang til persondata (SIKT, 2024). Ved å bruke meldeskjemaet fra Sikt sikret vi at vi fulgte riktige retningslinjer og standarder i forhold til intervju (SIKT, 2024). Vårt prosjekt ble automatisk godkjent, da vi ikke skulle ha personopplysninger inn i vår studie.

Når vi sendte ut informasjonsskrivet la vi også ved hovedspørsmålene slik at informantene kunne forberede seg. I tillegg fikk de tilsendt dette spørsmålet "Kan du fortelle en spesiell erfaring du har hatt med en elev med autisme der det har fungert veldig bra?". Dette gjorde vi for at informantene skulle få tid til å tenke over ulike erfaringer som har fungert bra og hvorfor på forhånd. Slik at de ikke trengte å bruke mye tid på dette i intervjusituasjonen. Vi opplevde det veldig positivt og fikk godt begrunnede svar.

### 3.4.2 Utvikling og bruk av intervjuguide

For å innhente relevante besvarelser fra våre informanter utformet vi en intervjuguide (vedlegg 2). Vi laget en intervjuguide basert på problemstillingen vår. Vi startet med noen oppvarmingsspørsmål for å skape en myk start og for at vi skulle bli litt tryggere på hverandre og for å gjøre det lettere å svare på de viktige spørsmålene senere i intervjuet (Tjora, 2021, s. 159-160). Disse spørsmålene handlet blant annet om utdanning og erfaring, som vi tenkte kunne være interessant å se på i forhold til informantenes svar på spørsmålene.

Videre i intervjuguiden ble spørsmålene ledet inn i deres forståelse av autismespekterforstyrrelse og hva som har vært gjort av tilrettelegging for sosial inkludering. Her var tanken at informantene skulle få åpne spørsmål, men spørsmålene skulle samtidig lede informantene inn i riktig tematisk retning. Spørsmålene her var kjernen i de semantiske



intervjuene, og vi opparbeidet refleksjonsspørsmål og noen oppfølgings spørsmål. Vi brukte mye tid på å formulere spørsmålene på en måte som ikke la opp til forventninger om teoretisk kunnskap, men at de skulle få fortelle deres opplevelser og deres historier. Dette gjorde vi ved å stille spørsmål som; *hva opplever du som særlig kjennetegn for ASF istedenfor, kan du nevne kjennetegnene.* Vi var også forberedt på å kunne stille uforberedte oppfølgings spørsmål dersom informantene tok opp temaer som kunne være av interesse. Vi ville at informantene skulle oppleve oss som nysgjerrige på deres historier og at vi var positive til deres svar. Vi la derfor opp rom til å si: *Kan du fortelle mer om det, eller så spennende, på hvilken måte gikk du frem da?*

Det var egne erfaringer, teoretiske perspektiver og problemstillingen som styrte retningen i vår intervjuguide. Før vi startet arbeidet med masteren hadde vi noen tanker om teoretisk rammeverk for oppgaven, og vi ville styre den inn på elever med ASF og sosial inkludering. Vi delte intervjuguiden inn i fem områder hvor område tre, *tilrettelegging for sosial inkludering*, var den største delen av intervjuet, som var direkte koblet opp til problemstillingen for studiet. Spørsmålet: *Er det noe spesielt du gjør som kan gi elever med autisme mulighet for å selv være en del av fellesskapet?* er direkte knyttet til hva lærere gjør i tilretteleggingen for elever med ASF. Som igjen er det vi ønsker å undersøke i denne masteroppgaven. Det var viktig for oss å avslutte intervjuet med at informantene fikk tid til å fortelle om en positiv opplevelse, som de var forberedt på gjennom informasjonsskrivet.

Gleiss og Sæther (2021) mener at den ideelle måten å lære en intervjuteknikk på vil være å gjennomføre intervjuer sammen med en mer erfaren forsker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Ikke alle vil ha mulighet til dette og derfor vil læringskurven stige etter hvert intervju man gjennomfører. Derfor mener Gleiss & Sæther (2021) at det å sette av tid til pilotintervjuer før datainnsamling begynner er viktig. Vi gjennomførte flere pilotintervjuer for å få prøvd ut intervju spørsmålene og for å få øvd på selve intervjusituasjonen. Vi passet på at de vi intervjuet ville være informanter som oppfylte utvalgs kriteriene, slik at det ble mest mulig likt de intervjuene vi planla å gjennomføre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Et av pilotintervjuene ble gjennomført med en informant som vi kjente fra før, og var tidligere kollega, som meldte seg frivillig til å delta i et intervju om temaet. De andre pilotintervjuene ble gjennomført med tidligere kollegaer som oppfylte utvalgs kriteriene.

Basert på pilotintervjuene omformulerte vi intervju spørsmål, vi fjernet noen og la også til nye (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Dette var spørsmål som var for utydelig eller som la opp til samme svar. Det var spesielt noen oppfølgingsspørsmål som vi måtte endre på. Vi transkriberte også pilotintervjuene og da vi leste gjennom transkriberingen ble vi veldig bevisst på vår rolle som informanter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Vi observerte også store forskjeller på hvordan vi snakket og vi så at jo flere intervjuer vi gjennomførte, jo tryggere virket vi. Dette var en god trening og bidro til at intervjuene vi gjennomførte i denne oppgaven ble utført med mer selvtillit og trygghet, som sannsynligvis fremmet en dypere og åpen dialog med informantene.

### 3.4.2 Gjennomføring av intervju

Vi valgte intervjuobjekter ut fra forhåndsbestemte kriterier som var viktige for å oppfylle formålet med studien. Disse kriteriene inkluderte at informantene måtte ha vært lærere og ha hatt erfaring med å undervise elever med autisme i klasserommet. Den ene informanten ble identifisert gjennom en bekjent av en bekjent, som hadde erfaring innen temaet og oppfylte våre kriterier. Den andre informanten ble identifisert ved at vi kontaktet en skole som har egen avdeling for elever med ASF, og vi ble anbefalt en lærer der som har jobbet lenge med elevgruppen. Tredje informant var en tidligere kollega som jobbet på en skole som en av oss har vært vikar på tidligere. Fjerde informant tok vi kontakt med en skole som hadde spesialpedagogisk avdeling.

Rekrutteringsprosessen involverte en nøye tilnærming, der vi tok kontakt med potensielle informanter og presenterte formålet med oppgaven. Vi sikret at de var informert om deres rettigheter og fikk samtykke før vi gikk videre. Informantene ble kjent med temaene og noen av spørsmålene på forhånd, og dette ble sendt til dem via e-post. Denne guiden inneholdt en liste med spørsmål og temaer som var utformet for å dekke de sentrale temaene i studien. Etter å ha fått bekreftet deltakelse, ble to av intervjuene gjennomført via Zoom-plattformen og de to andre fysisk. Dette ble valgt som et praktisk alternativ som gjorde at kommunikasjonen ble effektiv og at intervjuene var gjennomførbare.

For å sikre at vi fikk med oss alt som ble sagt i intervjuene, brukte vi lydopptak. På den måten kunne vi konsentrere oss om informantene og sørge for god kommunikasjon. Vi spurte alle

informantene om det var greit at vi tok lydopptak av intervjuet. Vi forklarte om prosessen med lagring av opptaket, og hvordan opptaket skulle brukes (Tjora, 2021, s. 180). Vi benyttet oss av appen *Nettskjema-diktafon* for å utføre lydopptak. Opptakene ble deretter lagret sikkert i *Nettskjema* (UiOb, u.å). Lydopptakene vil bli slettet i etterkant av prosjektet. Under intervjuet ble telefonen satt i flymodus og appen ble brukt til å ta opptak. Som Tjora (2021, s. 180) påpeker, er det hensiktsmessig å plassere opptakeren slik at den ikke forstyrrer i intervjusituasjonen. Dette gjorde vi ved å plassere telefon med opptaker lite synlig for informantene, men slik at vi kunne følge med på at den tok opptak. Vi hadde intervjuguiden foran oss på pc, slik at vi raskt kunne notere intervjuet her, dersom opptakeren skulle slutte å virke. Dette for å sikre at vi hentet inn nok data dersom det ble problemer med opptakeren (Tjora, 2021, s. 181). Da intervjuet var ferdig, leverte vi opptaket og dette ble transkribert inne på nettsiden, under resultater. Ved å bruke denne appen sikret vi både trygg lagring av lydopptakene og effektiv transkribering av intervjuene. Vi forsikret oss hele veien at deltakerne hadde en klar forståelse av formålet med studien og at de var informert om deres rettigheter til å trekke seg når som helst uten negative konsekvenser. Anonymitet og konfidensialitet ble garantert gjennom hele prosessen.

### 3.5 Forskerens rolle og kvalitetssikring

Begrepene vi presenterer i dette kapittelet er validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etiske hensyn. Disse begrepene er med på å sikre oppgavens relevans og kvalitet.

#### 3.5.1 Validitet

Validitet handler om hvor godt intervjuene ga nøyaktige, relevante og representative data om det vi har studert, og svarene vi finner i forskningen vår (Tjora, 2021, s. 260). Det handler om sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og spørsmålene man ønsker å finne svar på (Tjora, 2021, s. 260). For å sikre validiteten i prosjektet vårt, brukte vi mye tid på å vurdere hvordan vi skulle praktisere forskningen basert på spørsmålene vi skulle stille og temaene vi ønsket å forske på. Vi satte av mye tid til å designe spørsmålene i intervjuguiden for å dekke alle relevante aspekter av temaene, de er formet med utgangspunkt i relevant teori. Vi har brukt en tematisk analyse for å strukturere vårt datasett, og sikret at disse kan knyttes til teoretiske prinsipper. Ifølge Tjora (2021, s. 263) kan en styrke pålitelighet dersom en trekker

relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori. Vi har derfor en grundig beskrivelse, med illustrasjoner om hvordan dette arbeidet ble utført og hvordan vi har kvalitetssjekket eget arbeid. Dette kommer fram gjennomgående i metodekapittelet.

Videre har vi diskutert sammenhengen mellom våre forskningsspørsmål, valg av metode og teoretisk grunnlag. Dette viser at vi har en forståelse for viktigheten av å sikre at problemstilling, forskningsspørsmål og metode er i samsvar med hverandre (Tjora, 2021 s. 263). Vi har også valgt å bruke flere intervjuobjekter da vi tenker at dette gir flere synspunkter, hver informant kan komme opp med nye temaer og gi ulike funn (Tjora, 2021, s. 158). Vi valgte å sende deler av transkriberingen til informantene, for å sikre validitet. Her får informantene mulighet til å bekrefte det vi har skrevet, eller korrigere feil eller misforståelser. Intervjuene hører til den spesifikke situasjonen de ble gjennomført i, og derfor skal en være varsom for å la informantene kommentere hele transkriberingen (Tjora, 2021, s. 192). Gjennom hele prosessen har vi vært bevisst på at våre erfaringer og antakelser kan påvirke datainnsamlingen og analyseprosessen. Vi var derfor veldig bevisste på å kvalitetssikre informantenes sitater dersom vi var i det minste usikre på om vi forstod det riktig.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen, og Gleiss & Sæther (2021) skriver om to vanlige spørsmål som man ofte bruker for å vurdere reliabiliteten i forskningsprosjektet. Disse to spørsmålene er: 1) Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på? og 2) Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?. De skriver at dette handler om at man bør prøve å være så objektiv som mulig (Gleiss & Sæther, 2021, s.202). Dersom denne studien skulle blitt gjennomført en gang til, burde resultatene være de samme. Informantene kan påvirkes av måten vi som informanter stiller spørsmålene i intervjuet på, eller at kodingen av materialet påvirkes av vår subjektive mening (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Koblingen mellom empiri, analyse og teori bidrar til styrket reliabiliteten (Tjora, 2021 s. 263).

Da vi utviklet intervjuguiden brukte vi mye tid på spørsmålsformulering og på intervjuteknikk, som er faktorer som kan påvirke informantenes svar. Måten spørsmål er formulert på eller måten de blir sagt på kan påvirke informanten, som kan føre til feil i dataene. Derfor var intervjuguide og pilotintervju noe vi brukte mye tid på og syntes var

viktig for å øke reliabiliteten. Vi gjennomførte alle intervjuene sammen og hadde på forhånd snakket om hvordan dette skulle utføres, slik at alle intervjuene skulle skje på samme måte. Det er også viktig å vurdere måten dataene er blitt behandlet og kodet på. Koding av datamaterialet kan påvirkes av forskerens subjektive tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s.203). Det kan derfor tenkes at det å være to om dette prosjektet styrker reliabiliteten. Vi har samarbeidet tett gjennom hele prosessen. Vi har ikke fordelt arbeidet slik at en skriver en del og den andre skriver en annen del, som ofte skjer under ulike former for samarbeid. Vi har kontinuerlig arbeidet med samme del av masteroppgaven. Dersom vi har skrevet hver for oss, har vi pratet sammen om det som har blitt gjort og hvorfor. Gjennom metode og analysedelen har vi derfor hatt to subjektive tilnærminger til datasettet, og ved at vi samarbeider tett, er det større sannsynlighet for å oppdage om tolkninger og subjektivitet former oppgavens funn på en negativ måte.

