

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Trine Rønning og Sigrid
Marken Nygård

Læreres arbeid med sosial inkludering for elever med autisme i skolehverdagen

En kvalitativ undersøkelse

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 104

Forord

Det er med stolthet og glede at vi nå kan si oss ferdig med denne masteroppgaven. Det har vært en krevende, men interessant prosess, som vi har lært mye av. Vi er glade for at vi har vært to i dette arbeidet, siden vi har kunne reflektere og diskutert sammen, og delt oppgaver og nedturer sammen. Vi har fungert som et støttende læringsstillas for hverandre, og gjort hverandre gode. Samarbeidet har fungert godt, og vi har forholdt oss til planene vi har lagt.

Uten våre seks deltakere hadde vi ikke kunnet gjennomført denne studien. Tusen takk for gode og reflekterte svar, som har vært til stor hjelp for oss i utformingen av studiens resultat.

Denne masteroppgaven hadde heller ikke blitt til hvis det ikke hadde vært for våre dyktige veiledere, Tove Anita Fiskum og Kathrin Olsen ved Nord universitet. Tusen takk for at dere har gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger, vært raske og effektive i svarene, stilt kritiske spørsmål, heiet og oppmuntret oss gjennom denne prosessen. Tusen hjertelig takk.

Vi vil også takke familie og venner som har støttet oss, og lagt til rette for gjennomføring av studien. Tusen takk til dere som har lest korrektur.

Til slutt må vi også takke hverandre. Uten et så godt samarbeid, reflekterte drøftinger og intensivt arbeid hadde vi ikke kommet i mål.

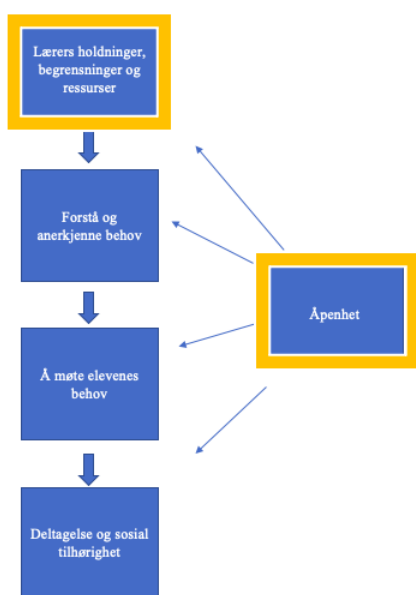
Vi håper og tror at denne masteroppgaven vil være til hjelp for andre lærere som møter elever med ASD i skolehverdagen. Når vi har snakket om temaet i masteroppgaven vår til andre, har vi opplevd utelukkende god respons, der alle synes dette er et viktig og spennende tema. Dette viser at det er et aktuelt tema.

Trine Rønning og Sigrid Marken Nygård, 15.05.2023

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er sosial inkludering for elever med autismespekterforstyrrelser. De siste 20 årene har det vært en stor økning i antall barn og unge som får diagnosen ASD. Overordnet del av læreplan viser til at skolen skal ha et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring. Norge har også forpliktet seg gjennom Salamanca-erklæringen med at deltakelse og inkludering er avgjørende for menneskers verdighet, og å inkludere barn med læringsutfordringer eller funksjonsvariasjoner, som et hovedprinsipp i utdanningssystemene. Et karakteristisk trekk hos mennesker med ASD er utfordringer med det sosiale samspillet. Vårt formål med forskningsprosjektet er å se på lærerens opplevelse av hvordan den sosiale inkluderingen kan gjennomføres i skolehverdagen for elever med ASD, som vil være nyttige for oss i møte med elever med ASD. Problemstillingen vår er; hvordan opplever lærere i barneskolen at de kan jobbe med sosial inkludering for elever med ASD i skolehverdagen?

I denne studien har vi samlet funn gjennom kvalitativ metode, med semistrukturerte intervjuer. Deltakerne er seks lærere på barneskolen, spredt over hele landet, med variert erfaring med elever med ASD. Gjennom å bruke konstant komparativ analyse har vi endt opp med funn som vi har illustrert i en figur. Figuren viser rammer for arbeid med sosial inkludering ut ifra vårt resultat basert på deltakernes opplevelse av å jobbe med sosial inkludering, og nasjonal og internasjonal teori og forskning.



Figur: Rammer for arbeid med sosial inkludering

Abstract

The topic of this master's thesis is social inclusion for students with autism spectrum disorders. In the last 20 years, there has been a large increase in the number of children and young people diagnosed with ASD. The general part of the curriculum indicates that the school must have an inclusive community that promotes health, well-being and learning. Norway has also committed itself through the Salamanca Declaration to the fact that participation and inclusion are crucial for human dignity, and to include children with learning challenges or functional variations, as a main principle in the education systems. A characteristic feature of people with ASD is challenges with social interaction. Our aim with the research project is to look at the teacher's experience of how social inclusion can be carried out in everyday school life for pupils with ASD, which will be useful for us when dealing with pupils with ASD. Our problem is; how do primary school teachers feel that they can work with social inclusion for students with ASD in everyday school life?

In this study, we have gathered findings through a qualitative method, with semi-structured interviews. The participants are six primary school teachers, spread across the country, with varied experience with pupils with ASD. By using constant comparative analysis, we have ended up with findings that we have illustrated in a figure. The figure shows frameworks for work with social inclusion based on our results based on the participants' experience of working with social inclusion, and national and international theory and research.

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål for oppgaven	1
1.2 Problemstilling og avgrensing	2
2.0 Teori og forskning.....	4
2.1 Elever med ASD i skolen.....	4
2.1.1 Hva er ASD?.....	4
2.1.2 Sosiale ferdigheter og elever med ASD	6
2.1.3 Ensomhet	7
2.1.4 Åpenhet.....	8
2.1.5 Kunnskap og kompetanse	9
2.3 Berikelsesperspektiv	13
2.4 Inkludering	14
2.4.1 Inkludering som begrep	14
2.4.2 Inkluderingens tre dimensjoner	15
2.4.3 Inkludering i miljøet rundt elevene med ASD.....	17
2.4.4 Bruk av små grupper, og pedagogen i bakgrunn	19
2.5 Relasjonsbygging	20
3.0 Vitenskapsteori og metode.....	23
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	23
3.1.1 Ontologi - kritisk realisme	23
3.1.2 Epistemologi - konstruktivistisk paradigme	24
3.1.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv - sosialkonstruktivisme.....	26
3.1.4 Den hermeneutiske spiral	27
3.1.5 Forforståelse	27
3.2 Forskningsdesign og metode.....	28
3.2.1 Kvalitativ metode	28
3.2.2 Semistrukturert intervju	29

3.2.3 Utvalg	29
3.2.4 Datainnsamling	31
3.2.5 Analyse	32
3.3 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	36
3.3.1 Validitet	36
3.3.2 Reliabilitet	37
3.3.3 Overførbarhet.....	38
3.4 Forskningsetiske aspekt	38
4.0 Funn/resultat	43
4.1 Åpenhet.....	43
4.2 Lærerens holdninger, begrensninger og ressurser	45
4.3 Forstå og anerkjenne behov	49
4.4 Å møte elevenes behov	50
4.5 Deltakelse og sosial tilhørighet.....	53
5.0 Drøfting.....	56
5.1 Åpenhet for mangfold.....	56
5.2 Personalets kunnskap og holdninger.....	60
5.3 Relasjonsbygging	63
5.4 Forutsigbarhet og strukturert hverdag.....	65
5.5 Medregnet og likeverdige.....	67
5.6 Inkluderings tre dimensjoner.....	68
5.7 Resultatet i lys av vår metode	72
6.0 Konklusjon.....	74
7.0 Litteraturliste.....	77
8.0 Vedlegg	83
Vedlegg 1 : Godkjenning fra NSD og meldeskjema	83
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	89
Vedlegg 3: Tabell 1 - oversikt over deltakerne.....	92
Vedlegg 4: Intervjuguide	93
Vedlegg 5: Tabell 2 - 10 aksiale koder og 18 tilhørende underkoder.....	96
Vedlegg 6: Tabell 3 - Oversikt over kategorier	97

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål for oppgaven

I læreplanens overordnede del står det at “skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle”. I det gjeldende lovverket er det ikke en egen bestemmelse om inkludering i skolen, men fastslås likevel som en rettighet i læreplanenes overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norge har gjennom forpliktelsen til Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) fastslått at deltakelse og inkludering er avgjørende for menneskers verdighet, og å inkludere barn med læringsutfordringer eller funksjonsvariasjoner skal være et hovedprinsipp i utdanningssystemene til de landene som har forpliktet seg til denne erklæringen. Ut fra dette kan det se ut til at man kan tolke inkludering som en rettighet, til tross for at det ikke er spesifisert i det gjeldende lovverket (Hølland, 2021, s. 10). Det står videre at “alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). I den overordnede delen av Læreplanen (2020), står det om verdier og prinsipper for grunnpoplæringen. “Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Skolen har dermed et ansvar for å legge til rette for sosial læring for alle elever. For alle barn og ungdommer er skolen sentral i livet, og klimaet på skolen vil også kunne påvirke det sosiale livet utenfor (Martinsen, Nærland & Tetzchner, 2015, s. 67). Basert på opplæringsloven og den overordnede delen av kunnskapsløftet, skal vi som lærere sørge for et inkluderende læringsmiljø, der hver enkelt elev får den tilpasningen de trenger, for å kunne utvikle seg både faglig og sosialt.