### 3.5.3 Generaliserbarhet

Oppgaven innfrir ikke forskningens krav til generaliserbarhet ved å ha overføringsverdi til andre lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann 2021). Oppgavens utvalg har også vært strategisk og begrenset til fire informanter, likevel kan den gi mulig overføringsverdi til læreres arbeid med sosial inkludering av ASF, da den presenterer kunnskap som er erfaring- og teoribasert. De fire intervjuene vi har gjennomført viste samtidig en slags enighet rundt hvordan tilrettelegging for sosial inkludering for elever med ASF kan se ut. Dersom vi hadde valgt flere informanter kunne dette ført til en mindre dyptgående analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 148). Selv om oppgavens generaliserbarhet er begrenset, kan den likevel gi verdifull innsikt. Sosial inkludering som vist til i oppgavens innledning og teoretisk rammeverk er også svært politisk ladet i Norge. Sosial inkludering er et viktig tema i skolen, og inkluderende læringsmiljø er vektlagt i overordnet del i LK20. Dette kan påvirke læreres valg av handlinger, og vi ønsker at oppgavens fokus på hva lærere kan gjøre, kan bidra til refleksjoner og diskusjoner i et profesjonsfellesskap.

### 3.5.4 Etske hensyn

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Intervjuforskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). Jette Fog (2004) peker på at

intervjueren har et grunnleggende etisk dilemma. Intervjuerens etiske dilemma handler om at forskeren ønsker at intervjuet skal være dypt og inntrengende, som igjen kan føre til at intervjupersonen krenkes. Forskeren ønsker også å være respektfull mot intervjupersonen. Dette kan føre til et empirisk materiale som kun skraper på overflaten. “Utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige” skaper ofte etiske problemer i intervjuforskning (Birch et al., 2002, s.1). Informert samtykke er viktig for deltakerne. Forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens formål og hovedtrekkene. Man skal også sikre seg at de som deltar, deltar frivillig og informerer dem om retten de har til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst uten konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95)

En slags etisk sans bør alltid ligge implisitt i forskning. Dette handler om å ta etiske betraktninger, uavhengig av formelle juridiske forskningskrav. Konfidensialitet, respekt, gjensidighet og tillit vil kunne prege vår kontakt med deltakerne i prosjektet (Tjora, 2021, s. 53). Det krever noe av informantene i et slikt intervju, og det kan noen ganger virke belastende. Informantene kan utfordres til å være konkrete og spesifikke og føle at de utleverer seg. Som forskere i et slikt masterprosjekt ønsker vi å sikre oss et datagrunnlag med best mulig data. Samtidig ønsker vi å redusere informantenes belastning så mye vi kan (Tjora, 2021, s. 46).

Kvale & Brinkmann (2021) gir en oversikt over de syv forskningsstadier, disse stadiene er tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Etiske problemstillinger preger hele forløpet og i alle stadier (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97).

#### 3.5.4.1 Tematisering

Formålet med en intervjuundersøkelse bør ta hensyn til forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes og ikke bare den vitenskapelige verdien av kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2021, s.97, boks, 4.1). Vi, som et team, reflekterte mye rundt hva formålet med denne undersøkelsen skulle være. Vi har begge jobbet med elever med autismespekterforstyrrelser, og vi har begge møtt lærere som er frustrert over lite kunnskap om ASF. Teorien viser at kunnskap om ASF er viktig for å kunne tilrettelegge for elever med ASF, derfor syntes vi det var viktig å undersøke dette spesifikke emnet.

#### 3.5.4.2 Planlegging

Hva slags konsekvenser studien kan ha for personene og det å sikre konfidensialitet og innhenting av samtykke fra intervjupersoner er viktig å få på plass under planleggingen (Kvale & Brinkmann, 2021, s.97, boks, 4.1). I planleggingsfasen tok vi hensyn til konsekvensene av studien for intervjupersonene. Vi planla å bruke *Nettskjema-diktafon*, fordi de garanterte sikker lagring og at dataene blir slettet etter prosjektets slutt. Dette bidro til å beskytte informantens personlige informasjon og sikre at dataene ble håndtert på en trygg og etisk måte. Når vi planla intervjuene passet vi alltid på at spørsmålene vi skulle stille ikke fikk frem hvor de jobbet. Vi skrev også et samtykkeskjema hvor informantene ble informert om studiens formål, prosedyrer, altså hvor lenge intervjuet skulle vare og hva de kunne forvente. De fikk informasjon om deres rettigheter til å trekke seg, uten noen konsekvenser, og hvordan dataene skulle bli behandlet og lagret. De fikk også mulighet til å ta kontakt med oss angående spørsmål, og en signatur for å vise at de gir samtykke om å delta frivillig.

#### 3.5.4.3 Intervjusituasjonen

I intervjusituasjonen må forskeren vurdere situasjonens konsekvenser for intervjupersonene, dette kan for eksempel være stressopplevelser. Forskeren må også klarlegge intervjurapportens konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2021, s.97, boks, 4.1). Når det kom til intervjusituasjonen, hadde vi på forhånd bestemt oss for å ha pilotintervjuer. Dette var for vår egen del, men vi tenkte at dette også ville være positivt for informantene. Ved å ha pilotintervjuer ble vi tryggere på oss selv, og dette mente vi ville trygge informantene også. I informasjonsskrivet la vi også ved hovedtemaer for intervjuet, slik at informanten kunne forberede seg på noen av temaene. Vi hadde noen spørsmål vi tenkte kunne være vanskelig å svare på uten å ha tenkt på forhånd, derfor tenkte vi at dette var lurt å sende på forhånd. Vi startet også intervjuet med oppvarmingsspørsmål slik at informanten skulle føle seg trygg og vi håpet dette førte dit mer reflekterte svar.

#### 3.5.4.4 Transkribering

Etiske problemstillinger når det kommer til transkribering kan være spørsmålet om hva det egentlig vil si å foreta en lojal transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2021, s.97, boks, 4.1). Vi transkriberte intervjuene og sjekket flere ganger at dette

var skrevet ned ordrett. Vi sendte også informantene dokumentet med noe av transkripsjonene dersom vi var usikre på noe, og sørget for at informantene var enig i at det som sto der stemte overens med deres uttalelser. Til tider virket det som om informantene lette etter ord, eller tok lange pauser, og at samtalen skiftet retning, dette kan synliggjøre usikkerhet (Tjora, 2021, s. 185). Muntlig språk er ikke det samme som skriftspråk som Tjora (2021) nevner, vi ville derfor sikre oss at vi ikke mistolket deres svar (Tjora, 2021, s. 186).

#### 3.5.4.5 Analysering

I analysen må man vurdere om intervjupersonene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes og hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres (Kvale & Brinkmann, 2021, s.97, boks 4.1). Vi hadde intervjuer som la opp til informantenes positive opplevelser, og vurderte derfor at vi ikke kunne *skade* deltakerne på noen måte i analyseringen av intervjuene (Tjora, 2021, s. 187). Men vi har vært veldig bevisste på å reflektere om våre tolkninger i analyseringen kunne være en annen enn hva informantene egentlig ville frem til. Dersom det var tilfelle, tok vi kontakt med informantene, og bekreftet eller avkreftet dette. Siden vi er to som skriver denne masteroppgaven, er det en sjanse for at vi tolker svar ulikt. Derfor ble det en stor styrke i analyseprosessen at vi kunne analysere sammen, og finne ut om datasettet vårt ga for stort rom for individuell tolkning. Dersom vi hadde tolket svarene veldig forskjellig, ville det ha hatt stor betydning på våre resultater av analysen.

#### 3.5.4.6 Verifisering

Forskeren har et ansvar for at kunnskapen den rapporterer er så sikker som mulig. Hvor kritiske spørsmål kan stilles til intervjupersonene, er spørsmål som bør stilles (Kvale & Brinkmann, 2021, s.97, boks 4.1). Måten vi løste dette på er gjennom analyserapporten. Hvor vi knytter referanser og teori direkte opp mot den kunnskapen informantene formidler i intervjuene. Vi har sørget for nøyaktige transkripsjoner og forhørt oss med informantene ved usikkerhet i deres uttalelser. På den måten har vi så langt det lar seg gjøre bekreftet og dokumentert med teoretiske perspektiver at datasettet stemmer og derfor kan benyttes for å svare på oppgavens problemstilling. Vi sikret også gjennom en godt utarbeidet intervjuguide at informantene reflekterte rundt oppgavens sentrale tema, ASF. I selve intervjuprosessen la vi opp til å kunne ha oppfølgingsspørsmål, for å validere deres svar.



### 3.5.4.7 Rapportering

De etiske sidene når det kommer til rapportering er spørsmålet om hvilke konsekvenser rapporten har for intervjupersonene og gruppene de representerer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97, boks 4.1). I vår studie kan vi garantere anonymitet ved at vi ikke opplyser om personopplysninger, hvilke skoler eller kommuner informantene er fra. Der informantene forteller om deres gode historier har vi sendt sitatene vi ønsker å bruke, og spurt om de kan stå inne for hvordan disse blir referert i vår oppgave. Ifølge Tjora (2021, s. 191) er det hensiktsmessig at informantene godkjenner sitat bruken, dersom det er en mulighet for at de blir gjenkjent. Sannsynligheten for at det skjer i vår oppgave er liten, men det vil være en liten sjansje for at noen kunne kjent igjen historien når den er fra informantenes arbeidsliv. Vi ville derfor sikre oss en enighet om hva som kunne presenteres som sitat i vår oppgave. Både for informantenes anonymitet, men også med hensyn til elevene de refererer fra og deres foresatte. Vi sikret oss derfor sitater som ingen kunne kjenne igjen og som informantene kunne stå inne for.

Etiske spørsmål bør tas i betraktning når man utarbeider en protokoll for en intervjuundersøkelse. Dersom forskeren har kjennskap til moralske spørsmål som kan oppstå i de ulike fasene, vil man være mer oppmerksom på de kritiske og følsomme spørsmålene som kan dukke opp underveis (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 98). Forskningsetikken i forbindelse med intervju handler ofte om presentasjon av data, for eksempel ved anonymisering, men det handler også om selve intervjusituasjonen. Dette er forhold vi har tenkt på gjennom hele vårt arbeid med prosjektet, og som vi skriver om underveis. Tilnærmingen vi har til de ulike forskningsetiske spørsmålene har blitt påvirket av tidligere kunnskap om etikk og forskning, som vi har kvalitetssjekket gjennom grundige undersøkelser av metode og forskningsteori.

## 3.6 Analysearbeid - tematisk analyse

Vi har valgt å bruke en tematisk analyse (TA) i vår masteroppgave for å systematisk identifisere og utforske sentrale temaer i våre kvalitative data. Tematisk analyse er en metode som kan brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i data, slik at datasettet blir

beskrevet i detalj (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Vi har brukt Braun og Clarke sin artikkel, som beskriver analysemetoden i seks faser, til å styre prosessen vår i analysearbeidet:

*Thematic analysis is a relatively straight-forward form of qualitative analysis, which does not require the same detailed theoretical and technical knowledge that approaches such as DA or CA do. It is relatively easy to conduct a good thematic analysis on qualitative data, even when you are still learning qualitative techniques.*  
(Braun & Clarke, 2006, s.94).

Valget for bruken av denne analysen er begrunnet i dens tilgjengelighet og brukervennlighet. Som påpekt av Braun og Clarke (2006) over, er tematisk analyse en forholdsvis enkel form for kvalitativ analyse som ikke krever den samme detaljerte teoretiske og tekniske kunnskapen som andre tilnærminger, for eksempel Diskursanalyse (DA) eller Konversasjonsanalyse (CA). Det er mulig å gjennomføre en god tematisk analyse på kvalitative data selv når man fortsatt er i lærefasen innenfor kvalitative metoder, som vi er. Derfor har vi valgt å bruke denne type analyse som et passende verktøy for å utforske og analysere dataene i vår masteroppgave. Det er viktig for oss å være effektive, da masterprosjektet er tidsbegrenset. Gjennom årene våre som studenter har vi i noen grad fått innblikk i ulike forskningsmetoder, dette gjennom lesing av kvalitativ forskningslitteratur og forelesninger. Men vi har som studenter under Corona-pandemien, ikke fått mulighet til å prøve oss på å bruke kvalitativt intervju som forskningsmetode. Dette på grunn av lærernes hensyn under tiltakene som var aktuelle, og at det var hjemmeundervisning. Studiet valgte å sette et forbud mot å intervjuere lærere under vår FOU-oppgave, som kunne ha vært en fin måte å øve på. Vi stiller derfor ganske ferskt på kvalitative intervjuer som metode, og tematisk analysering.

### 3.6.1 Fase 1: Bli kjent med dataene

Første fase av en tematisk analyse handler om å bli kjent med dataene sine, oversette til tekstform, lese gjennom og gjenta lesingen av dataene flere ganger og skrive ned tanker og ideer som dukker opp under lesingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Man gjør seg kjent med dataene, fanger opp inntrykk og man starter med å danne grunnlaget for videre analyseprosess.

Intervjuene ble gjennomført via Zoom og fysisk oppmøte, og opptak av samtalene ble tatt med samtykke fra deltakerne. Intervjuene på zoom brukte vi appen *Nettskjema-diktafon* som nevnt tidligere. Transkriberingen ble gjort automatisk via denne appen, men for å sikre nøyaktighet og kvalitet i transkripsjonene gjennomgikk vi opptakene flere ganger. Etter de fysiske intervjuene ble opptakene transkribert av *Nettskjema-diktafon*, og manuelt sjekket av oss. Transkribering er tidkrevende, men siden vi brukte *Nettskjema-diktafonen* og de transkriberte for oss gikk denne prosessen fortere. Vi syntes det var vanskelig å vite hvor mye av intervjuet som måtte transkriberes, men appen var til stor hjelp. Sensitive opplysninger ble håndtert med forsiktighet og anonymisert i transkripsjonene for å beskytte deltakernes personvern, lydopptaket ble sikkert lagret i *Nettskjema*. Småord som “hmm” og “mhm” ble minimert og fyllord, kremting og pauser ble fjernet. I mange intervjuer er dette ord som kan være forstyrrende i en skriftlig tekst, men kan i noen tilfeller være viktig dersom man studerer for eksempel språk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). I denne masteroppgaven analyseres ikke språket i intervjuet, men meningsinnholdet i svarene vi får fra våre informanter. Vi fjernet derfor ord som tydelig ikke hadde endret meningsinnholdet i informantenes svar. Dersom informantene tok pauser som kunne tolkes som usikkerhet eller at de var aktsomme rundt ordleggingen, la vi inn en ellipse (...). Dette for å ikke miste betydningen i analysen (Tjora, 2021, s. 185).

### 3.6.2 Fase 2: Generering av initielle koder

I fase to av tematisk analyse skal man starte å kode materialet, identifisere interessante trekk eller elementer. Deretter samler vi de relevante dataene under hver kode for å organisere og strukturere analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Man skal altså gjenkjenne spesifikke mønstre eller temaer i dataene og organisere dem for å kunne utføre en grundig analyse. Her begynte vi å lete etter sitater vi ønsket å bruke i masteroppgaven, og lagde fargede koder for struktur i transkripsjonene. Kodene består av blå skrift for relevant informasjon om informantenes yrke og utdanning, grønn tekst for det som var relevant for deres forståelse av autisme og tilrettelegging. Lilla tekst på det informantene svarte om samarbeid, og rød tekst der de snakket om *den gode historien*. Det kodede materialet ble i fase tre strukturert inn i temaer.

### 3.6.3 Fase 3: Søk etter temaer

Fase tre av tematisk analyse er å samle koder som er relatert til hverandre og identifisere mulige temaer basert på disse kodene. Deretter samler man relevante data som er knyttet til hvert potensielle tema for å støtte og utforske disse temaene grundig (Braun & Clarke, 2006, s.87). Dette vil innebære å organisere kodene i grupper som peker mot bestemte temaer og samle det som er relevant for hvert av temaene for å styrke analysen.

Intervjuguiden ble delt opp i kategoriene *generell bakgrunn, forståelse av autismespekterforstyrrelser, tilrettelegging for sosial inkludering, samarbeid og lærerens støtte, individuell tilpassning og den gode historien*. Disse kategoriene ble ansett som vide og ikke konkrete nok for å besvare studiens problemstilling. Derfor dannet vi nye kategorier, slik at det ble enklere å finne utsagn fra transkripsjonene.

1. *Yrke, utdanning og kurs*
1. *Hvilken forståelse har informantene av ASF?*
2. *Hvordan tilrettelegger de for sosial inkludering for disse elevene?*
3. *Hvem samarbeider de med, og hvordan hjelper dette samarbeidet elever med ASF i arbeid med sosial inkludering?*
4. *På hvilken måte har informantene tatt med elementer fra den gode historien inn i arbeidet med elevene?*

### 3.6.4 Fase 4 og 5: Gjennomgå og definisjon av temaer

Fase fire og fem av tematisk analyse innebærer at man skal evaluere om temaene fungerer godt når de sees i sammenheng med de kodede utdragene (nivå 1) og hele datasettet (nivå 2). Man skal undersøke om temaene gjenspeiler mangfoldet i dataene på detaljnivå, men også i overordnet sammenheng. I fase fire skal man generere et tematisk “kart” av analysen, det vil si å skape en oversikt eller struktur over hvordan temaene er knyttet til hverandre og hvordan de representerer de viktigste funnene i analysen (Braun & Clark, 2006, s. 87). Dette gjorde vi ved å sette konkrete temaer i de overordnede kategoriene, disse ble til: informantenes faglige bakgrunn, forståelse av ASF, tilrettelegging for sosial inkludering, samarbeid som støtte i arbeidet og den gode historien.

I fase fem av tematisk analyse skal vi fortsette analysen for å forbedre spesifikasjonene til hvert tema og den overordnede historien som analysen formidler. Vi skal dykke dypt inn i hvert tema for å tydeliggjøre hva analysen viser. Det er viktig at vi formulerer hva hvert tema handler om og gi de navn som reflekterer betydningen i analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dette vil gi oss en mer presis og meningsfull representasjon av funnene i analysen.

Det første temaet handler om *informantenes faglige relevans og yrkes ståsted*. Vi valgte å ta med dette som tema da det var viktig når vi kodet datamaterialet. På grunn av den store forskjellen i antall år i lærerprofesjonen og ulike kompetanseområder, tenkte vi at dette kunne være relevant som eget tema. Det kom tydelig frem at det er de siste årene lærerne har fått tilbud om kurs i ASF, samtidig som at det nå er en større del av lærerutdanningen.

Det andre temaet, *forståelse av ASF*, ble valgt for å poengtere hva lærerne opplever som kjennetegn på ASF. Deres forståelse av ASF henger sammen med hva de tenker er god tilrettelegging for elevgruppen. Det vil derfor være hensiktsmessig å ta deres forståelse med inn i drøftingen og undersøke hvordan dette kan henge sammen med vår problemstilling og litteraturen. Gjennom det teoretiske rammeverket for oppgaven ble vi stadig minnet på at det kreves en forståelse av ASF, for å kunne tilrettelegge.

Det tredje temaet handler om *tilrettelegging for sosial kompetanse*. Dette temaet er den største delen av analysen og denne er hentet direkte fra vår problemstilling. Det handler om hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial kompetanse for elever med ASF. Vi var interesserte i å høre deres historier fra hvordan de eksplisitt gikk frem for å fremme denne inkluderingen. Da tar vi høyde for at informantenes svar er hentet fra erfaringer de mente var gode. For at andre personer eller pedagoger skal kunne lære av dette, er vi nødt til å kunne forsikre oss om at de konkrete tiltakene som er gjort, på en eller annen måte kan kobles opp til tidligere forskning eller vårt teoretiske rammeverk.

Det fjerde temaet handler om *hvilke yrkesgrupper og personer informantene har samarbeidet med*, som har støttet dem gjennom arbeidet for sosial inkludering. Vi var interessert i å se om informantene hadde en enighet i hvilket samarbeid som var mest positivt i arbeidet med elevgruppen. Dette temaet tar ikke like stor plass i vår analyse, men vi mener det er relevant for å kunne lykkes med at elever med ASF skal kunne oppleve sosial inkludering på skolen.

Selv om hovedfokuset vårt er hva læreren gjør, vil det kreve en forståelse og et samarbeid med alle ansatte som er i kontakt med eleven.

Det siste temaet er ledet ut fra informantenes gode historie, og hva de lærte av dette. Dette er et tema vi har tatt med, nettopp på grunn av den store variasjonen som følger med overgangen til diagnosen autismspekterforstyrrelse. Når en diagnose omtales som et spekter, vil det naturligvis være store individuelle forskjeller, noe vi både har erfart gjennom teori, egne erfaringer fra jobb, men også gjennomgående i informantenes svar på intervjuet. Da vi laget koder og temaer for dataene, var setninger og ord som dette en gjenganger: store forskjeller mellom elevene, trengte veldig forskjellige tiltak, ingen er like. Det er derfor interessant å se på hva som er hensiktsmessig å ta med seg videre, og hvordan disse erfaringene kan overføres til noe positivt i arbeidet.

### 3.7 Fase 6: Analysen

I den siste fasen av tematisk analyse skal vi for siste gang analysere, ved å velge levende, overbevisende eksempler fra data, gjennomføre den endelige analysen og knytte analysen tilbake til problemstillingen og litteraturen. Videre skal vi produsere en faglig rapport i dette kapittelet som presenterer analysen på en strukturert og informativ måte. Vi skal formidle funnene på en tydelig og relevant måte for problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Gjennom en tematisk analyse har vi laget en oversikt over datamateriale, og temaene i denne analysen er knyttet til vår problemstilling og det teoretiske rammeverket. Vi har gjennom hele prosjektet sørget for å følge forskningsetiske retningslinjer, dette med hjelp fra Sikt og metodisk teori. I denne prosessen har det vært en styrke ved at vi har vært to stykker. Vi har hele veien sammenliknet funn og tolkninger, slik at vi ikke kun reflekterte rundt en persons subjektive mening. Vi har korrigert og utfylt hverandre. Dataene i analysen har vi fått to ulike perspektiver på, da vi har ulike erfaringer og perspektiver. Vi har gjennomgått dataene og funnene sammen, som kan bidra til en mer pålitelig studie.

Etter vi hadde gjort oss godt kjent med intervjuene i fase en av analysen, startet vi å lage fargekoder. Fargekodene gikk etter temaene fra intervjuguiden. Vi kopierte de ulike svarene

som var farget etter hvilken kategori de hørte til, og puttet alle svarene inn i et felles dokument. Under er et skjermbilde av hvordan det så ut:

#### ANALYSE AV INTERVJUER

Koding farger:

**BLÅ**=Yrke/Utdanning

**Grønn**= Forståelse av ASF/ tilrettelegging

**Lilla**= Hvem samarbeider de med?

**Rød**= Den gode historien

Informant 1-Line: Jeg har er utdannet allmennlærer, det er tre år pluss et år med spesped. Det er grunnutdanningen min. Også har jeg videreutdanning 30 studiepoeng i regning som grunnleggende ferdighet, 30 studiepoeng i tegnspråk, og 30 studiepoeng i ASK, så da har jeg fem og et halvt år totalt...

Informant 2- Geir: *Det som virkelig skiller elever med autisme, er det vi kaller Lorna Wing's triade. Det handler om utfordringer innen sosialt samspill, kommunikasjon og repetitiv atferd...*

Informant 4- Trond: Jeg samarbeider stort sett med hele teamet mitt på min avdeling. Men jeg samarbeider også med ppt og foreldrene...

Informant 1-Line: *Det her var i femte klasse. De første årene på skolen var vanskelige, mye utagering, men hadde etterhvert fått noen strategier for å håndtere ting, og han hadde veldig mange ulike særinteresser, det...]*

*Figur 1: Skjermbilde av fase to av tematisk analyse- Koding*

I illustrasjonen ovenfor har vi valgt å ta med noen svar for å vise til et eksempel fra hva vi gjorde. Under hver farge hadde vi svarene til alle informantene. De utsagnene som ikke var plassert under en farge, var de vi tenkte som ikke relevante for å besvare vår problemstilling. Men disse ble uansett bevart i transkripsjonene som dokument. Når dette var gjort satte vi temaer eller kategorier, istedenfor farger. Det kan tenkes at vi her var i fase tre av analysen:

## ANALYSE AV INTERVJUER

### 1. Yrke, Utdanning og kurs

**Informant 1-Line:** *Jeg har er utdannet allmennlærer, det er tre år pluss et år med spesped. Det er grunnutdanningen min. Også har jeg videreutdanning 30 studiepoeng i regning som grunnleggende ferdighet, 30 studiepoeng i tegnspråk, og 30 studiepoeng i ASK, så da har jeg fem og et halvt år totalt... // Ja nå får alle nyansatte kurs i ASF...*

### 2. Hvilke forståelse har informantene av ASF?

**Informant 2- Geir:** *Det sosiale aspektet er også ofte vanskelig. Forståelse av lek og deltakelse i sosiale samspill kan være utfordrende. Det å kunne sette seg inn i andres tanker og følelser, det er noe mange elever med autisme sliter med...*

### 3. Hvem samarbeider de med, og hvordan hjelper dette samarbeidet elever med ASF i arbeid med sosial inkludering?

**Informant 4- Trond:** *Jeg samarbeider stort sett med hele teamet mitt på min avdeling. Men jeg samarbeider også med ppt og foreldrene...// Dette har vært en stor trygghet, det å vite hvordan vi jobber og følger samme, kan jeg si mal...*

### 4. På hvilke måte har informantene tatt med elementer fra den gode historien inn i arbeidet med elevene?

**Informant 3-Silje:** *Jeg tror, det jeg har lært mest av eller brukt fra den historien, er det med å ta seg ordentlig god tid til å bli kjent med eleven før alt annet...*

*Figur 2: Skjerm bilde, en illustrasjon av analysen inn i kategorier, med eksempler fra informantene*