Til tross for at lærerne skal legge til rette for alle elever, viser nyere forskning at spesialundervisningen ikke nødvendigvis er god nok (Nordahl, 2018, s. 129; Tangen, 2019, s. 650). Barneombudet (2017), kom også ut med rapporten *Uten mål og mening?* som fokuserte på spesialundervisningen i norsk skole. Rapporten avdekket at elever med spesielle behov ikke får den spesialundervisning og tilrettelegging de behøver (Barneombudet, 2017). Undersøkelser viser også at halvparten av spesialundervisningen i Norge, gjennomføres av ufaglærte eller assistenter, i tillegg til at det er mangelfulle kompetansekrav til

personalet som skal planlegge, gjennomføre og vurdere spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 129; Tangen, 2019, s. 650). Dette medfører store konsekvenser for elevene det gjelder, både faglig og sosialt. Skolen skal være et trygt og godt sted, der alle elever opplever å bli inkludert. Hasle i Barneombudet (2017), sier at dette er rettigheter mange barn med autisme (ASD) ikke opplever i praksis. Videre sier hun at barn med ASD er særlig representert ved ufrivillig skolefravær, og at dette kan skyldes at rammene ikke er gode nok (Vebeustad, 2022). Andelen av barn og unge som har fått påvist autismediagnose, har økt de senere årene, og det er dermed flere elever med ASD i skolen i dag (Constantino & Charman, 2016; Surén et. al., 2019; NOU 2020: 1). En gjennomgang av internasjonal litteratur viser at barn med ASD, også i skolekontekst, har færre venner, deltar mindre sosialt, og blir mer ekskludert enn andre i klasserom og friminutt (Olsen, 2019, s. 14). Barn med ASD blir også oftere mobbet (Little, 2017), og kan betraktes som en marginalisert gruppe i faglige og sosiale sammenhenger (Humphrey & Lewis, 2008).

I DSM-5 og ICD-11 defineres autismspekterforstyrrelser som vansker med to hovedkategorier; vansker med sosial interaksjon og sosial kommunikasjon, og atferd preget av begrensede interesser og repeterende stereotypier (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56). Det vil si at et utpreget vanskeområde for denne gruppen kan være sosiale ferdigheter. Alt dette resulterer i spørsmålet om hvorvidt elever med ASD, med hjelp og tilrettelegging, blir sosialt inkludert i skolehverdagen. Ifølge Statped (2022a) er det noen prinsipper som er sentrale når det kommer til tilrettelegging for barn og unge med ASD. Det er struktur, oversikt, forutsigbarhet, støtte i språk og kommunikasjon, og støtte for å lykkes i det sosiale samspillet. Det er altså helt avgjørende å legge til rette for disse prinsippene, da mangelen på det kan føre til kaos, stress og tap av kontroll hos eleven, som igjen kan være til hinder for læring, både faglig og sosialt (Statped, 2022a). Vårt formål med forskningsprosjektet er å se på lærerens opplevelse av hvordan den sosiale inkluderingen kan gjennomføres i skolehverdagen for elever med ASD.

1.2 Problemstilling og avgrensing

Basert på hva overordnet del av læreplanen sier, fokuset på inkludering i Salamancaerklæringen, hva rapporter sier om dagens spesialundervisning, manglende kompetanse blant lærere, økning i diagnose - med sosial kompetanse som en særskilt utfordring hos gruppa, leder dette oss frem til følgende problemstilling;

“Hvordan opplever lærere i barneskolen at de kan jobbe med sosial inkludering for elever med ASD i skolehverdagen?”

For at oppgaven skal ha et tydelig formål, er det ønskelig å avgrense undersøkelsen så godt som mulig, slik at vi kan tilnærme oss en konklusjon til valgt problemstilling. For å få til dette, har vi tatt enkelte valg for avgrensning, om hvordan vi skulle forske på temaet og finne svar på problemstillingen vår. Vi har svevd mellom å skulle intervjuere lærere, intervjuere elever, intervjuere hjemmet og observasjon, til å lande på at intervju av lærere blir det riktige for vår problemstilling. Vi har også avgrenset temaet til skolehverdagen, siden det sosiale ikke begrenses til friminutt/overganger/skolevei, men gjelder for hele skolehverdagen. Av etiske grunner, tenker vi at det er i denne sammenheng bedre å gjennomføre undersøkelsen fra lærerens ståsted. På det viset kan vi undersøke lærerens opplevelse av problemstillingen, siden dette er noe vi kan finne ut i intervju. Det hadde vært vanskelig å forske på hvordan det faktisk gjøres i praksis, da vi i tillegg måtte inkludere observasjon for å se om teori og praksis samstemte. Med tanke på oppgavens omfang, ser vi derfor oss nødt til å avgrense det til lærerens opplevelse av det. Vi har valgt å fokusere på sosial inkludering, da vi vet at det kan være den største utfordringen til elever med ASD. Alle intervju er gjennomført med deltakere som jobber på barneskole, da det kan være store forskjeller på barn og tenåringer i et sosialt samspill, og hvordan lærere jobber med dette etter alder. Ved å begrense det til barneskole, vil svarene også være mer sammenlignbare. Flere rektorer og kollegaer har anbefalt oss å skrive om temaet autisme, noe som også tilsier at det er et aktuelt tema. Vi har lite erfaringer med temaet selv, og ønsker å tilegne oss nødvendig kunnskap om elevgruppen, da det er stor sannsynlighet for at vi kommer til å ha flere elever med ASD i løpet av arbeidslivet som lærere.

2.0 Teori og forskning

I dette kapitlet skal vi presentere teori og forskning som er relevant for vår problemstilling. Vi vil først gå inn på autisme (ASD), og skrive om utfordringene og variasjonene knyttet til diagnosen. Å ha grunnleggende kunnskap om diagnosen, gjør at man som lærer kan legge til rette for elever med ASD, med tanke på sosial inkludering. I denne delen vil vi også berøre temaene ensomhet, åpenhet, kunnskap og kompetanse. Deretter forklarer vi begrepet sosial kompetanse, fordi det sosiale ofte er en utfordring for elever med ASD. Det pedagogiske grunnlaget for denne oppgaven bygger på sosiokulturell læringsteori, altså at læring skjer i samspill med andre. Her kommer den proksimale utviklingssonen inn, samt toleransevinduet. Grunnsynet til lærere er sentralt, og derfor skriver vi også om berikelsesperspektivet. Deretter tar vi for oss hovedtemaet i teorikapitlet, nemlig inkludering. Under inkludering tar vi for oss selve begrepet, og hvilken definisjon vi bruker i denne oppgaven. Vi går inn på de tre dimensjonene av inkludering, som ifølge Nilsen (2017) består av fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/kulturell dimensjon. Dimensjonene må sees i sammenheng, selv om vi har fokus på den sosiale inkluderingen. Deretter tar vi for oss inkludering i miljøet rundt elevene, og bruken av små grupper i undervisningen. Til slutt skriver vi om relasjonsbygging, og betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev og mellom elevene, har å si for inkludering og elevens læring og utvikling.

2.1 Elever med ASD i skolen

2.1.1 Hva er ASD?

Autismespekterforstyrrelser blir både forkortet ASF (autismespekterforstyrrelser), og ASD (Autism Spectrum Disorders). ASD blir brukt internasjonalt om begrepet (Statped, 2022a). I denne oppgaven velger vi derfor å bruke den internasjonale forkortelsen, ASD. I DSM-5 og ICD-11 defineres autismespekterforstyrrelser som vansker med to hovedkategorier; vansker med sosial interaksjon og sosial kommunikasjon, og atferd preget av begrensede interesser og repeterende stereotyper (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56). Disse forstyrrelsene er gjennomgripende, som vil si at de kan vise seg i alle situasjoner og livsområder (Garrels, 2017, s. 222). Symptombildet vil variere mye fra person til person, og det er dette som er autismespekteret. Tidligere ble dette ansett som en sjelden tilstand, men som i de siste tre tiårene har hatt en betydelig økning blant barn og unge som får påvist diagnosen (Constantino & Charman, 2016; NOU 2020: 1; Surén et. al., 2019). Økningen skyldes at ICD-10 introduserte

diagnosen Asperger syndrom i 1994 (NOU 2020: 1). Asperger var ment å favne dem som hadde typiske symptomer på autisme, men som hadde utviklet talespråket til normal tid. Rundt samme tidspunkt ble diagnosen “uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse” introdusert til personer med autistiske trekk, men som ikke oppfylte kriteriene for Aspergers syndrom eller infantil autisme. Deretter ble begrepet “autismespekterforstyrrelser” etablert som en fellesbetegnelse for de ulike formene for autisme. Dette endret måten å betrakte autisme på. Det gikk fra å være en sjelden tilstand, til et spektrum av tilstander med ulik alvorlighetsgrad. Etter hvert ble autismespekterforstyrrelser innført som en felles diagnose for alle under autismespekteret (NOU 2020: 1). I Norge brukes diagnoseklassifikasjonen *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision (ICD-10)*. Her kalles diagnosegruppen “gennomgripende utviklingsforstyrrelser” og inkluderer flere diagnoser. DSM-klassifikasjonen er dominerende i forskning, og brukes blant annet i klinisk praksis. I 2013 kom *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5)*, og fjernet undertypediaagnosene, og ble erstattet med fellesbetegnelsen “autismespekterforstyrrelser”. Selv om ICD-10 fortsatt brukes i Norge, har tankegangen bak DSM-5 blitt tatt i bruk i klinisk praksis, og begrepet “autismespekterforstyrrelser” har vært i bruk lenge. ICD-11 ble offentliggjort i 2019, og vil omsider bli tatt i bruk i Norge. I denne versjonen samsvarer både diagnosekriterier og diagnosenavn med DSM-5 (NOU 2020: 1).