Kategoriene ovenfor gjorde det mulig for oss å se informantenes svar på samme område, og å videre kunne knytte dataene til enda mer konkrete temaer. Vi fikk en oversikt og en struktur i datasettet vårt, og vi fikk samlet alle informantenes svar tilpasset til kategorier. Disse kategoriene ble til temaene: 1. Informantenes faglige bakgrunn, 2. Forståelse av ASF, 3. Tilrettelegging for sosial inkludering, 4. Samarbeid som støtte i arbeidet og 5. Den gode historien. Disse temaene er begrunnet og forklart i kapittel 3.6.4. Det kan tenkes at vi her var over på fase fire og fem i den tematiske analysen (Braun & Clark, 2006, s. 87). Videre lagde vi en oversikt over de sentrale temaene og kvalitetssjekket at de sitatene vi synes var relevante på en eller annen måte kunne kobles opp til det teoretiske rammeverket, og at dette ville gi nok grunnlag for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Denne oversikten ble seende slik ut:



<b>Tema:</b>	<b>Kode:</b>	<b>Teori:</b>
<b>Faglig bakgrunn</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærerutdanning</li> <li>• Videreutdanning</li> <li>• Kurset i ASF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Kunnskapsdepartementet, 2017)</li> <li>• (Lillejord et al., 2013)</li> </ul>
<b>Forståelse av ASF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Store variasjoner</li> <li>• Sosiale forståelsesvansker</li> <li>• Opplever ting annerledes enn andre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Kaale &amp; Nordahl-Hansen, 2021)</li> <li>• (Martinsen, 2014)</li> <li>• (Howling, Goode, Hutton &amp; Rutter, 2009)</li> <li>• (Øzerk &amp; Øzerk, 2013)</li> </ul>
<b>Tilrettelegging for sosial inkludering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dagsplan</li> <li>• Struktur og forutsigbarhet</li> <li>• Være i forkant</li> <li>• Trene på ferdigheter</li> <li>• Tegn til tale</li> <li>• Kunnskap</li> <li>• Modellering</li> <li>• TEACCH og L IMM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Kaale &amp; Nordal- Hansen, 2021)</li> <li>• (Martinsen, 2014)</li> <li>• (Statped, 2022)</li> <li>• (Urnes, 2018)</li> <li>• (DSM-V; APA, 2013)</li> <li>• (Kunnskapsdepartementet, 2017)</li> <li>• (Martinsen et al, 2018)</li> <li>• (Opplæringsloven §8-2)</li> </ul>
<b>Samarbeid som støtte i arbeidet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teamsamarbeid</li> <li>• PPT</li> <li>• Foreldre</li> <li>• Elevene</li> <li>• Skoleledelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Statped, 2022)</li> <li>• (Uggerud, 2016)</li> </ul>
<b>Den gode historien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruke tid på relasjoner</li> <li>• Faglig oppdatert</li> <li>• Styrker som ressurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Engh, 2010)</li> <li>• (Nordahl, 2019)</li> </ul>

Tabell 2: Skjerm bilde av temaene og kodene i analyseringen, med tilknytning til det teoretiske rammeverket.

Denne oversikten ble først benyttet som en kvalitetssjekk av våre sitater og det teoretiske rammeverket opp mot problemstillingen. Det er i denne delen vi virkelig satt oss godt inn i temaene og kodene, setning for setning og ord for ord. Til venstre i tabellen er oversikten over temaene vi opparbeidet gjennom analyseprosessen, som et resultat av kodingen av datasettet. I midten av tabellen er en kort oversikt over hvilke funn vi mener er mest relevante. Vi

strukturerte med stikkord for å skape en oversiktlig helhet som vi kunne forstå. Til høyre er hvilke teoretiske perspektiver vi kunne knytte til datasettet vårt, visualisert med litteratur. Kodingen, temaene og teorien er brukt for å strukturere analysekapittelet vårt. Vi fikk på denne måten en tydelig struktur i rekkefølge av tema, sitater og hvilke teoretiske perspektiver vi bør se på under analyseringen. Tabell to gir oversikt over sammenheng mellom kode og tema, og trekker linjer til relevant teori vi kan benytte videre i analysen og drøftingen av funnene. Fase seks er å skrive analyserapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Ovenfor er en beskrivelse av hvordan vårt arbeid med analyseprosessen har gitt oss en konkret oversikt av datasett og teori. Det er denne prosessen som lar oss kunne skrive en sammenhengende og interessant redegjørelse for det vårt datasett forteller, på en logisk måte. Selve analyserapporten blir presentert i kapittel fire.

### 3.8 Oppsummering av kapittel 3

Ovenfor har vi presentert forskningsmetoden som ble brukt da vi undersøkte inkludering av elever med ASF. Ved å bruke et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturert intervju fikk vi innsikt i læreres erfaring og praksis. Dataene ble analysert gjennom tematisk analyse, med fokus på å sikre validitet og reliabilitet. Samarbeidet vårt bidro til grundige etiske vurderinger som styrket kvaliteten på forskningen. Dette er profesjonsfaglig relevant med tanke på utvalget av lærere, som gir direkte innsikt i pedagogisk praksis, og metoden brukt for å innhente læreres erfaringer, som kan gi verdifull kunnskap til forbedring av sosial inkludering for elever med ASF.

## 4 Presentasjon av funn

Denne studien har gjennom kvalitative forskningsintervjuer utforsket problemstillingen: *Hvordan kan lærere på småtrinnet tilrettelegge for sosial inkludering for elever med autismspekterforstyrrelser?.* Som en presentasjon av våre funn vil vi vise til utdrag fra informantene knyttet til hvert tema fra analyseringen. Funnene som blir presentert er de vi vil diskutere rundt det teoretiske rammeverket for oppgaven. Denne diskusjonen blir presentert i kapittel fem. Vi refererer derfor til teori og andre relevante dokumenter som er presentert i kapittel to, som vi tolker at våre funn kan knyttes til. Dette kapittelet kan derfor sies å være del seks av den tematiske analysen. Hvor vi knytter den endelige analysen tilbake til

problemstillingen og litteratur, ved levende eksempler fra våre data (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Først presenteres funn relatert til informantenes forståelse av ASF, som er et av temaene våre. Vi ser på det som nødvendig at informantene har relevant kunnskap om diagnosen for å kunne vise til ulike tiltak. Neste tema vi vil presentere er tilrettelegging for sosial inkludering, altså hva informantene gjør for å sosialt inkludere elever med ASF. Så vil vi presentere temaet samarbeid som støtte i arbeidet, hvem informantene samarbeider med, og hvordan dette samarbeidet kan støtte arbeidet for sosial inkludering. Det siste tema vi tar med er noen utdrag fra den gode historien og hva informantene tar med seg videre i arbeidet med elevgruppen. Vi mener at disse temaene sammen kan bidra til å svare på vår problemstilling. Da kunnskap om diagnosen er relevant for å sette inn tiltak, og kunnskap om ulike tiltak gir et større grunnlag for å sette inn gode tiltak. Samtidig øker ulike samarbeid i lærerprofesjonen muligheten for å lykkes i arbeidet. Det å videreføre kunnskap fra den gode historien kan sies å være en form for å være profesjonsfaglig oppdatert og å være villig til å utvikle seg videre. Noe vi vil komme mer inn på i de neste kapitlene av oppgaven.

#### 4.1 Forståelse av ASF

I dette delkapittelet vil informantenes besvarelse på spørsmål om deres forståelse av ASF presenteres. Dette anser vi som betydningsfullt, for å kunne tilrettelegge for elever med ASF er det viktig at man har en forståelse for hvordan det er å leve med som Bogdashina (2007) påpeker. De sentrale funnene presentert her, er de funnene som vi gjennom koding av data kom frem til tema som tema *forståelse av ASF*.

##### 4.1.1 Hva opplever informantene som særlig kjennetegner elever med ASF?

Det virket som om alle informantene tolket spørsmålet til å handle om deres forståelse av hva som kjennetegner elever med ASF. Alle snakket fritt om hva de har erfart gjennom nå og tidligere arbeid med elevgruppen.

Line besvarte spørsmålet slikt:

*Det er at de opplever ting helt annerledes enn det jeg gjør og det som er mere, kall det normalt eller hva de fleste gjør da. De opplever og sanser ting på en helt annen måte. De opplever det som like riktig og like ekte som det jeg opplever at ting er som de er.*

Line vektlegger elevens oppfattelse av virkeligheten, som annerledes, som en del av kjennetegnene til elever med ASF. Dette kan tolkes til å handle om deres sosiale interaksjonsvansker som Kaale & Hansen (2021) nevner i sin bok. Line gikk ikke ned i dybden av ulike kjennetegn, men pratet gjennomgående om dette i intervjuet.

Geir besvarte spørsmålet slikt:

*Det som virkelig skiller elever med autisme, er det vi kaller Lorna Wing's triade. Det handler om utfordringer innen sosialt samspill, kommunikasjon og repetitiv atferd. Du ser det tydelig hos mange av disse elevene. For eksempel, elever med Asperger har ofte spesielle interesser og tilbringer mye tid foran datamaskinen. De kan bli veldig flinke på det de liker. Men når det gjelder kommunikasjon, så kan det være en utfordring.*

Geir legger tydelig vekt på de klassiske kjennetegnene til elever med autisme, som beskrevet av Lorna Wing's triade, utfordringer innen sosialt samspill, kommunikasjon og repetitiv atferd. Martinsen (2014) trekker frem at barn med ASF har repetitiv atferd som kan være mer ufleksibel og intensiv i forhold til andre barn på samme alder (Martinsen, 2014). Dette finner vi også igjen i kriteriene til Verdens helseorganisasjon (WHO, 2024). Videre trekker han frem eksempler som spesielle interesser, utfordringer med kommunikasjon og monotont stemmeleie. Han fokuserer på de observerbare atferdsmessige og kommunikative aspektene ved autisme.

*Forståelsen av metaforer og lignende kan være vanskelig for dem. Noen ganger kan du også legge merke til tegn som en litt monotont stemme eller andre særegenheter som er typiske for dem. Det sosiale aspektet er også ofte vanskelig. Forståelse av lek og deltakelse i sosiale samspill kan være utfordrende. Det å kunne sette seg inn i andres tanker og følelser, det er noe mange elever med autisme sliter med.*

Dette er i tråd med forståelsen av at barn med ASF ofte faller ut av barnekulturen på grunn av deres mangelfulle sosiale ferdigheter og dårlig sosial forståelse (Martinsen, 2014). Ofte er

årsaken at de ikke forstår de sosiale spillereglene, og hva andre prater om i ulike settinger (Haugen, 2020).

Silje besvarte slikt:

*Ja (...) elever med autisme kan ha ulike utfordringer (...) men noen vanlige kjennetegn jeg tenker på er vansker med sosialt samspill, kommunikasjon og fleksibilitet i tankegangen.*

Silje nevner tre av kjennetegnene på ASF som veldig konkret kan ses i flere av teoriene for denne masteroppgaven. Martinsen et al. (2018), nevner at diagnosen ASF påvirker det sosiale samspillet, kognitiv utvikling og kommunikasjon (Martinsen et al., 2018, s. 14). En kan også tolke dette til de tre vanskeområdene barn med ASF strever med, gjensidig sosialt samspill, kommunikasjon og språkutvikling (WHO; 1992).

Trond besvarte slik:

*Noen ganger kan det være vanskelig for dem å uttrykke seg tydelig eller å forstå hva andre sier på samme måte som andre elever. De skiller seg rett og slett litt ut på grunn av det.*

Vi tolker at dette er i tråd med Martinsen (2014), som sier at barn med ASF ofte blir oppfattet som uinteresserte og usosiale, med mangelfulle sosiale ferdigheter og sosial forståelse (Martinsen, 2014).

I forbindelse med informantenes beskrivelse av kjennetegn på ASF, trekker de frem ulike og viktige kjennetegn for å kunne forstå diagnosen. Disse handler om deres oppfattelse av virkeligheten som annerledes enn andre uten diagnosen, vansker med det sosiale, kommunikasjon, språk og interesseområder. Det ble også nevnt at de ofte har særinteresser.

## 4.2 Tilrettelegging for sosial inkludering

I dette delkapittelet vil informantenes svar på arbeidet med tilrettelegging for sosial inkludering presenteres. Dette syntes vi var viktig å utforske da vi ønsket å finne ut hvordan dette er blitt gjort i praksis, og om det stemmer overens med teorien vi har presentert ovenfor. Under dette temaet hadde vi flere spørsmål informantene ble bedt om å svare på. Alle spørsmålene handlet om hva som har blitt gjort, de spesielle tingene de gjør for at elevene med ASF skal være en del av fellesskapet. Det er også denne delen av intervjuet vi innhentet

flest relevante funn for oppgavens problemstilling, og derfor vil flere funn per informant bli presentert.

#### 4.2.1 Hva gjør informantene for å sosialt inkludere elever med ASF?

Her la informantene vekt på styrkene til elever med ASF, og hvordan man planlegger timer og aktiviteter og viktigheten av å tenke annerledes. De var også opptatt av å trene på spesielle ferdigheter for å unngå negative reaksjoner som kan skape avstand fra fellesskapet. De fremmet også bruk av tydelig struktur og visualiseringer i sitt arbeid.

Line besvarte slik:

*Det må være å fokusere på deres styrker og hva de kan, der de er gode, bruke det inn i situasjoner som er i fellesskapet. Mange autister kan jo mye, men kanskje på en litt annen måte. Ofte så kan de noe de andre i klassen ikke kan, særlig når det gjelder særinteresser. Da kan de for eksempel ha det som tema i klassen, eller at den kan vise frem sine kunnskaper om området, da kan de andre elevene se hvor mye som bor i akkurat den eleven.*

Line var opptatt av å bruke elevenes styrker inn i fellesskapet, slik at de andre i klassen får se hva som bor i eleven med ASF. Som en videreføring av dette forteller Silje at de også må ha noe å bidra med inn i timen. Hun påpeker at eleven med ASF bør få muligheten til å gjøre noe felles med de andre i klassen, ikke bare sitte der fysisk. Både Silje og Line var opptatt av at andre skal se ressursen i eleven med ASF.

Silje besvarte slikt:

*De må ha noe å bidra med i den timen eller den økten, så de ikke bare er med å sitte i et hjørne og er fysisk inkludert, for da er det ikke alltid like mye verdt. Gjøre felles ting som den eleven mestrer, for da kan de andre elevene også se at det er en ressurs der.*

I den settingen Line og Silje fortalte dette i intervjuet kan det tolkes som en måte å etablere felles aktiviteter, som er en måte å jobbe for sosial inkludering. Å gi elevene med ASF en mulighet til å kunne delta sammen med andre (Kaale & Nordal-Hansen, 2019, s. 539)

*Line: På vår skole har elevene egne grupper som de kan trekke seg tilbake til når de trenger en pause. Jeg opplever at elevene ofte ønsker å trekke seg tilbake når det blir for mye.*

Geir besvarte slikt:

*Vi jobbet ofte tredelt i klassen. På min stasjon (...). Elevene hadde vært gjennom treningen og forståelsen for hvordan dette skulle foregå i klassen var god. Det var så flott at klassen nesten glemte at elevene med autisme hadde diagnosen (...). Vi måtte være kreative, bygge sosiale relasjoner og bruke omvendt integrering. Noen elever hadde eget rom, mens andre kunne være med på hans grupperom. Det handler om å føle seg inkludert og spesiell på en god måte. Vi hadde for eksempel en fredagskafe hvor vi spiste vafler og hadde det hyggelig sammen. Det er viktig å tenke litt annerledes. Det var alltid noen utvalgte elever som var flinke på det sosiale og kunne hjelpe til med å inkludere andre.*

Geir vektlegger betydningen av strukturerte og forutsigbare aktiviteter for å inkludere elever med autisme i klassens fellesskap. Han fremhever at klassen har trent på ulike aktiviteter, og at klassen nesten glemte at eleven med autisme hadde diagnosen. Han sier også at det er viktig å fortsatt være til stede og gripe inn hvis det oppstår konflikter. Informanten legger vekt på å bruke elevens ferdigheter, til fordel for fellesskapet. Til slutt nevner han viktigheten av å tenke annerledes.

Silje besvarte slik:

*Det jeg har hatt god effekt av, stort sett er det å, å bruke visualiserte dagsplaner. Og da mener jeg å virkelig være veldig konsekvent med å bruke den. Jeg tenker at det er en av måtene jeg som lærer kan skape forutsigbarhet i elevens skolehverdag, og det gir meg muligheter til å være i forkant av vanskelige situasjoner også (...).*

Silje nevnte ikke i sitt intervju at hun bruker TEACCH-metoden i sitt arbeid. Men mye av det hun beskriver er ifølge Urnes (2018) i takt med denne metoden. Det å bruke dagsplan som visuelt hjelpemiddel og å tilpasse tilnærmingen til hver enkelt barns behov er noen av prinsippene TEACCH- metoden benytter for å fremme barnets selvstendighet og mestring (Urnes, 2018, s. 283). Hun påpeker også at hun har hatt stor nytte av denne metoden, og

opplever det som en støtte. Samtidig nevner hun at dette krever en konsekvent bruk av dagsplan for å få til.

Videre fortalte hun:

*Tegn til tale er en mulig måte å hjelpe eleven til å bli mer sosial. Vi kunne for eksempel starte dagen med samling hvor alle elevene i klassen lærte seg noen nye tegn i uken. Det var veldig stilig å se hvor mange som engasjerte seg i dette. Og eleven hadde mer forutsetning for å bli forstått i vanskelige situasjoner. Bare ved å kunne vise tegn for ferdig, når nok var nok.*

Hun har også en spennende tilnærming til å bruke tegn til tale som en mulighet for sosial inkludering, ved å øke muligheten for kommunikasjon. Selv om teorien forteller at det er varierende hvilke kommunikasjonsform som fungerer best når det gjelder ASK, alternativ og supplerende kommunikasjon (Martinsen, 2014), nevner Martinsen et al. (2018) at tegn til tale metodikk bør brukes dersom målet er at personen skal lære seg å prate, språket kan utvikles godt på denne måten (Martinsen et al., 2018, s. 83). Slike tilnærminger tolker vi som verdt å ta med seg, det å bruke hele klassen inn i fellesskapet og ikke bare sette tiltak inn til den enkelte eleven. Det kan tenkes at eleven med ASF slipper unna stress og vanskelige reaksjoner dersom de andre elevene i klassen forstår enkelte tegn.

Trond besvarte slik:

*Jeg har jobbet en del med sosiale historier for å få ønsket atferd i ulike settinger. Dette er noe jeg bruker ofte når jeg jobber med elever som har autisme.*

Trond nevner at han ofte tar i bruk sosiale historier i sitt arbeid. Sosiale historier kan være med på å fremme barnets sosiale ferdigheter, ved å modellere ønsket atferd i gitte situasjoner (Kaale & Nordal-Hansen, 2019, s. 539). Slik vi tolker dette er sosiale historier en god måte å øve på sosiale ferdigheter, men vi tenker samtidig at det kan være noe tidkrevende når en er kontaktlærer i tillegg. Da det virker som om denne må tilpasses eksplisitt til den eleven som skal benytte den. Videre forteller Trond:

*Struktur i dagen og tydelig og konkret kommunikasjon kommer jeg ofte langt med. Jeg vil påstå at bare det at jeg har såpass med kunnskap om diagnosen er en tilrettelegging i seg selv. Det er jo faktisk hele grunnlaget for hva jeg gjør når jeg tilrettelegger.*



Trond er opptatt av struktur og kommunikasjon, samtidig er han opptatt av å ha nok kunnskap selv. Gjennom vårt eget arbeid med elever opplever vi at de aller fleste elever synes det er fint med struktur i dagen og tydelige beskjeder. Vi har for eksempel gjennom eget arbeid brukt dagsplan på tavlen, slik at alle elevene ser hva som skal skje i løpet av dagen. Vi tolker derfor at dersom en skal tilrettelegge for elever med ASF, bør beskjeder være enda mer konkrete, og dagene bør struktureres mer. Kanskje slik Silje nevnte i sitt intervju, med visualiserte dagsplaner til eleven.

### 4.3 Samarbeid som støtte i arbeidet

Et sentralt fokus i analysen har vært å undersøke hvordan lærere samarbeider med personer rundt seg i arbeidet med elever som har autismespekterforstyrrelser. Informantene har delt sine opplevelser og refleksjoner knyttet til samarbeid. Vi ønsket å forske på hvordan samarbeid i lærerprofesjonen kan være med på å påvirke elevenes mulighet for sosial inkludering.

#### 4.3.1 Hvem samarbeider informantene med, og hvordan hjelper dette samarbeidet elever med ASF?

I dette delkapittelet tar vi opp hvem informantene har samarbeidet med, og hvordan dette samarbeidet eventuelt var med på å fremme sosial inkludering for elever med ASF. Vi opplevde at informantene hadde mange likhetstrekk i sine besvarelser på dette området. Derfor blir noen av utdragene presentert under hverandre.

Line besvarte slik:

*Her så samarbeider jeg med de andre lærerne på teamet og resten av teamet, vi har et ganske stort team. Noen gjør at jeg har et samarbeid med statped eller habilitering, foreldre, i ulik grad, noen ganger så er det ganske hyppig og tett kontakt med foreldrene og andre ganger ikke. Kommer veldig an på grad av utfordringer. PPT er mest i forbindelse med sakkyndig vurdering, kan også ha samarbeid med barnevernet. Elever med ansvarsgruppe har gjerne en barnekordinator og det er noe som jeg mener er veldig viktig.*

Geir besvarte slik:

*Tett samarbeid med spesialpedagog, leder som tilrettelegger og har forståelse for dette. Jeg har også jobbet og jobber tett sammen med foresatte, lokal BUP, og PPT . Jeg har jobbet mye med veldig flinke folk, og samarbeid er nøkkelen.*

**Silje besvarte slik:**

*Jeg har vært veldig opptatt av å prøve å få til et tett samarbeid med skoleledelsen fordi det føles veldig trygt å ha de i ryggen når det gjelder elever med sammensatte vansker. Men jeg har også hatt et veldig positivt samarbeid med teamet mitt på skolen der jeg jobber og de ansatte på SFO, eller egentlig alle de ansatte som på en eller annen måte er i kontakt med eleven. Jeg vil faktisk tørre å påstå at jeg merket en endring ved eleven når vi begynte å gjøre ting likt på jobb.*

**Trond besvarte slik:**

*Jeg samarbeider stort sett med hele teamet mitt på min avdeling. Men jeg samarbeider også med ppt og foreldre, jeg er teamspiller, og jobber tett med spesialpedagoger. Vi snakker om en hel haug med fagfolk som er med på laget, inkludert helsepersonell. Det er dette samarbeidet som virkelig får hjulene til å spinne. Vi har liksom denne gjengen av folk som er der for å sørge for at elevene får akkurat den støtten og tilretteleggingen de trenger. Det er jo essensielt for å skape et miljø hvor alle føler seg inkludert og ivaretatt.*

Vi ser her at alle informantene omtrent har like svar på dette temaet. Teamsamarbeid, ledelse, statped, ppt, spesialpedagoger, foreldre, barnekoordinator og generelt ansatte på skolen er de viktigste samarbeidspartnerne informantene mente var viktige i arbeidet. Statped (2022b) sier også at skoleledelsen og foreldresamarbeid er viktige samarbeidspartnere for å kunne lykkes med et inkluderende læringsmiljø for elever med ASF (Statped, 2022b). Ingen av informantene fortalte eksplisitt hvordan dette samarbeidet kan være en støtte i inkluderingsarbeidet, men deres bidrag blir tatt med inn i diskusjonen om hvordan samarbeid kan være en støtte.

#### 4.4 Den gode historien

I dette delkapittelet vil vi dele inspirerende historier fra våre informanter i arbeidet med elever med ASF. Vi ønsket ikke bare å utforske hva som fungerte i disse situasjonene, men hva lærerne kunne ta med seg videre inn i deres lærerprofesjon. Hver historie gir innblikk i

praksisen til lærere i deres arbeid med elever med ASF. Her vil vi presentere de sentrale funnene fra temaet, som vi vil kommentere kort mot oppgavens avslutning.

#### 4.4.1 Hva kunne informantene ta med seg i sin lærerprofesjon?

Line besvarte slik:

*Fra den perioden er vel det jeg har tenkt mest på i ettertid at jeg hele tiden jobber for å bruke elevens sterke side når jeg jobber med sosial inkludering. Det var jo hele grunnlaget for (..) eller det åpnet opp for at han ønsket å være mer i klassen og det er ganske unikt.*

Geir besvarte slik:

*Fra den første historien jeg snakket om har jeg tatt med meg at samarbeid er utrolig viktig, for å kunne legge opp en god plan for elever med autisme. Det hele viser hvor viktig det er å få med alle spesialpedagoger, ledelse, og alle andre relevante parter, når vi lager tilpassede læringsplaner og setter inn støttetiltak.*

Videre forteller han følgende om det han har tatt med seg fra den gode historien:

*Fra de historiene hvor ting har gått bra har jeg også lært at det er viktig å være åpen for alternative tilnærminger når det gjelder undervisning. Historien viser virkelig hvor viktig det er å være fleksibel og tilpasse undervisningen etter den enkelte elevs unike behov. Det handler om å være villig til å prøve nye tilnærminger og ikke være redd for å gå imot strømmen når det er nødvendig for elevenes suksess.*

Silje besvarte slik:

*Jeg tror, det jeg har lært mest av eller brukt fra den historien, er det med å ta seg ordentlig god tid til å bli kjent med eleven før alt annet. Jeg husker før at jeg var så opptatt med å få inn tiltak med en gang og jeg var så stresset for å ikke få ting til. Men etter jeg endret rekkefølgen og ble mest opptatt av relasjonene først, fikk jeg en helt annen tilnærming til eleven og de tiltakene jeg tenkte var nødvendig.*

Trond besvarte slik:

*Da jeg begynte å jobbe med elever med autisme husker jeg at jeg følte meg så uviten om mye, selv med videreutdanningen jeg har. Så for hver gang jeg har jobbet med elever med autisme har jeg passet på å være så faglig oppdatert jeg kan. Og her synes jeg det har vært veldig fint med kurs.*

#### 4.5 Oppgavens sentrale funn

I tabell to, presentert i kapittel tre, kommer det frem med noen stikkord, hva som er de sentrale funnene i dette prosjektet og i vår analyse. Det var en forutsetning for vårt prosjekt å hente inn data fra lærere med relevant erfaring med elever med ASF. Dette ga oss et datasett som vi i stor grad kunne tolke i takt med litteratur om ASF. Vi vil her gi en kort oversikt over de mest sentrale funnene i oppgaven, og de vi kunne benytte for å besvare oppgavens problemstilling.