Selv om ASD har noen felles kjennetegn, er dette en svært heterogen gruppe (Kaale & Nordahl-Hansen, 2021, s. 523). Det vil si at personer med denne diagnosen kan være svært ulike hverandre i både tankesett, væremåte, følelsesliv, personlighet og atferd. Språklig fungering og utviklingsnivå er også forskjellige fra barn til barn. Selv om gruppen med ASD er heterogen, er det noen kjennetegn som er felles (Kaale & Nordahl-Hansen, 2021, s. 524). En av utfordringene hos barn og unge med autisme kan være deres evne til å forstå sosiale koder, og delta i lek eller sosiale sammenhenger (Haugen, 2019, s. 120). Her er det selvfølgelig store variasjoner, der enkelte kan mestre sosialt samspill godt, mens andre ikke. Mennesker med ASD kan ofte ha utfordringer med å forstå kroppsspråk og mimikk, og kommunikasjon med andre kan være problematisk. Noen kan også streve med å ha blikkontakt med andre (Koegel, Vernon & Koegel, 2009). Barn og unge med ASD kan ha utfordringer med å delta i det sosiale spillet med jevnaldrende. Det kan skyldes vansker med å tilpasse atferd i sosiale sammenhenger, og å oppfatte sosiale spilleregler, usynlige forventninger og normer (Statped, 2022a). Mange med ASD har også et begrenset interessefelt, ofte med få og sterke interesser

som de kan bli svært gode på (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56). Interessene endres ofte med alder og modenhet. Særinteressene kan bli intense, og det kan gjøre det utfordrende for det sosiale samspillet, og barnets oppmerksomhet. Det at de kan ha et begrenset atferdsrepertoar, fører til at de kan mislike endringer i omgivelsene og rutiner (Statped, 2022a). Elever med ASD trenger derfor ofte en detaljert oversikt over innholdet i skoledagen. Både timer og friminutt bør planlegges og struktureres så nøye at elevene kan danne seg vellykkede forventninger til hva som skal skje mens de er på skolen. Generelt for denne gruppen er at de trenger planlagte, men fleksible og skreddersydde løsninger, noe som stiller høye krav til lærernes kreativitet, struktureringsevne, tid og ressurser (Martinsen et al., 2015, s. 71).

2.1.2 Sosiale ferdigheter og elever med ASD

Nyere forskning viser at sosial kompetanse og de sosiale ferdighetene er viktig for barns harmoniske relasjoner til andre, og for deres lærings- og utviklingsmuligheter i læringsfellesskap i barnehagen, skolen og hjemme (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 189). Barn som ikke har sosial samhandling med andre, har vanskeligheter for å lære seg sosial kompetanse (Koegel, 1996, s. 32). I den overordna delen av læreplanen står det at “skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen ellers” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Skolen har altså et ansvar for å legge til rette for utviklingen av sosial kompetanse blant elevene, og sosial læring skjer både i undervisningen og i andre aktiviteter i skolens regi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ifølge Ogden (2017) er sosial kompetanse den kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Sosial kompetanse handler om å kunne ta i bruk sosial atferd tilpasset utviklingsstrinn, som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen, og samtidig skaper trivsel og ivaretar et positivt selvilde (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 189). Sosial kompetanse er viktig for at barn og unge skal mestre utviklingsoppgaver på ulike alderstrinn, samtidig som det legger grunnlag for å mestre utfordringer både i familien og vennekretsen, på skolen og senere i yrkeslivet (Ogden, 2018). Sosial kompetanse påvirkes av de overordnede sosiale ferdighetene, som består av samarbeid, empati, selvhevdelse, ansvarlighet og selvkontroll, som alle er med på å utvikle en god sosial kompetanse. For å kunne skape gode relasjoner, vennskap, verdsetting og deltakelse i sosialt samspill, er sosial kompetanse en forutsetning (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 189).

Sentrale utfordringer ved å lære seg sosial kompetanse, og generelt ved sosial og emosjonell læring, er at man må tilegne seg både direkte uttalte spilleregler, og skjulte, ikke-uttalte sosiale normer og regler (Befring & Uthus, 2019, s. 501). Dette kan være vanskelig for alle, men er spesielt en av utfordringene hos barn og unge med ASD. Sosiale ferdigheter læres gjennom modellering, øvelse, samtaler, konkrete tilbakemeldinger og observasjoner over tid. Erfaring viser også at barn med ASD lærer gjennom å mestre, ikke ved å prøve og feile, og ofte har stor nytte av veiledning gjennom det synlige og usynlige sosiale samspillet med andre. Det betyr at de kan ha behov for vedvarende hjelp og støtte for å oppnå sosial mestring (Statped, 2022a). Sosiale interaksjonsvansker som barn med ASD opplever, kan ofte ses ved at barnet er mindre deltakende i lek, og viser færre sosiale initiativ i samspill sammenlignet med andre barn. Lek er en naturlig arena for utvikling og læring, der man kan utnytte læringspotensialet som ligger i slike naturlige aktiviteter, ved at den voksne bruker barnets interesser og fokus som en inngangsport for sosialt samspill (Martinsen et al., 2015, s. 58). I takt med at elevene blir eldre, og lek kan bli en mindre del av hverdagen, kan inngangsporten for sosialt samspill også bli vanskeligere. Ved lavere alder liker ofte barn å ta seg av andre barn, og er snille med hverandre, og dette blir som regel gradvis mindre fremtredende etter hvert som de blir eldre (Martinsen et al., 2015, s. 61). Forskning viser at barn med ASD ofte kan delta mer i det sosiale ved lavere klassetrinn, mens graden av sosialt engasjement kan avta når de kommer på høyere klassetrinn (Anderson, Locke, Kretzmann & Kasari, 2016). Kompleksiteten i sosialt samspill øker etter hvert som barn blir eldre, som derfor fører til at ungdomstiden kan bli spesielt utfordrende for personer med ASD (Kaale & Nordahl-Hansen, 2021, s. 525). Skoledagen kan bestå av en serie med sosiale miserer som er forårsaket av at de ikke forstår hva andre sier, og hva som skjer rundt dem (Martinsen et al., 2015, s. 58). Betydningen av hvordan miljøet tilrettelegges rundt elevene har derfor svært mye å si, for at de skal ha best forutsetning for å være en del av det sosiale samspillet.

2.1.3 Ensomhet

Ensomhet er ikke uvanlig for barn og unge med ASD. Noen trives best alene, mens andre har et større behov for sosialt samspill (Martinsen et al., 2015, s. 59). Bauminger og Kasari (2000) fant i sin studie at barn med ASD oftere er mer ensomme, enn barn med normal utvikling, og i tillegg hadde færre venner. Det sosiale nettverket til elever med ASD er ofte mindre enn jevnaldrende, og kvaliteten på vennskapene er lavere (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotherham-

Fuller, 2011). Selv om barn med autisme i varierende grad har utfordringer med sosiale ferdigheter, er det viktig å være klar over at de kan ha lyst til å oppleve vennskap med andre, og har behov for sosial tilhørighet (Bauminger & Kasari, 2000; Garrels, 2017, s. 229). Sosiale relasjoner og vennskap er essensielt for alle mennesker, også de med autisme (Hurley-Geffner, 1996, s. 124). Det å oppfordre og legge til rette for sosiale interaksjoner og vennskap for barn med ASD, kan ha en signifikant betydning for deres evne til å fungere sosialt i samfunnet (Frea, 1996, s. 66). Når elever er akademisk flinke, kan det være vanskelig for læreren å oppdage at de kan slite med å tilpasse seg sosialt. Da kan elevene oppleve at behovene deres ikke blir møtt (Moore, 2007). Det er derfor viktig å ikke tenke at barnet har en uvilje mot sosiale aktiviteter, men kan hindres på grunn av den manglende evnen til å forstå sosiale koder (Haugen, 2019, s. 120). Her må det også poengteres at dette kan variere fra person til person i hvor stor grad behovet for sosiale interaksjoner er. Sosiale og kommunikative utfordringer barn med ASD opplever, kan medføre stor risiko for at de kan falle utenfor det sosiale fellesskapet (Garrels, 2017, s. 223). Når man har utfordringer med det sosiale samspillet, betyr det at man ikke nødvendigvis lærer på samme måte som andre gjennom det sosiale samspillet. Gjennom sosialt samspill lærer man både det sosiale samspillet, og det å forstå andre. Når man er forhindret i å ta del i samspillet, vil det redusere læringsmulighetene, som igjen kan øke den sosiale sårbarheten (Olsen, 2019, s. 12). Dette kan føre til en negativ spiral, der lærere kan tro at elevene med ASD tilsynelatende har det greit, fordi de er akademisk flinke, som fører til at de kanskje ikke får den oppfølgingen de trenger med tanke på det sosiale.

2.1.4 Åpenhet

Det er flere forhold som må ligge til rette for at elever med autisme skal kunne bli inkludert, og forskning viser at blant annet hvordan de oppfattes av sine klassekamerater har mye å si for en suksessfull inkludering (Humphrey & Lewis, 2008; Ochs, Kremer-Sadlik, Sirota & Solomon, 2001). Foreldre er ofte engstelige for at åpenhet om diagnosen vil føre til stigmatisering av barnet sitt. Erfaringer viser likevel til at informasjon og åpenhet til de som jobber med og rundt elever med ASD har positive virkninger i arbeidet med sosial inkludering. Dersom det blir delt informasjon om barnet med ASD med lærerpersonalet, klassekamerater, foreldrene til de andre barna og andre øvrige personer, ser det ut til at det er med å bidra til økt toleranse i skolemiljøet, samt at det forebygger mobbing. Åpenhet rundt diagnosen kan påvirke hele skolens sosiale klima og verdier (Martinsen et al., 2015, s. 67). Studier viser at ved at

medelever får informasjon om barnets utfordringer, er de mer oppmerksom på styrkene og utfordringene hos elever med ASD, og kan derfor ha en mer positiv samhandling med elevene med ASD, enn hvis de ikke hadde fått informasjon om det (Ochs et al., 2001). Dersom en elev med ASD klarer seg bra faglig på skolen, vil fortsatt de andre elevene kunne oppfatte eleven med ASD som annerledes, da særlig i lek, friminutt og ved andre sosiale sammenhenger, og da er åpenhet sentralt for å øke forståelsen hos medelevene (Martinsen et al., 2015, s. 67). Ochs et al. (2001) foreslår derfor at lærerne må bruke tid på å snakke om hvilke utfordringer ASD kan føre med seg, slik at medelevene lettere kan forstå og akseptere funksjonsvariasjonen elevene med ASD kan ha. Det kan derfor være lurt å ha fokus på de styrkene og utfordringene elevene med ASD har (Martinsen et al., 2015, s. 66). Dersom de andre elevene ikke får forklaring på annerledesheten, vil de lage sine egne forklaringer, som ikke trenger å være til nytte for noen. Det er da barn med ASD virkelig kan stå i fare for å bli stigmatisert, og utsatt for mobbing på grunn av utfordringer med det sosiale samspillet, og kan lett bli samtale ved middagsbordet til klassekameratene, hvor deres foreldre kan få inntrykk av at det dreier seg om uoppdragne barn. Miljøet på skolen vil slik sett kunne påvirke det sosiale livet utenfor (Martinsen et al., 2015, s. 67).

2.1.5 Kunnskap og kompetanse

For at elever med ASD skal få et godt opplæringstilbud, er det en forutsetning at alle som er involvert rundt eleven, har tilstrekkelig med kunnskap, og skjønner forståelsesproblemene de kan ha. Forskning viser at lærere som underviser elever med ASD, ikke alltid føler at de har nødvendig erfaring og kompetanse om ASD (Humphrey & Lewis, 2008). Majoriteten av elever med ASD er ofte mest i klasserommet. En utfordring med dette, er at lærere ofte kan ha lite eller ingen erfaring eller kunnskap om deres funksjonsvariasjon. Mangel på kunnskap hos lærere, medelever og skolen generelt kan derfor føre til ekskludering, fordi behovene deres ikke nødvendigvis blir møtt (Little, 2017). Det vil variere i hvor stor grad lærere føler de har erfaring og kompetanse på området, men dette kan altså påvirke inkluderingen. Det er også gjort undersøkelser i Norge, som viser at halvparten av spesialundervisningen gjennomføres av assistenter eller ufaglærte, samt at det er mangelfulle kompetansekrav til personalet som skal planlegge, gjennomføre og vurdere spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 129; Tangen, 2019, s. 650). ASD fører med seg forskjellige variasjoner i funksjon, og påvirkes av forskjellige faktorer, som barnets velbefinnende, utvikling og forandring i og mellom kontekster og krav,

og ikke minst barnets evne til emosjonell regulering (Constantino & Charman, 2016; Neil, Olsson & Pellicano, 2016). Dette er alle faktorer som kan gjøre det krevende for de som jobber med elever med ASD, med tanke på å bygge relasjoner, skape samspill, samt å legge til rette for deltakelse og de individuelle behovene elevene har (Humphrey & Lewis, 2008). For at lærere skal kunne møte behovene til elevene med ASD, er det helt essensielt at de får den rette opplæringen, fordi å være lærer for elever med ASD kan kreve tilnærminger ikke alle lærere er kjent med (Symes & Humphrey, 2012). Dersom lærerne ikke har forståelse for diagnosen og de kognitive særtrekkene de kan ha, kan de oppfatte elevene med ASD som uhøflig og umulig. Da kan lærerne for eksempel bli provosert av at barn med ASD ikke følger klasseromsreglene, som å vente på tur før de tar ordet. Slik uvitenhet og mulige holdninger blir best endret gjennom kunnskap (Martinsen et al., 2015, s. 68). Det at halvparten av spesialundervisning i Norge blir gjennomført av assistenter, er også sannsynligvis en viktig årsak til at tilbudet om spesialundervisning ikke realiserer læringspotensialet til elevene, fordi det ikke er nok kompetanse hos personalet (Nordahl, 2018, s. 129). Å få innsikt i forståelsesproblemer for et barn med ASD, fører vanligvis til at barnet blir oppfattet på en ny og mer positiv måte gjennom kunnskap og forklaringer på hvordan dette kan arte seg i dagliglivet. Det er derfor et sentralt poeng at lærere og annet personell som jobber rundt elevene med ASD får tilstrekkelig kunnskap om områdene det gjelder (Martinsen et al., 2015, s. 68). Når deltakere i et praksisfellesskap deler kunnskaper og erfaringer, skapes det en arena der deres tanker, meninger og ideer utfordres og utvikles (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 9). På denne måten kan alle i kollegiet utvikle både sin kunnskap og sin kompetanse.

2.2 Sosiokulturell læringsteori og toleransevinduet

Vårt pedagogiske grunnlag for denne oppgaven er forankret i sosiokulturell læringsteori. Sosiokulturell læringsteori går ut på at barns kognitive utvikling skjer gjennom interaksjon med andre, mer erfarne medlemmer av samfunnet (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) mente at barn er aktive deltakere i sin utvikling, som lærer og utvikler seg i samhandling med andre. Barns utvikling og læring må sees i sammenheng med det sosiale miljøet som de er en del av, og er avhengig av menneskene i barnets omgivelser (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 61). Barns kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i samhandling med andre, og språket er et viktig redskap i læringen (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 61). Her kan også Lave og Wengers (1991) praksisfellesskap trekkes inn, som sier at et praksisfellesskap er et fellesskap som

representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter, der alle er deltakere som aktivt må samhandle. Dette gjelder både på arbeidsplassen med kolleger, og i klasserommet med elevene. Praksisfellesskapet forutsetter at læringen er situert, og knyttet til konkrete sosiale og kulturelle situasjoner (Lave & Wenger, 1991). Å danne et praksisfellesskap der alle aktivt samhandler, er sentralt i all læring, og forskning viser at både barn og voksne har stor læringseffekt av å samhandle med andre om å utvide forståelse og tilegne seg nye kunnskaper (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 9).