Under temaet *forståelse av ASF* er det at elever med ASF opplever ting annerledes enn andre, at det er store variasjoner innad i diagnosen, at de har sosiale forståelsesvansker og utfordringer knyttet til sosial interaksjon, kommunikasjon og repetitiv atferd de mest sentrale funnene. Under temaet *tilrettelegging for sosial inkludering* er de mest sentrale funnene at elever med ASF trenger struktur og forutsigbarhet, at lærer bør bruke visualisering og dagsplan, ha tilstrekkelig kunnskap om diagnosen, minske stress, trene på spesifikke ferdigheter, være i forkant og kunne benytte ulike former for læremidler opparbeidet for ASF. Under temaet *samarbeid som støtte* er teamsamarbeid, PPT, et godt foreldre- og elevsamarbeid, skoleledelse som tar ansvar og ansvarsgruppen rundt elevene de sentrale funnene. Under temaet *den gode historien* og hva informantene kunne videreføre av dette er det å bruke elevens styrke som ressurs, fortsette å være faglig oppdatert og å bruke tid på å bygge en relasjon, noen av de mest sentrale funnene. Noen av de sentrale funnene til hvert av temaene vil videre bli diskutert og eksemplifisert i kapittel fem.

Vi har gjennom metodedelen kodet lærerens erfaringer inn i temaer som kan sette erfaringer inn i nye kontekster og gi nye bidrag til kunnskaper om sosial inkludering av elever med ASF.

Dette er noe som kommer frem som viktig for profesjonsfelleskap og skoleutvikling ifølge overordnet del av læreplanverket, som sier at:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21).

Vi har for eksempel gjennom denne oppgaven brukt tidligere forskning, ulike teorier, reflektert over verdivalg og tatt mange etiske vurderinger i arbeidet. Samtidig har vi veiledet hverandre i arbeidet som et team. Det kan tenkes å være en god øvelse på å jobbe i et profesjonsfellesskap. Oppgaven er ikke direkte knyttet til undervisning i fag, da vi tenker at oppgavens besvarelse bør ses på i sammenheng med alle skolens fag.

## 5 Diskusjon

Målet med denne oppgaven var å forske på hvordan ulike lærere tilrettelegger for sosial inkludering for elever med ASF. Det spesielle de gjør for å oppnå dette, og hvordan de har jobbet i inkluderingsarbeidet. I dette kapittelet vil vi diskutere de sentrale funnene fra kapittel 4.5, og hvordan dette henger sammen med det teoretiske rammeverket for å svare på vår problemstilling. Vi presenterer først problemstillingen, før vi diskuterer funn av at læreren har forståelse for ASF, noen sentrale tiltak og hvilket samarbeid som er positivt, samt noen aspekter fra den gode historien som er verdt å ta med seg videre. Vi vil her påpeke at vi har forsket på ulike metoder som kan benyttes som tiltak, og har gjennom teorien prøvd å belyse deres potensielle effekt i praksis. Derfor vil diskusjonen gjennomgående trekke frem funn i lys av det teoretiske rammeverket. Samtidig vil vi nevne at diskusjonen nedenfor ikke har som mål å gi et konkret svar på tiltak som kan benyttes, men at vi utforsker noen muligheter for tiltak. Diskusjonen bygger derfor på funn i samhandling med det teoretiske rammeverket. Vi har valgt å løse det på denne måten da vi opplever at ASF er en diagnose som krever forståelse og kunnskap hos den som skal sette i gang tiltakene. Derfor tar det teoretiske rammeverket i samspill med funnene en stor rolle i vår forskning.

## 5.1 Å forstå elever med ASF

Problemstillingen vi skal diskutere er:

*Hvordan kan lærere på småtrinnet tilrettelegge for sosial inkludering for elever med autismspekterforstyrrelser?*

For å være i posisjon til å tilrettelegge for elever med ASF er en sentral faktor at lærerne har kunnskap om diagnosen og ulike former for tiltak (Kaale & Nordal- Hansen, 2021, s. 531). Lærerne vi intervjuet ble rekruttert på bakgrunn av denne kunnskapen og de var alle enige i at det krevde forståelse for elevgruppen for å kunne starte ulike tiltak.

Ut ifra de sentrale funnene fra intervjuene virker det som om informantene hadde en sammenhengende forståelse av ASF, hvor de brukte forskjellige tilnærminger i sine forklaringer. Line var mest opptatt av at elever med ASF ofte opplever verden annerledes enn de uten diagnosen. Ifølge Martinsen (2014) kan dette ha noe med mangelfulle sosiale ferdigheter og dårlig sosial forståelse (Martinsen, 2014).

*Geir* gikk mer konkret inn i det teoretiske grunnlaget og forklarte at de ofte har vansker med sosialt samspill, kommunikasjon, repetitiv atferd og spesielle interesser. *Silje* forteller at det handler om utfordringer knyttet til sosialt samspill, kommunikasjon og fleksibilitet i tankegangen, mens *Trond* legger vekt på vansker med å forstå kroppsspråk, regler i samspill, kommunikasjon, uttrykke seg og forstå, bytte fokus eller det å tilpasse seg nye situasjoner og rutiner. Disse begrepene finner vi igjen fra Kaale & Hansen (2021) og Martinsen (2014). Ifølge teorien om ASF, har denne gruppen vansker knyttet til sosial interaksjon og kommunikasjon (Kaale & Hansen, 2021). De kan ha snevre interesser og repetitiv atferd som ofte er mer intensiv enn det som er vanlig for barn på samme alder (Martinsen, 2014). ASF kjennetegnes av vansker med sosial interaksjon og kommunikasjon, begrensende, repetitive og uflexible mønstre for atferd og interesser, og også atypiske aktiviteter (WHO, 2024). De siste kriteriene er fastsatt av Verdens helseorganisasjon og vi finner igjen det samme i våre funn fra informantene.

I følge Kaale & Nordal-Hansen (2021) er det en rekke teorier som forsøker å forklare ASF, og at en nødvendigvis ikke trenger å velge en. Da ulike teorier kaster lys over ulike områder av

psykologiske fenomener, kan de også supplere hverandre (Kaale & Nordahl-Hansen, 2021, s. 529). Dette kommer tydelig frem når det gjelder informantenes forståelse av ASF, de ulike utdragene fra intervjuene supplerer hverandre og sammenlagt tar de med mange av de sentrale kjennetegnene på ASF. Men det er viktig å påpeke at informantenes svar kun skraper på overflaten av diagnosens kjennetegn. Det er vide variasjoner omkring enkeltpersonene med ASF, og selv om funnene gir oss et overblikk over sentrale kjernesymptomer, er det store variasjoner rundt alvorlighetsgrad, utviklingsforløp og assosierte vansker (Helverschou, 2022, s.15).

## 5.2 Tiltak

Det er under dette temaet vi er inne på den sentrale delen av oppgaven. Det er her vi gjennom funnene våre muliggjør det å svare på oppgavens problemstilling. *Hvordan kan lærere på småtrinnet tilrettelegge for sosial inkludering for elever med autismspekterforstyrrelser?* Ovenfor har vi nevnt at det er en forutsetning at lærerne som skal arbeide med elever med ASF har kunnskap om diagnosen og ulike tiltak for å kunne sette i gang gode tiltak. Her vil vi se på ulike måter å tilrettelegge på for at elever med ASF skal kunne oppleve sosial tilhørighet. De viktigste funnene vi vil se nærmere på er behov for struktur og forutsigbarhet, gjennom bruk av dagsplan og TEACHH. Vi vil se på tiltak for sosiale ferdigheter, hvor de viktigste funnene er sosiale historier og å trene på ferdigheter. Videre vil vi se på tilrettelegging for kommunikasjon, hvor de viktigste funnene er ASK i form av tegn til tale. Det finnes en del teorier som tar for seg disse temaene, men i denne oppgaven er det vi ønsker å undersøke hva lærerne faktisk gjør i arbeidet.

### 5.2.1 Tiltak strukturering

Alle de fire informantene nevnte i sitt intervju at det er viktig med struktur i arbeidet med tilrettelegging for elever med ASF. Struktur og planer er noe som blir vektlagt som viktig for tilrettelegging for elever med ASF av både Martinsen (2014), Kaale & Hansen (2021) og Urnes (2018). Dette vektla informantene på ulike måter, men vi kunne gjenkjenne deres forståelse innenfor oppgavens teoretiske rammeverk. Det er mange hensyn som skal tas, og derfor er det spennende å forske på ulike måter å kunne benytte strukturering tiltak for å få dette til.

Struktur i undervisningen er noe som legger grunnlaget for en effektiv lærings situasjon, mens gode relasjoner mellom læreren og eleven bidrar til et inkluderende læringsmiljø (Nordahl, 2012, s. 10). Dette var alle våre informanter inne på i sine intervjuer. Alle fire nevnte flere ganger i sine intervjuer om viktigheten av det å kjenne eleven godt før en setter i gang tiltak. Samtidig kan det tenkes at god struktur i undervisning og relasjoner er nok i seg selv til å kunne sosialt inkludere elever med ASF i klassen. For det kan oppstå utfordringer som økt sosialt stress og angst når de blir inkludert i en større gruppe. Det kan også oppstå konflikter som følge av misforståelser (Haugen, 2020). Derfor kan det være nyttig å vite hvilke strukturer og tilrettelegginger læreren kan gjøre i tillegg. Som tydelig klasseledelse, konkrete beskjeder, dagsplan, ro og skjermet arbeidsmiljø (Statped, 2022b).

Struktureringstiltak har barn med ASF alltid behov for (Martinsen, 2014). For noen vil det være hensiktsmessig å benytte seg av TEACCH- metoden og visualiserte hjelpemidler (Urnes, 2018, s. 283). For eksempel dagsplan, slik noen av våre informanter også nevnte. På den måten får elevene forventninger til hva som skal skje, og det som skal gjøres (Martinsen, 2014). I tillegg er dette med på å skape forutsigbarhet (Statped, 2022a). Det sies at denne metoden å jobbe på kan føre til en økning av barnets selvstendighet og mestring i daglige aktiviteter, og støtte deres trivsel (Urnes, 2018, s. 283). Ikke alle elever med ASF har krav på en spesialpedagog eller assistent, dersom de ikke har utbytte av ordinære opplæringstilbudet har de krav på spesialundervisning, både faglig og sosial trening, som kan være noen timer i løpet av uken (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Store deler av hverdagen til elever med ASF kan derfor tilbringes i klasserommet. En av informantene fortalte at elever med ASF, som ikke har spesialpedagog/assistent, og som skal tilbringe store deler av dagen i klasserommet kan bli utrolig sliten og stresset, som kan føre til usikkerhet, som igjen kan føre til at de ikke vil på skolen. Som kontaktlærer har man ansvar for mange elever, alle skal tilrettelegges for, og det er mange elever man må ta flere hensyn til. Man skal strukturere hverdagen til alle elever, og ekstra for elever med ASF (Martinsen, 2014). Som lærer skal man også være forutsigbar for elevene, samtidig som man skal skape et godt klassemiljø. I dette skal man ta ekstra hensyn til eleven med ASF, samtidig som man også tilrettelegger for resten av klassen. Ofte har man elever i klasserommet som også har ulike behov og kan utagere for forskjellige grunner, som også informantene nevner. Dermed kan det være utfordrende å bevare roen i klasserommet, som kan føre til sensorisk ubehag, som igjen kan føre til utagering, panikk eller stress for eleven med ASF (Statped, 2022a).



Både informantene og det teoretiske rammeverket nevner behovet elever med ASF har for et skjermet arbeidsmiljø. Statped (2022b) sier at en skjermet arbeidsplass eller et grupperom kan være avgjørende for konsentrasjon og uforstyrret arbeid. Line sa i sitt intervju at hun ofte opplever at elevene selv ønsker å trekke seg tilbake når det blir for mye for eleven. Dette er i tillegg en rett eleven har. I opplæringsloven § 9 A-7 står det at “Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deire” (Opplæringslova, 1998, §9A-7). Samtidig vil det i den nye opplæringsloven stå i § 14-2 at:

Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at kvar elev høyrer til éin klasse og har så mykje opplæringstid i klassen at eleven kan utvikle sosial samkjensle. I delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper. Klassane og gruppene skal setjast saman slik at skolen blir ein møteplass der elevane utviklar toleranse og respekt for kvarandre (Opplæringslova, 2023, §14-2).

Slik vi tolker dette understreker det behovet for gode struktureringstiltak for at elever med ASF skal kunne føle på sosial tilhørighet. Men som lærer bør man også tenke over at noen barn med ASF er hypersensitive for sensorisk stimuli. Og at det derfor ikke alltid er best for eleven å alltid ha mest mulig opplæringstid inne i klasserommet, men at eleven får tilbud om å gå ut til et rolig sted dersom behovet er det. Eventuelt kan eleven få tilbud om hodetelefoner (Bogdashina, 2021, s. 15). Hvis målet er at sosial tilhørighet skal skje gjennom mest mulig opplæring inne i klassen, krever det en lærer som setter inn tiltak slik at klasserommet er et sted eleven med ASF ønsker å være. Men som Bogdashina (2023, s. 15) nevner er det viktig å huske på at de også kan ha behov for å være litt ute av klasserommet for å hente seg inn igjen, akkurat slik Line nevnte om sine erfaringer.