Basert på sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978), kommer teorien om den proksimale utviklingssonen, eller den nærmeste utviklingssonen. Med litt veiledning og assistanse, kan alle løse utfordringer vi ikke er i stand til å løse på egen hånd (Säljö, 2004, s. 123). Den proksimale utviklingssonen retter oppmerksomheten mot hvordan de mer erfarne medlemmene kan tilrettelegge for at barnet skal nå sitt potensielle nivå, ved å støtte og hjelpe barnet i sin utviklingssone. Den utviklingssonen som elevene er i her og nå, kalles det aktuelle utviklingsnivået. Innenfor dette nivået er det elevene selv er i stand til å gjøre, uten hjelp av noe slag. Elevene har et utviklingspotensial i forlengelsen av dette nivået, og dette er den nærmeste utviklingssonen, eller den proksimale utviklingssonen som det også kalles (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 62). I denne sonen ligger utviklingen eleven kan nå med hjelp fra mer erfarne medlemmer, som for eksempel en lærer. I praksis betyr dette at elevene er avhengig av at læreren, som vil være den mer erfarne, hjelper dem og legger til rette i den proksimale utviklingssonen, for å skape utvikling. For å kunne utvikle oss, er vi altså avhengig av det sosiale miljøet rundt oss, og samhandling med andre (Vygotsky, 1978). Teorien om den nærmeste utviklingssonen har en stor sammenheng med begrepet scaffolding, utviklet av Bruner, altså at den mer kompetente personen bygger et stillas rundt eleven, slik at eleven kan nå sitt fulle utviklingspotensial (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 64).

For å kunne hjelpe elevene i den proksimale utviklingssonen, kan det også være lurt at man som lærer kjenner toleransevinduet til elevene. Toleransevinduet er den optimale aktiveringssonen hos et menneske, og er en modell som kan brukes for å forstå spesielt barn og unge som er utsatt for traumer og omsorgssvikt, eller generelt for å beskrive normalpsykologisk fungering (Hoffart og Malmo, 2021). Den optimale aktiveringssonen ligger mellom hypoaktivering og hyperaktivering. Hypoaktivering vil si at aktiveringen er for lav og at vi blir immobilisert og kan få en følelse av tomhet og avstengt fra omverdenen, og

hyperaktivering, som vil si at aktiveringen er for høy, og vi går inn i en flight eller fight-modus (Hoffart og Malmo, 2021). Neil et al. (2016) skriver om sensorisk sensitivitet i sin studie om forholdet mellom usikkerhet, sensorisk sensitivitet og angst mellom barn med autisme og barn med typisk utvikling. Der poengteres det at sensorisk sensitivitet er en tilleggsvarske hos barn med autisme, og at hyposensitivitet og hypersensitivitet påvirker barn med autisme ved å enten føre til lav oppmerksomhet eller sensorisk overbelastning når det blir for overveldende for barnet (Neil et al., 2016). Sensorisk varhet, som altså er kjennetegnende for diagnosen, er en sentral utfordring ved fysisk inkludering som går på hypersensitivitet for lyd, og hyposensitivitet for fysiske smerter som kan føre til store utfordringer i skolehverdagen for elever med ASD (Neil et al., 2016). Garrels (2017) skriver at store deler av barnehagehverdagen er preget av mye kaos og støy, der barn roper, gråter og ler, og leker høylytt. Dette kan gjøre hverdagen for barn med ASD svært strabasiøs, og det kreves god innsikt i diagnosen for å forstå hvordan det fysiske miljøet kan skape angst, stress og overbelastning for barnet (Garrels, 2017, s. 228). Dette vil også være reelt for barn i skolealder, hvor skolehverdagen også kan være preget av kaos, støy og høylytt lek. Videre skriver hun at det i noen tilfeller kan være nødvendig med “detektivarbeid” for å kartlegge hva barnet er ekstra følsom overfor, da barn med ASD kan mangle et godt nok språk for å gi uttrykk for sine sensoriske plager. Å skape autismevennlige omgivelser som tar hensyn til sensorisk varhet er derfor betydningsfullt for elevene (Neil et al., 2016; Garrels, 2017, s. 228). Dette vil også gjøre at læreren kjenner til toleransevinduet til eleven, som kan gjøre tilretteleggingen enklere (Hoffart & Malmo, 2021). Det kan knyttes opp mot aktiveringen i toleransevinduet, og vil være en stor del av hva barnet tolererer. Det vil derfor være ekstra nøye at man som lærer kjenner til barnets toleransevindu hos elevene med autisme, fordi både aktivering og sensitiviteten påvirker dem i større grad. Hoffart og Malmo (2021) har skrevet om toleransevindumodellen i skolen, og hvorfor det kan være nyttig å bruke den i arbeid med både barn, ungdom og voksne, men også i forebyggende helsearbeid i skolen. Toleransevindumodellen kan hjelpe de voksne rundt barnet til å se bak barnets atferd, og være nysgjerrige på hva barnet trenger og hvilke behov det har, heller enn å tenke at barnet er vanskelig. Når de voksne rundt barnet forstår barnet, er forutsetningene større for å kunne legge en plan for arbeidet bedre, og være i forkant i krevende situasjoner. Toleransevindumodellen kan være med på å forklare faktorer i og rundt barnet, som er med på å påvirke barnets aktivering. Alle barn, uavhengig av uttrykk og eventuelt strev, har et behov for å bli sett, tålt og å høre til. Toleransevindumodellen kan være

et verktøy som styrker de ansattes trygghet, som kan føre til at det blir enklere å se bak atferden, og å forstå hva barnet strever med, og planlegge hjelpetiltak (Hoffart og Malmo, 2021). Her er det viktig å nevne at det å vite elevenes behov i seg selv er ikke nok, det må implementeres i undervisningen og læringsstrategiene som læreren bruker (Symes & Humphrey, 2012).

2.3 Berikelsesperspektiv

I tillegg til sosiokulturell læringsteori, er også berikelsesperspektivet et sentralt læringsperspektiv i vår oppgave. Berikelsesperspektivet, eller enrichmentsperspektivet som det også kalles, legger særlig vekt på spesialpedagogiske kvaliteter ved gode skoler og lærere (Befring, 2019, s. 65). Perspektivet ble opprinnelig beskrevet på bakgrunn av observasjoner og informasjon som viste at de skolene som er gode for alle barn, legger stor vekt på å ivareta elever med særlige behov. Berikelsesperspektivet legger i første rekke vekt på pedagogiske tilnærminger som vil mobilisere barnas læringsressurser. Perspektivet har to nivåer; system og individ. Ved å ha et berikelsesperspektiv på systemnivå fremhever skolen elevmangfoldets verdi og betydningen av å møte den store variasjonen blant barn med respekt og et positivt engasjement. Skolene må legge vekt på de spesialpedagogiske ansvarsoppgavene, og samtidig se på mangfoldet av barn med ulike forutsetninger som en berikelse heller som en belastning for læringsfellesskapet. På individnivå gir perspektivet uttrykk for læringsberikende tilnærminger og holdninger i møte med den enkelte eleven. Selv om elevene har særlige hjelpebehov, har alle rett til å få lærings- og utviklingsmuligheter, samt positiv oppmerksomhet og følelsen av å bli verdsatt. Pedagogiske kvaliteter på elevnivå som inngår i berikelsesperspektivet er elevenes behov for oppmuntring og mestringsopplevelser, tiltro til egne læringsmuligheter, det å se barna i et positivt lys, se mulighetene og møte dem med gode forventninger. I lyset av løfterike forventninger vil elevene få impulser til å utvikle et positivt selvbilde, med tiltro til seg selv (Befring, 2019, s. 66). Ved at læreren er emosjonelt støttende, og ved å ha positive holdninger og forventninger til elevene, vil dette ha både læringsfremmende, forebyggende og livsmestrende konsekvenser for elevene (Befring, 2019, s. 66).

2.4 Inkludering

2.4.1 Inkludering som begrep

En av de mest sentrale verdiene for norsk skole er prinsippet om et inkluderende læringsmiljø for alle elever. Skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap, som fremmer helse, trivsel og læring for alle, med et raust og støttende læringsmiljø som grunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Elevene skal lære å respektere forskjellighet, og forstå at alle har en plass i fellesskapet, samt at alle skal oppleve å bli anerkjent og vist tillit til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Inkludering vil si at skolen skal ha rom for alle elever, inkludert de som er annerledes og i risiko for utenforskap (Hølland, 2021, s. 10). Salamanca-erklæringen fra 1994, signert av 92 land, fastslår at inkludering handler om å gi alle barn og unge opplæring i den ordinære skolen, å verdsette menneskelig mangfold, og å forebygge diskriminerende holdninger, som forutsetning for et mer raust og rettferdig samfunn (UNESCO, 1994). Det er forståelig at det rettes ekstra oppmerksomhet rundt elever med særlige behov, da de kan være mer sårbare enn andre elever for å falle utenfor, både sosialt og faglig (Nilsen, 2019, s. 624). Sentralt for inkludering er lærers og elevers holdninger, tankesett og tro. Det er å ta utgangspunkt i at alle, uavhengig individuelle forutsetninger og variasjoner, skal være fullverdige medlemmer av samfunnet med samme muligheter for å oppnå sitt potensial (Hølland, 2021, s. 11). Inkludering krever ivaretagelse av hensyn til både fellesskap og tilpasning, og det dreier seg om både utvikling av fellesskap, men også å møte elevene ut fra ulike behov og forutsetninger (Nilsen, 2019, s. 624).

Inkludering er et omfattende og komplekst begrep, og et begrep som kan tolkes på forskjellige måter. Begrepet inneholder en rekke betydninger på ulike nivåer og områder (Haug, 2014, s. 11). Inkluderingsbegrepet brukes i alle deler av samfunnet; fra lokalsamfunnet til klasserommet, som politisk og ideologisk begrep, gjennom opplevelser og følelser, og kan formidle en filosofi, et sett av verdier og perspektiver og synspunkter på hvordan pedagoger kan eller bør arbeide. Det er i dag ingen universell akseptert definisjon av inkludering, og det kan derfor forklare at inkludering varierer i stor grad i praksis, fra land til land, sted til sted, og pedagog til pedagog (Haug, 2014, s. 12). Historisk sett, kan man si at inkluderingsbegrepet har dreid seg fra å være rettet mot integrering, til å dreie seg mot inkludering. Det kan også sees på to ulike nivå, der individnivået handler om at man vil at en gruppe skal inn i skolen, og befinne

seg i samme rom. Det kan dreie seg mer mot integrering i stedet for inkludering. På systemnivå handler inkludering om at det er skolen som må tilpasse seg elevene, ikke motsatt (Reindal, 2016). Individnivået har behovene til individene i fokus, mens på systemnivå må behovene til individene sees på som en konsekvens av at systemet har snevre grenser for hva som blir regnet som normalt (Uthus, 2020, s. 19). Inkludering er altså avhengig av det som er i miljøet rundt elevene, og ikke nødvendigvis kun elevene i seg selv. Qvortrup A. og Qvortrup, L. sin forståelse av begrepet, er at inkludering handler om å vurdere hvorvidt elevene er fysisk inkludert (formell opptagelse i fellesskapet), sosialt inkludert (aktiv deltaker i fellesskapet) eller psykisk inkludert (opplevd anerkjennelse fra fellesskapet) (Nordahl, 2018, s. 25). Denne forståelsen fører oss videre til inkluderingens tre dimensjoner, som vi legger til grunn for forståelsen av inkludering i vår oppgave.

2.4.2 Inkluderingens tre dimensjoner

For å forstå inkluderingens kompleksitet, er det nyttig å se på tre dimensjoner av inkludering. De tre dimensjonene består av en organisatorisk og fysisk dimensjon, en sosial dimensjon og en faglig og kulturell dimensjon (Nilsen, 2017, s. 24). Selv om dimensjonene representerer ulike sider av inkludering, må man se dem i sammenheng. Det er også viktig å vurdere både “subjektive” og “objektive” aspekter ved dimensjonene. Med det menes på den ene siden visse konstaterbare kjennetegn ved opplæringsinstitusjonen, og på den andre siden elevenes personlige opplevelse av den (Nilsen, 2017, s. 24). Objektivt sett kan elever kanskje være inkludert i fellesskolen, men hvor elevene selv av ulike grunner ikke opplever å være inkludert selv (Hølland, 2021, s. 61). Dersom ikke alle tre dimensjonene ved inkluderingen er ivaretatt, kan man risikere at elevene med ASD kan føle seg faglig og sosialt utenfor, selv om de er fysisk til stede i samme skole og klasse som medelevene (Nilsen, 2019, s. 628). Det er derfor viktig å se alle dimensjonene i sammenheng med hverandre.

Den fysiske/organisatoriske dimensjonen av inkludering handler om plassering av elevene i fellesskolens rammer. Det handler om hvor elevene får undervisning, om det er i vanlig skole, spesialskole eller andre spesialtiltak, innenfor vanlig skole i vanlig klasse eller i egne grupper og egne timer (Nilsen, 2017, s. 24). Noen elever kan motta all spesialundervisning innenfor klassens fellesskap, mens andre kan så å si aldri være sammen med sin klasse. Bruk av blant annet alternative opplæringsarenaer, er objektivt sett ikke forenlig med intensjonen i læreplanverket og lovverket. Samtidig må man ta i betraktning den subjektive opplevelsen og

elevens ønske og behov inn i den totale vurderingen (Hølland, 2021, s. 61; Nilsen, 2017, s. 24). For elever med ASD, kan inkluderingens fysiske dimensjon være en mulig kilde til overbelastning, uro og stress, dersom de ikke får den nødvendige tilretteleggingen de trenger (Garrels, 2017, s. 228). Selv om barnet er fysisk inkludert, kan det fysiske miljøet bidra til at barnet ikke opplever inkluderingen på en positiv måte. Da kan barnet reagere med utfordrende atferd eller unngåelsesatferd, fordi den fysiske inkluderingen blir for overveldende. Ochs et al. (2001) poengterer at selv om elever med ASD er fysisk til stede i undervisningen, er ikke dette nok for å kunne si at de er helt inkludert. Dette gjør at forskere retter oppmerksomheten mot lærerens rolle for å fremme deltakelse, fordi fysisk inkludering alene er ikke nok til at elevene skal bli sosialt inkludert (Reszka, Odom & Hume, 2012; Olsen, 2019, s. 15).

Den sosiale dimensjonen handler om relasjoner. Med dette menes i hvilken grad elevene, med sine ulikheter og forutsetninger, ikke bare er plassert sammen, men om de arbeider, lærer og omgås sammen og har gode relasjoner (Nilsen, 2017, s. 26). En vellykket inkludering ut fra dette perspektivet vil si at elevene får positive opplevelser i kontakt og samhandling med andre elever i et læringsfellesskap. Den sosiale dimensjonen omfatter relasjonene mellom elevene, men også mellom elev og lærer, og et sentralt element er elevenes medvirkning og deltakelse (Nilsen, 2017, s. 27). Dimensjonen hører direkte sammen med elevens egen vurdering og opplevelse av å være inkludert eller ikke (Hølland, 2021, s. 61). Det å være sosialt aktiv, ha venner og inngå i positiv samhandling med medelever er viktige mål i denne dimensjonen av inkludering (Hølland, 2021, s. 62). Inkludering er ikke bare en verdi for individet, men også for samfunnet i sin helhet, ved at mennesker med mangfold i bakgrunn og forutsetninger lærer å omgås og leve sammen i gjensidig forståelse og respekt (Nilsen, 2017, s. 26). Elevene tilegner seg kompetanse og sosiale ferdigheter gjennom å være sosiale for å delta i samfunnet. I tillegg vil det styrke den faglige læringen gjennom sosial inkludering, ved at det skaper trivsel, men også ved å styrke læringen som skjer i samhandling med andre elever. I den sosiale dimensjonen åpnes det for forståelse av inkludering som et indre begrep. Det vil si at det ikke er nok at skolens ansatte legger til rette for deltakelse i sosialt samspill, eller er til stede i klassens læringsaktiviteter. Det er eleven selv som har definisjonsmakten av hvorvidt inkluderingen er vellykket (Hølland, 2021, s. 62).

Den faglige og kulturelle dimensjonen av inkludering handler om at elevene deltar i det faglige fellesskapet, ved å ta del i felles arbeidsmetoder og aktivitetsformer (Nilsen, 2017, s. 27). Det

vil si muligheten for felles arbeidsmåter og aktiviteter der elevene jobber med det samme fagstoffet, men med tilpassede oppgaver tilpasset den enkelte. Med andre ord vil elevene kunne få ta del i klassens læringsaktiviteter uavhengig av eget faglig nivå (Hølland, 2021, s. 62). På dette viset blir elevene et arbeidsfellesskap, med et medansvar for hverandres læring. Elevene får noe å strekke seg etter, og kan i tillegg bidra til å spille hverandre gode (Hølland, 2021, s. 63). Elevene må få tatt i bruk sitt potensial, og ha gode rammer for læring, som kan variere i eller utenfor klasserommet alt etter elevenes behov. En vellykket faglig inkludering vil være avhengig av at elevene deltar sosialt og fysisk i læringsfellesskapet ut fra elevens forutsetninger og behov - uavhengig om det er i klasserommet eller i mindre grupper (Hølland, 2021, s. 60).