### 5.2.2 Tiltak sosiale ferdigheter

Dette underkapittelet tar for seg funnene fra sosiale historier og trening på spesifikke ferdigheter for å tilrettelegge for sosial tilhørighet for elever med ASF.

Nordahl (2012) påpeker at dersom elever med ASF føler seg inkludert og akseptert av klassen, kan dette øke deres akademiske engasjement. Samtidig kan det å ha venner bidra til

en styrket selvtillit og trivsel (Nordahl, 2012, s. 14). Flere av våre informanter hadde noen spennende tilnæringer på hvordan en kan jobbe for dette. En av funnene her var sosiale historier. Sosiale historier er som nevnt en kort historie som læreren lager tilpasset eleven, for å fremme sosiale ferdigheter, og ønsket atferd i ulike situasjoner (Kaale & Nordal-Hansen, 2019 s. 539). Samtidig kan et viktig tiltak være det å trene på ferdigheter i naturlige settinger. For eksempel ved å først øve på ferdigheter man kan bruke i ulike sosiale settinger. Dette er i tillegg en form for å unngå negative situasjoner (Bjåstad et al., 2017, s. 227). Informanten kunne fortelle at dette krever nøye planlegging for å kunne være i forkant av situasjoner. Men på en annen side må en alltid huske på at hvilken grad personer med ASF lærer seg sosiale ferdigheter, avhengig av deres kognitive og språklige forutsetninger, og deres interesse for sosial deltakelse (Martinsen et al., 2018, s.108). Samtidig ble det også påpekt i intervjuet at en av informantene har hatt god effekt av å trene på ferdigheter som å kunne si ifra før ting blir ubehagelig, å si ifra at nå vil jeg ikke mer. På den måten kan man unngå uønsket atferd og utstøtning. Da eleven vet hva som skal gjøres i ulike settinger (Martinsen et al., 2018, s. 108).

En kan også sosialt inkludere elever med ASF ved å etablere felles aktiviteter, med resten av klassen, eller en gruppe. Her er det viktig å tenke på å etablere en aktivitet som eleven med ASF liker godt, og at de som skal være med verdsetter den (Martinsen et al, 2018, s. 103). *Silje* nevnte i sitt intervju at hun var opptatt av å ha felles aktiviteter med resten av klassen som den eleven med ASF hadde forutsetning til å gjennomføre. Men at aktivitetene varierte veldig fra elevens interesseområde. Hun fortalte at det noen ganger var vanskelig å gjennomføre felles aktiviteter på grunn av at eleven hadde snevre og sære interesseområder. Dette setter igjen fokus på viktigheten av at læreren er godt kjent med eleven fra før, og bruker deres styrke inn i arbeidet mot tiltak (Helveschou, 2022, s. 16). En god lærer-elev relasjon er uansett viktig for alle elever (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Samtidig nevnte *Line* i sitt intervju at hun hadde en elev med ASF, med spesielle interesseområder. Da hun inviterte denne eleven inn i klassen til å ha et foredrag om det tema han var interessert i, virket det som om de andre ble ganske imponerte. Hun fortalte også at denne eleven i senere tid ønsket å være mer inne i klasserommet. Ifølge Martinsen (2014) er det viktig at det ytre ikke forsterker utstøtning, og det kan for enkelte elever virke som om dette er en god metode. En av informantene snakket også om en tredeling de brukte i undervisningen, hvor eleven med ASF fikk bruke sine interesser og at resten av klassen glemte at personen hadde diagnosen. Det vi tolker her er at læreren bruker elevens sterke side

for å vise de andre i klassen at det bor en ressurs der. Dette kan for eksempel gjennomføres via omvendt inkludering. Det handler da om å ta opplæringen i et tema alene med eleven med ASF først, eventuelt et eller to barn eleven ønsker å ha med, for så å tilbakeføre dette i klassen. Ifølge Martinsen (2014) har det vært flere positive opplevelser på dette, og det kan føre til at klassekameratene får et positivt inntrykk av eleven med ASF (Martinsen, 2014).

### 5.2.3 Tiltak kommunikasjon

Her vil vi fokusere på funnet tegn til tale, som var det mest sentrale funnet fra våre informanter. Gjennom intervjuer og analysearbeidet fikk vi muligheten til å undersøke rundt det å bruke hele klassen i tiltaksarbeidet. Noe vi skal vise til i dette delkapitlet.

Som nevnt er det variasjoner på hva slags språk og kommunikasjonsopplæring elever med ASF har behov for. Noen kan ha behov for å lære funksjonell bruk av språket og hvordan formidle det, noen kan behov for å trene på abstrakte ord, bruk av ASK og tegn til tale (Martinsen, 2014).

Dersom målet med kommunikasjonstiltak er at eleven skal lære seg å kunne snakke, kan tegn til tale- strategi brukes (Martinsen, 2014). Dette gjøres ved at et ord blir sagt samtidig som tegnet for ordet blir utført (Martinsen et al., 2018, s. 83). Et av utdragene fra informant *Silje* fra analyserapporten handlet om at hun hadde samling om morgenen, hvor alle elevene i klassen lærte seg noen nye tegn til tale tegn i uken. Videre fortalte hun at hun opplevde at de andre elevene i klassen ble engasjert. Samtidig ved at eleven med ASF kunne gjøre seg forstått ved å vise tegnet for *ferdig* til de andre elevene, og de forstod hva den eleven mente. Dette står i tråd med Statped (2022a) som sier at elever med behov for ASK også må ha tilgang til sin kommunikasjonsform. Og at personalet som arbeider med eleven, men også medelevene må få opplæring i det. Dette sies å være en av faktorene for at eleven med ASF som har behov for ASK skal kunne bli inkludert faglig og sosialt (Statped, 2022a). Samtidig har elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, rett til opplæring for å kunne ta kommunikasjonsformen i bruk (Opplæringslova, 2023, §11-12).

### 5.3 Samarbeid og *Den gode historien*

Her vil vi diskutere kort rundt hvilke samarbeid som er viktig for å kunne lykkes i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASF. Hva våre informanter har tatt med seg fra deres tidligere positive arbeid med ASF, og hvordan dette kan styrke deres videre arbeid med elevgruppen.

Gjennom analyseringen av intervjuene for oppgaven og sentrale funn fant vi ut av at informantene ofte samarbeider med lærerteamet, Statped, habilitering, foreldre, PPT, spesialpedagoger, BUP, helsepersonell og skoleledelsen i arbeidet med elever med ASF. Trond nevnte at dette samarbeidet er essensielt når det gjelder det å skape et miljø hvor alle føler seg ivaretatt og forstått. Det samme finner vi igjen i Statped (2022a) som sier at et godt samarbeid er viktig for å lykkes med et inkluderende læringsmiljø for elevgruppen. Det er for eksempel skoleledelsen sin oppgave å tilrettelegge for personalets kompetanse for ASF, hensiktsmessige klasserom, gjerne med kort vei til grupperom og at personalet får nok planleggingstid sammen (Statped, 2022b). Det som ikke ble nevnt i noen av intervjuene var samarbeidet med eleven, dette er også viktig. Læreren må høre på elevens egne meninger og tanker om hva som kan være til hjelp i skolehverdagen, ofte kan eleven komme med ideer selv (Statped, 2022a). I tillegg er foreldrene ofte skolens sterke støttespillere når det gjelder elever med ASF, da de som regel er en viktig kilde til kunnskap om eleven (Uggerud, 2016, s. 36).

Avslutningsvis har vi valgt å ta med noen aspekter informantene ser på som betydningsfulle fra tidligere arbeid inn i deres videre arbeid med elevgruppen med ASF. Det som var spennende å se på her var at alle informantene nevnte ulike aspekter som vi gjennom det teoretiske rammeverket har sett at er viktig kunnskap for å lykkes i arbeidet med inkludering for elever med ASF. Line har tatt med seg at det å bruke elevens styrke inn i arbeidet for sosial inkludering er viktig. Silje har tatt med seg det å kjenne eleven godt for å skape gode tiltak. Trond har tatt med seg det å være faglig oppdatert i videre arbeid med elevgruppen. Vi tolker dette som gode refleksjoner og viktige aspekter å ta med videre. Å bruke elevens sterke side, relasjonsarbeid og å ha kunnskap om diagnosen er alle temaer vi gjennom denne oppgaven har forsket på, og som er viktige og vesentlige i arbeidet med ASF og sosial inkludering.

## 6 Avslutning

I denne oppgaven har vi utforsket problemstillingen: *Hvordan kan lærere på småtrinnet tilrettelegge for sosial inkludering for elever med autismespekterforstyrrelser?* Hvor hensikten var å utforske ulike tiltak som kan være med på å fremme sosial inkludering for elever med ASF. For å besvare problemstillingen var vi avhengig av data fra intervjuene. Gjennom vårt masterprosjekt har vi intervjuet fire lærere på barneskolen, med ulik utdanningsbakgrunn og antall år i lærerprofesjonen. Vi brukte mye tid på å sørge for at intervju spørsmålene hang sammen med hva vi ønsket å undersøke, og var hele veien veldig bevisst på at våre erfaringer har kunnet påvirke disse prosessene. Vi har fokusert på å grundig beskrive hva som er gjort, og hvordan vi har kvalitetssjekket eget arbeid. Ved å være bevisste på dette og ved at vi har vært to som har skrevet denne oppgaven, har vi underveis i denne prosessen styrket validiteten. Vi har henvist til styringsdokumenter, tidligere forskning, våre egne erfaringer og ulike teoretiske perspektiver. Samtidig er det viktig å påpeke at det finnes ulike måter å gjennomføre tiltakene på, etter elevenes forutsetninger og behov. I vårt prosjekt har vi undersøkt noen mulige måter å gjennomføre tiltak på. Det finnes også forskning på området som supplementerer vårt prosjekt. Dette er på grunn av at autismespekterforstyrrelse er et stort område med store individuelle variasjoner.

Det finnes allikevel noen svakheter med denne oppgaven, som for eksempel at den kun dreier seg om læreres tilrettelegging for sosial tilrettelegging og ikke elevens mening om hva som er sosial tilrettelegging. Kanskje kunne observasjonsstudie av elever med ASF gitt oss et større diskusjonsgrunnlag for flere typer tiltak. Samtidig er det lærere med kunnskap om ASF vi har undersøkt som igjen styrker profesjonelle refleksjoner, med mulighet for forklaringer bak påstandene. Dersom vi undersøkte elevene ville vi mest sannsynlig utforsket tiltak rettet kun til deres behov, mens med lærernes eksempler har vi undersøkt på overordnede tiltak, som kan gjennomføres på ulike måter. Dersom dette hadde vært en enda større studie ville det vært hensiktsmessig og interessant å kombinere disse inn i forskningen, for eksempel gjennom intervju og observasjon.

Vi har gjennom teori, metode, funn og diskusjon undersøkt spennende fremgangsmåter når det gjelder tilrettelegging for sosial inkludering for elever med ASF. Disse kan være bidrag til

profesjonsfaglige refleksjoner og diskusjoner, når en jobber for sosial inkludering for elever med ASF. Det som har kommet frem gjennom intervjuer, teori og diskusjon er at man må bli godt kjent med eleven, slik at de sterke sidene lager inngangsporter inn i fellesskapet i klassen. At hele klassen kan lære seg ulike måter å kommunisere på, slik at den enkelte elev kan gjøre seg forstått. Selv om funnene i denne oppgaven kun tar med seg noen mulige måter å tilrettelegge for sosial inkludering, vil vi si de har en betydning for lærere i deres profesjonspraksis. Det handler om å bruke den kunnskapen og erfaringen en har fra tidligere, til å finne nye tiltak som kan gjennomføres på flere måter. Som det å tørre å benytte tilretteleggingen for hele klassen i inkluderingsarbeidet. Ved å tenke på denne måten er man opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring. Hvor en kan videreutvikle egen praksis ved å vurdere og reflektere over valgene man tar i prosessen.

Vi vil avslutte der vi startet, *Alle trenger å høre til et fellesskap, uansett <3*, som er vår overskrift for dette prosjektet. Som en av våre informanter fortalte i sitt intervju. Vi synes dette utdraget var så viktig og fint. For alle mennesker har behov for et nettverk rundt seg, og det er vår oppgave som lærere å støtte de elevene som ikke får dette til på egen hånd. Gjennom denne masteroppgaven har vi forsket på tiltak i dette arbeidet, som vi i lærerprofesjonen vil ta med oss inn i refleksjoner knyttet til sosial inkludering for elever med ASF. Vi er gjennom denne oppgaven allerede på god vei når det gjelder egen profesjonsfaglig utvikling. Da vi har utforsket tiltak i takt med teoretisk rammeverk, har vi mulighet til refleksjoner rundt hvordan vi kan arbeide for sosial inkludering for elever med ASF i eget klasserom.

## 6.1 Veien videre

Som nevnt flere ganger gjennom oppgaven, er autismespekterforstyrrelser et stort tema hvor hvert barn har ulike behov for tilrettelegging og alle med ulike forutsetninger. Vår oppgave har undersøkt noen måter å tilrettelegge for sosial inkludering. Masteroppgavens omfang begrenser for hva vi kan ha med. Ved en større oppgave ville vi kunne sett på flere aspekter ved tilrettelegging og tiltak. Variasjonene innad i diagnosen gjør det samtidig vanskelig å gi et konkret svar på hvilke tilrettelegginger som trengs, da hver enkelt elev vil ha behov for individuelle tiltak. Vi vil derfor fortsette å være faglig oppdatert rundt autismespekterforstyrrelse, men vi vil også hele tiden jobbe for å tilegne oss kunnskap om ulike metoder å jobbe i tiltaksarbeidet. Denne kunnskapen vil være relevant for oss som

kommende lærere, og vi vil dra nytte av å fortsette å tilegne oss kunnskap og erfaringer om ulike måter å jobbe på for å støtte elever med ASF inn i det sosiale fellesskapet.

## 7 Referanser

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62) Høgskulen i Volda.

[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)

Befring, E. (2021). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og mestring. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E & Næss, K-A.B.(2021). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk

Birch, M., Miller, T., Mauthner, M., & Jessop, J. (2002). Introduction. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T.Miller (red.), *Ethics in qualitative research* (s. 1-13). Sage.

Bjåstad, F.J., Sagstad, U. & Iversen, G. (2016). *Autismespektertilstander*. I: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen* (s. 213–231). Universitetsforlaget.

Bogdashina, O. (2007, november). Another Way to Approach Theory of Mind (and Lack of It). I Online Autism Conference. <https://www.olgabogdashina.com/articles>

Bogdashina, O. (2023, mai). A brief introduction to sensory processing differences. I Autism Advocate Parenting Magazine. <https://www.olgabogdashina.com/articles>

Braun, V. & Clarke, V (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Dalen. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

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

Forskrift til opplæringslova. (2010). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*)

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

Gleiss, M, S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. (1.utg). Cappelen Damm akademisk

Haugen, N. (2020, 9.september). “Endelig friminutt?” - sosial inkludering av elever med autismspekterforstyrrelse. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/endelig-friminutt--sosial-inkludering-av-elever-med-autismspekterforstyrrelser/>

Helverschou, S. B. (Red.). (2022). *Autisme og mental helse*. Gyldendal.

Howlin, P., Goode, S., Hutton J. & Rutter, M. (2009), Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Science*, 364(1522), 1359-1367. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.032>

Jahnsen, H., Ertesvåg, S. & Westrhem, K.T.. (2014, 14.oktober). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.yumpu.com/no/document/read/27452113/utvikling-av-sosial-kompetanse-veileder-for-skolen-udirno>

Jette, F. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt - Det kvalitative forskningsinterview*. (2.utg). Akademisk forlag (DK).

Kaale, A. & Nordahl- Hansen, A. (2021). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.

Krumsvik, R.J. (Red.). & Jones. L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga?. I R-J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13.-41). Fagbokforlaget.



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 & Brinkmann. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal.

Lande, E. & Solberg, A. P. (2021, 28.april). *Spesialundervisning og inkludering i klasserommet*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/spesialundervisning-og-inkludering-i-klasserommet/>

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Lord, C. & Jones, R. M. (2012). Annual Research Review: Re-thinking the classification of autism spectrum disorders. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(5), 490–509. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02547.x>

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., & von Tetzchner, S. (2006). *Barn og unge med Asberger Syndrom: Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*.(Utg. 1). Gyldendal Akademisk.

Martinsen, H. (2014, april). *Barn med ASD i barneskolen*. Autismeforeningen i Norge. Utdanningsdirektoratet. <https://autismeforeningen.no/barn-med-asd-i-barneskolen>

Martinsen, H., Nærland, T. & von Tetzchner, S. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging*.(2.utg.). Gyldendal Akademisk.

Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2018). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD): Utfordringer og tiltak*. Gyldendal akademisk.

Meld. St. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Meld. St.22 (2010 – 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter— Ungdomstrinnet*. Regjeringen. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Nilsen, S. (Red.). (2017). *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.

Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskaps- departementet*, Oslo. I: Evidensbasen. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Norges offentlige utredninger. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0147d443bffd49f9971f54bfc26b5972/nou-2019.pdf>

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.

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

Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1) , 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (1.utg). Universitetsforlaget

Storhaug, K.F. (2019). Inclusion and Marginalization of Learners in Primary Education (Norway). *Bloomsbury Education and childhood studies*.  
<https://doi.org/10.5040/9781350996298.0004>

Storhaug, K.F. (2023). Inclusion and Marginalization of Learners in Secondary Education (Norway). *Bloomsbury Education and childhood studies*.  
<https://doi.org/10.5040/9781350887770.015>

SIKT. (2024, 22.april). *Master om elever med autismespekterforstyrrelser*. Sikt.  
<https://meldeskjema.sikt.no/65377809-f226-4860-95be-d74edd6bdc62/vurdering>

Sponhiem, E. & Gjevik, E. (2019, 21.mars). *Gjennomgripende Utviklingsforstyrrelser (Autismespekterforstyrrelser)*. Den norske legeforeningen.  
<https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-opsatt-etter-inndeling-i-icd-10/gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>

Statped (2022a, 13. oktober). *Autismespekterforstyrrelser*. Statped.  
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/?depth=0>

Statped (2022b). *Autisme og inkludering*. Statped. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/i-grunnskolen/>

Strand, M. (2023, 16.november). *God selvregulering hos barn kan avgjøre hvilke liv de får*. Universitetet i Stavanger. Hentet 2.april 2024 fra <https://www.uis.no/nb/forskning/god-selvregulering-hos-barn-kan-avgjore-hvilke-liv-de-far>

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. (Hedmark rapport nr.15). Høgskolen i Hedmark. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133838/rapp15\\_2004.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133838/rapp15_2004.pdf?sequence=1)

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

Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming- i kontekst. I Ytterhus, B (Red.) *Funksjonshemmete barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Gyldendal akademiske.

Uggerud, K. (2016). *Norsk skole i møte med autisemen- full forståelse eller full fadese?*. SPISS Forlag.

UiOa. (u.å). *Hva er Nettskjema*. Universitetet i Oslo. Hentet 22.april 2024 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/>

Urnes, A. G. (Red.). (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge: forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 31.mars). *Tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Læring og trivsel - spesialpedagogikk - autisme*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/autisme/#a186423>

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders : clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/37958>

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioral and neurodevelopmental disorders*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/375767>

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

## **Oversikt over tabeller og figurer**

**Tabell 1:** Oversikt over informanter med bakgrunnsinformasjon.

**Tabell 2:** Skjerm bilde av temaene og kodene i analyseringen, med tilknytning til det teoretiske rammeverket.

**Figur 1:** Skjerm bilde av fase to av tematisk analyse: Koding.

**Figur 2:** Skjerm bilde, en illustrasjon av analysen inn i kategorier, med eksempler fra informantene.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ” [Autismespekterforstyrrelse og sosial inkludering]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske ulike måter å jobbe for sosial inkludering for elever med autismespekterforstyrrelse. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle refleksjoner rundt hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial inkludering for elever med autismespekterforstyrrelse. Vår foreløpige problemstilling er: *Hvordan kan lærere(kontaktlærere) på småtrinnet tilrettelegge for sosial inkludering for elever med ASF?*

Dette er en masteroppgave som skrives i spesialpedagogikk for grunnskolelærerutdanningen 1-7, ved Universitetet i Sørøst-Norge.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vår plan er å intervju mellom fire-syv lærere som jobber i grunnskolen, med kompetanse innenfor autismespekterforstyrrelse. Vi har gjennom bekjente av deg fått kjennskap til deg og din kompetanse som en mulig informant til vårt prosjekt. Vi ønsker derfor å få innsikt i dine refleksjoner og erfaringer rundt tema.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju på omtrent 45 minutter. Intervjuet bør gjennomføres i januar eller februar 2024, vi blir enige om passende tidspunkt. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer knyttet til arbeid med elever med autismespekterforstyrrelse, og hva du opplever som kjennetegn til elevgruppen. Hvor fokuset skal være på sosial inkludering. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk gjennom en sikker diktafon. Det er kun Renathe og Martine som vil høre opptaket. Etter transkripsjonen vil opptaket bli slettet. Vi kommer til å sikre anonymitet i dette arbeidet.

Det krever få eller ingen forberedelse i forkant av intervjuet. Men vi kommer til å spørre om en historie du har opplevd som har fungert godt, og begrunnelse på dette. Det kan være enklere å fortelle om en slik historie dersom en får tid til å tenke på forhånd.

### **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 er kun oss Martine og Renathe som har tilgang til intervjuet før det blir anonymisert. Vi følger retningslinjer for håndtering av data. Du vil i oppgaven få et fiktivt navn og av kontaktopplysninger er det kun arbeidserfaringer som vil bli synlig. Som deltaker i vårt prosjekt sikrer vi at du ikke vil bli gjenkjent i en eventuell publikasjon av masteroppgaven. Vi vil bruke utdrag fra intervjuet, og sikrer her fullstendig anonymitet.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 3.juni, da oppgaven må innleveres, så vil oppgaven bli vurdert i løpet av juli 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger 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 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:

- USN ved veileder: Knut Fonnelop Storhaug, e-post: [Knut.F.Storhaug@usn.no](mailto:Knut.F.Storhaug@usn.no)
- Student: Renathe Schwencke Eriksen, e-post: [Renathe\\_98@hotmail.com](mailto:Renathe_98@hotmail.com), mobil 94844514
- Student: Martine Elida Wilthil, e-post: [Martine.elida.wilthil@drammen.kommune.no](mailto:Martine.elida.wilthil@drammen.kommune.no), mobil 47290698
- Vårt personvernombud ved USN: [personvernombudet@usn.no](mailto:personvernombudet@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](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.



Med vennlig hilsen

Forsker/Student: Renathe Schwencke Eriksen  
Forsker/Student: Martine Elida Wilthil

Veileder: Knut Fonnølørp Storhaug

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Autismespekterforstyrrelse og sosial inkludering*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju hvor lyd blir tatt med opptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

## **Intervjuguide**

### **Generell bakgrunn:**

- a. Hva jobber du med?
- b. Hvor lang/hva slags utdanning har du?
- c. Hva slags erfaring har du med elever med autisme?
- d. Har du deltatt på kurs/annet hvor autisme har vært tema?

### **Forståelse av autismspekterforstyrrelser:**

- a. Hva opplever du som særlig kjennetegner elever med autisme?
- b. Er det noe du tenker kan være positivt med å ha elev i klassen med autisme?
- c. Hvordan kan dette påvirke medelever?
- d. Er det noe du tenker kan være utfordrende med å ha en elev i klassen med autisme?
- e. Kan du fortelle litt om hva du opplever som er særlig utfordrende for disse elevenes mulighet til å delta i fellesskapet/få venner/friminuttene?
- f. Hva kan utfordringene for lærerne/assistenter være?
- g. Hva kan være utfordrende for medelever?
- h. Hva kan være utfordrende for foreldre?

### **Tilrettelegging for sosial inkludering:**

- a. Fortell om arbeidet ditt med å planlegge undervisning?
- b. Hvem samarbeider du vanligvis med?
- c. Gjør du noe spesielt eller legger du til rette for spesielle aktiviteter for at eleven skal oppleve klassefellesskapet?
- d. Er det noe spesielt du gjør når du tilrettelegger for å ta hensyn til denne gruppen elever? Fortell om de spesielle tingene du gjør.
- e. Kan du fortelle om hva du gjør i timene for å støtte eleven med autismedforstyrrelse i for eksempel hel klasse, grupper, stasjonsundervisning, oppstart og avslutning?
- f. Har du noen spesielle metoder du har erfaring med som du opplever har fungert veldig bra?

- g. Hvilke undervisningsmetoder mener du har særlig fungert godt for at disse elevene kan delta i klassefellesskapet?
- h. Er det noe spesielt du gjør som kan gi elever med autisme mulighet for å selv være en del av fellesskapet?

**Samarbeid og lærerens støtte:**

- a. Hvem andre har du samarbeidet med? (PPT, spespedkordinator, kontaktlærere, lærere, rektor, helsetjeneste, spesialpedagogisk kompetansesenter, etc)
- b. Fortell om hvordan du opplevde at dette samarbeidet støttet deg i arbeidet med sosial inkludering for elever med autismeforstyrrelser? (forklar til hver enkelt)
- c. Hva opplevde du kom ut av dette samarbeidet?
- d. Fortell om foreldresamarbeidet med foreldre/foreldregruppa som har barn med autismeforstyrrelse. (hva skjer hjemme,

**Individuell tilpasning - den gode historien:**

- a. Kan du fortelle en spesiell erfaring du har hatt med en elev med autisme der det har fungert veldig bra? (Hva ble gjort, hvordan, samarbeid, foreldre og skolen)
- b. Har dere gjort noe spesielt for å bruke erfaringer fra den gode historien slik at kunnskapen/erfaring kan tas med videre?
- c. Har dere rutiner for å dokumentere elevens deltakelse i klassefellesskapet?

**Vedlegg 3: Sikt, vurdering av behandling av personopplysninger**

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

04.11.2023

**Referansenummer**  
570250

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
04.11.2023

**Tittel**

Master om elever med autismespekterforstyrrelser

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Knut Fonnøløp Storhaug

**Student**

Martine Elida Withil

**Prosjektperiode**

01.11.2023 - 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 lovovertrедelser
- 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
- 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.