2.4.3 Inkludering i miljøet rundt elevene med ASD

Ved å definere inkludering som noe som skjer i forskjellige dimensjoner, som er i en kontinuerlig prosess, får man frem at det ikke er tilstrekkelig å vurdere faktorer i barnet for å oppnå inkludering. Det er vel så viktig å vurdere samspeillet mellom barnet, det fysiske miljøet, de andre barna, og måten personalet jobber på i tilretteleggingen av et inkluderende miljø (Little, 2017; Olsen, 2019, s. 11). Sentralt i inkluderingen er derfor både lærere, ansatte på skolen, jevnaldrende, familiene og elevene med ASD i seg selv. Ved at skolen som et fellesskap forplikter seg til en inkluderende praksis, skapes det et positivt skolemiljø for både ansatte, elever og familier (Little, 2017). Personalet må støtte elevene, som tidligere nevnt under Vygotskys (1978) proksimale utviklingssone. Medelevenes aksept har også mye å si for et inkluderende klassemiljø (Humphrey & Lewis, 2008; Ochs et al., 2001). Skolen er en organisasjon og et sosialt system, som vil si at det er nødvendig at andre som ikke arbeider direkte med elever med ASD, også kjenner til forståelsvansker som kjennetegnes i diagnosen (Martinsen et al., 2015, s. 71). I overordna del av læreplanen står det også at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). For å ivareta elevene i en inkluderende praksis, må derfor både lærerne og annet personell samarbeide. I kollegiet er det premisser som ligger til grunn for godt samarbeid. En godt tilpasset opplæring krever samarbeid om alle undervisningsrettede oppgaver i skolen, og mellom alt personell. Inkludering som praksis og verdi, bør fungere som en overordnet paraply for dette samarbeidet. Lærere som jobber med og kjenner en elev, må bli hørt og få frem hvordan personalet kan bidra til at elevene utvikler seg faglig og sosialt. Det vil gagne klassen som fellesskap, sett ut fra

mangfoldet i et berikelsesperspektiv (Befring, 2019, s. 65; Hølland, 2021, s. 74). Ansatte på skolen må samarbeide på tvers av faggrupper, slik at det er sammenheng mellom det som skjer i både ordinær undervisning og spesialundervisning (Tangen, 2019, s. 623). Et godt samarbeid kommer ikke av seg selv, og krever en samarbeidsbasert kultur blant ansatte i form av åpen kommunikasjon mellom fagpersonene. Det må jobbes aktivt for å skape en felles forståelse av holdninger til inkludering, samt et felles fagspråk. Her kan man også trekke inn Lave og Wengers (1991) praksisfellesskap, som tidligere nevnt, der fellesskapet på skolen sammen må jobbe for felles forståelser. Ledelsen har en sentral rolle i arbeidet med inkludering, og må ta ansvar for å skape denne kulturen, og legge til rette for at ansatte har nok tid til å samarbeide (Haugen, 2019, s. 57; Hølland, 2021, s. 77; Tangen, 2019, s. 650). Norsk forskning på ledelsens rolle i arbeidet med inkludering, sier at ledelsen bør ha en delegert og samarbeidende praksis, organisasjonsutvikling, prosesskvalitet og elevens læring (Jahnsen & Nergaard, 2022 s. 133). Ledelse og administrasjon bør ha nødvendig kunnskap for å gi faglig støtte til dem som underviser, og fremme et godt skoleklima (Martinsen et al., 2015, s. 72). Hvis det jobbes med å ha en felles forståelse av hva inkludering er blant de ansatte på skolen, er det større sjanse for at det ikke blir en for stor variasjon i hva lærere gjør. Grunnen til at det er forskjellige holdninger blant de ansatte, kan være variasjon i lærerstabens bakgrunn, som innebærer at lærere kan ha ulik forståelse av begreper, som igjen fører til ulik oppfatning av elevenes individuelle behov og forutsetninger. Lærernes holdninger kan derfor påvirke tilretteleggingen. Lærere med ulik bakgrunn kan også ha ulike holdninger til variasjonen som finnes blant elevgruppen. (Hølland, 2021, s. 81). En holdning kan defineres som en persons vedvarende tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt overfor noe eller noen (Olsen, 2019, s. 17; Svartdal, 2020). For å kunne endre på holdninger blant lærere, er kunnskap og kompetanse nøkkelord. Det å støtte hverandre og bruke hverandres kompetanse i kollegiet, og sammen utvikler et felles begrepsapparat for å forstå enkeltelever og gruppen som helhet, blir derfor sentralt (Hølland, 2021, s. 81). Det innebærer et jevnt samarbeid med fagpersoner fra involverte instanser, utarbeide individuelle planer, og utforme undervisning og gjennomføring av skolehverdagen slik at den samsvarer med den individuelle planen (Martinsen et al., 2015, s. 72).

I arbeidet med inkludering, spiller også foreldresamarbeidet en stor rolle. Foreldre er en sentral faktor, og en helt nødvendig samarbeidspartner for skolen når det gjelder hjelp til barn og unge med relasjonsvansker (Haugen, 2019, s. 58). Et godt foreldresamarbeid er med på å legge til

rette for en inkluderende praksis, og er nødvendig (Tangen, 2019, s. 650). Det er foreldrene som har hovedansvaret for omsorg og oppdragelse av de unge, og en jevnlig og god kontakt er derfor essensielt. Det er viktig av flere grunner; for å legge til rette for at elevene har det så bra som mulig; forebygge at elevene får en uheldig utvikling, og for å legge mest mulig til rette for elever som har relasjonsvansker eller andre vansker (Haugen, 2019, s. 59). Foreldresamarbeidet er spesielt viktig der elevene har problemer. Ved å møte foreldre på en åpen, empatisk, ydmyk og lyttende måte, og ved å vise foreldrene anerkjennelse og tillit, er det større sjanse for et grunnleggende godt samarbeid. Når samarbeidet er godt, kan det ha både en forebyggende og problemløsende effekt overfor elevene, samt gjøre at man kan dra lasset sammen (Haugen, 2019, s. 59).

2.4.4 Bruk av små grupper, og pedagogen i bakgrunn

Å få til sosial inkludering i praksis kan være utfordrende, på generelt nivå, men spesielt for elevene med ASD, siden det sosiale samspillet kan være en utfordring. Bruk av små grupper kan derfor være et godt verktøy i arbeid med sosial inkludering for barn med ASD, fordi barna ofte kan delta mer sosialt i små grupper enn i større grupper (Anderson et al., 2016; Boyd, Conroy, Asmus, McKenney & Mancil, 2008; Reszka et al., 2012; Hølland, 2021, s. 66). Pedagogen kan bruke små grupper, og utarbeide strukturerte aktiviteter som kan gjennomføres sammen med jevnaldrende. Flere studier viser at barn med autisme deltar mest i aktiviteter som de selv tar initiativ til. De jevnaldrende vil fungere som lekekamerater og rollemodeller, mens pedagogen holder seg mest mulig i bakgrunnen (Garrels, 2017, s. 234). Ved at pedagogen eller ansatte som følger elevene med ASD holder seg i bakgrunnen, vil det gi rom for mer selvstendig arbeid og øke muligheten til sosialt samspill med de jevnaldrende (Symes & Humphrey, 2012). Når pedagogen eller assistenten er nær elevene med ASD, kan det føre til at jevnaldrende og lærere oftere stiller spørsmål til den voksne i stedet for til medeleven, samt at det er enklere for eleven med ASD å jobbe med den voksne fremfor jevnaldrende i gruppearbeid (Symes & Humphrey, 2012). Elever som har med seg en støttepedagog, kan risikere å underprestere faglig, få mindre oppmerksomhet fra læreren sin, og oppleve å bli isolert fra de jevnaldrende (Symes & Humphrey, 2011). Selv om assistenten eller pedagogen vet at oppgaven deres er å støtte elevene til sosial deltakelse, kan mangel på kunnskap gjøre det vanskelig for dem å gjøre akkurat det (Symes & Humphrey, 2012). Når de voksne ikke klarer å støtte elevene til deltakelse og sosial samhandling, og samtidig er usikre i relasjonen

til elevene, kan det minske muligheten til samspill med jevnaldrende og føre til at elever med ASD blir ytterligere isolert fra jevnaldrende, mens kontakten med de voksne øker (Kasari et al., 2011). Ved kompetanseheving, som tidligere nevnt, kan pedagogen eller fagarbeideren legge best mulig til rette for sosialt samspill, og unngå stigmatisering og isolasjon av elevene med ASD (Kasari et al., 2011). Samtidig vil ikke det å være med kun jevnaldrende i seg selv være tilstrekkelig for at barn med ASD skal tilegne seg sosiale ferdigheter (Garrels, 2017, s. 230).

Gjennom strukturerte aktiviteter i små grupper med få elever, kan man etter hvert utvide til flere barn, for å fremme generaliseringen av sosiale ferdigheter, der innlærte sosiale ferdigheter kan trenes med flere (Garrels, 2017, s. 234). Fordeler med denne arbeidsmetoden er at barnet med ASD ikke blir overveldet av mange stimuli samtidig, og at inkluderingen samtidig foregår mer på barnets egne premisser. Smågrupper fokuserer også på barnets sterke sider, da det vektlegges oppgaver som barnet allerede mestrer, og barnet kan da bruke energi på det sosiale aspektet i aktivitetene i stedet (Garrels, 2017, s. 236). Det er lurt å spille på styrkene til elevene i det faglige, for å skape motivasjon i klasserommet (Humphrey & Lewis, 2008). Ved å lære barnet med ASD aldersadekvate ferdigheter i smågrupper, skapes det mulighet for både kulturell og sosial inkludering, da barnet øver på samme aktiviteter som jevnaldrende også er opptatt av. Det vil gi opplevelsen av å delta i de samme aktivitetene, og skape felles erfaringer. De andre barna vil også kunne bli bedre kjent med barnet med ASD gjennom smågruppen, som kan utvikle og opprettholde vennskap, og kan føre til en mer gjensidig opplevelse av inkludering (Garrels, 2017, s. 236). Som tidligere nevnt er medelevers aksept sentralt i arbeidet med inkludering.

2.5 Relasjonsbygging

Forskning på relasjoner mellom voksne og barn viser at relasjonen mellom voksne og barn påvirker barnets suksess videre i skolen, når det kommer til sosial utvikling, evne til tilpasning og aksept fra andre (Hamre & Pianta, 2001). Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn i tidlig stadier, altså i barnehagen, kan være med å indikere barnets evne til sosial tilpasning og hvordan atferden til barnet blir påvirket senere. En negativ relasjon med mye konflikt, kan føre til vansker med atferd når eleven går på barneskolen (Hamre & Pianta, 2001). Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn har derfor en signifikant betydning, og er en av faktorene som påvirker barnets senere sosiale og akademiske utvikling (Hamre & Pianta, 2001). Med

tanke på noen av vanskene ASD fører med seg, viser en gjennomgang av internasjonale studier at relasjonen mellom barn med autisme og deres lærere kan preges av mindre nærhet og et høyere konfliktnivå enn det som er rapportert for typisk utviklede barn (Olsen, 2019, s. 17). Lærere kan derfor også oppleve spenninger i relasjonen til elevene med ASD, som er med på å forme deres syn på å gi støtte til elevene, som dermed påvirker hvordan barna er inkludert (Olsen, 2019, s. 17).

Det er essensielt at lærere jobber for en god relasjon til elevene, for at elevene skal kunne ha en god relasjon til en voksne, og dermed kunne legge til rette for utvikling (Pianta, 1999, s. 21). Mange av elevene kommer i klasserommet med konfliktfylte og dårlige erfaringer med relasjoner til voksne. For disse elevene er det helt essensielt å møte en voksen som betingelsesløst aksepterer, er trygg, har tillit, er konsekvent og tilgjengelig for elevene. Å oppleve en slik relasjon til en voksen, kan styrke forholdet elevene har til voksne, som gjør at elevene kan oppleve at relasjoner til voksne er betydningsfulle og hjelpfulle. Når elevene opplever gode relasjoner til lærerne sine, er det mindre sannsynlig at de slutter på skolen og gjør kriminelle handlinger, og mer sannsynlig at de gjør det bra både faglig og sosialt (Pianta, 1999, s. 146). Relasjonen mellom lærer og elev er derfor sentral for utviklingen av sosial og faglig kompetanse.

En god relasjon er med på å skape et inkluderende miljø (Tangen, 2019, s. 650). Dersom læreren har en god relasjon til elevene, vil læreren være i bedre posisjon til å veilede og støtte dem i deres sosiale utvikling (Statped, 2022b). Å kjenne elevene og vite hver enkeltes forutsetning, samt å følge utviklingen til elevene, er sentralt i arbeidet med inkludering. Undervisningen må ta hensyn til elevenes læringspotensial, og for å kunne gjøre det, må man kjenne elevene. Det er viktig uansett, men spesielt opp mot de som får spesialundervisning (Haug, 2014, s. 37). Når lærere bygger relasjoner med elevene, gir de støtte til elevene, ved at elevene kan oppleve tilhørighet og delta aktivt. Ved å legge opp undervisningen etter elevenes forutsetninger, bakgrunn, og variasjon i funksjon, bidrar læreren til at elevene lærer og utvikler seg faglig og kulturelt (Buli-Holmberg, 2017, s. 111). Relasjonsbygging er en kontinuerlig prosess som lærerne alltid må ta hensyn til i sin daglige praksis. Å tilrettelegge og ha fokus på relasjonsbygging og ledelse av elevenes læringsprosesser er sentralt for å møte elevmangfoldet i et inkluderende læringsmiljø (Buli-Holmberg, 2017, s. 111). Det er ikke bare viktig med en

god relasjon mellom lærer og elev, det er også en forutsetning for et godt samarbeid at de voksne har en god relasjon seg imellom (Haugen, 2019, s. 56).

Dette teorikapitlet favner både teori og forskning, som blir det teoretiske grunnlaget for å belyse vår problemstilling i denne oppgaven.

3.0 Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet skal vi gå gjennom våre vitenskapsteoretiske betraktninger, og metoden for oppgaven. Vi starter med å gå gjennom de vitenskapsteoretiske betraktningene; ontologi, epistemologi, vitenskapsteoretisk perspektiv, den hermeneutiske spiralen og vår forforståelse. Videre fortsetter vi med forskningsdesignet og metoden i oppgaven, hvor vi vil gå inn på kvalitativ metode, semistrukturert intervju, utvalget, datainnsamlingen og selve analysen. Deretter tar vi for oss oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet, før vi til slutt går inn på de forskningsetiske aspektene.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

For å kunne forske på samfunnet, må det ligge til grunn en forståelse av filosofiske perspektiv og teoretiske betraktninger som har betydning for forskningen (Moon & Blackman, 2014, s. 1). “A philosophical perspective is a system of generalized views of the world, which form beliefs that guide action” (Spirkin 1983; Guba 1990, gjengitt i Moon & Blackman, 2014). Moon og Blackman (2014) har laget en guide, der alle de ulike perspektivene og posisjonene er beskrevet, som alle er med på å forme hvordan vi tolker forskningen og resultatene av forskningen. Hvordan forskere velger deres metoder, viser oss hvilket syn forskeren har på verden, og hvordan forskerne finner svar på problemstillinger. For samfunnsvitenskapen er det spesielt ontologi og epistemologi som er viktig, samt det vitenskapsteoretiske perspektivet. Vi vil nå gjøre rede for våre vitenskapsteoretiske betraktninger under disse tre nivåene.

3.1.1 Ontologi - kritisk realisme

Ontologi handler om det som eksisterer, det værende, det vi kan skaffe oss kunnskap om (Moon & Blackman, 2014, s. 4). Ontologi stammer fra de greske ordene *ontos* og *logi*, som betyr “det værende” og “vitenskapen” eller “læren” om noe (Nyeng, 2012, s. 37). Vi kan derfor si at ontologi er teorier om hvordan verden faktisk er bygd opp. Den ontologiske grenen stammer tilbake til antikkens filosofi, der ontologi var en bestemt lære om det egentlige eksisterende, som forstås å ha en varig eksistens uavhengig av mennesket, utenfor vår sansning og bevissthet, og som vil bestå selv uten mennesker på jorda (Nyeng, 2012, s. 38). I dag er det derimot ikke mye av antikkens filosofi som henger igjen, men ambisjonene lever fortsatt - altså vi kan si noe om verden slik den er i seg selv. I dag kan vi ikke snakke om noe som eksisterer, uten å samtidig snakke om hva som avdekkes når vi produserer kunnskap om verden på bestemte måter, fordi

virkeligheten i seg selv ikke har en stemme. Virkeligheten kan beskrives som en språkdrakt, som vi selv har ikledd den (Nyeng, 2012, s. 41). Vi kan derfor si at det er kunnskapen som gir oss verden, og ikke verden som gir oss kunnskap.

Moon og Blackman (2014) har som nevnt laget en guide for å forstå forskning i sosialvitenskapen. Under ontologisk ståsted, skilles det hovedsakelig mellom realisme og relativisme, der en realist vil tro at det kun eksisterer en virkelighet, mens en relativist vil tro at det finnes flere virkeligheter, og at virkeligheten eksisterer i sinnet, og er derfor forskjellig fra person til person. Vi plasserer oss midt imellom disse, under kritisk realisme. I kritisk realisme skapes sannheter mellom mennesker, og det finnes ikke kun en sannhet. Virkeligheten blir funnet gjennom en bred kritisk undersøkelse (Moon & Blackman, 2014, s. 3). En kritisk realist antar at en virkelighet eksisterer, men at den aldri kan bli forstått perfekt, og at det derfor må en bredest mulig kritisk undersøkelse av påstander om virkeligheten til for å kunne forstå virkeligheten så godt som mulig. I vår oppgave vil denne posisjonen passe, fordi det ikke vil være kun en virkelighet som eksisterer, elevene vil ha ulike behov og kan trenge ulik hjelp for å bli inkludert i skolehverdagen, og lærerne vil ha ulike oppfatninger og erfaringer. Vi kan derfor ikke plasseres ytterst på realisme. Vi kan heller ikke plasseres ytterst hos relativisme, fordi vi tror det finnes en virkelighet, en felles forståelse, altså at sosial inkludering for elever med ASD er viktig, men at hver enkelt trenger forskjellige tilnærminger, alt etter hva som passer best for dem. Noe som fungerer for en elev, vil kanskje ikke fungere for en annen.

3.1.2 Epistemologi - konstruktivistisk paradigme

Epistemologi handler om hvordan vi skaper kunnskap, og hva det er mulig å skape kunnskap om (Moon & Blackman, 2014, s. 4). Epistemologi er en sammensetning mellom de greske ordene logi og episteme, der logi står for “læren om noe” og episteme for “fornuft eller kunnskap” - altså læren om kunnskap (Nyeng, 2012, s. 37). Epistemologi er derfor teorier som omfatter en rekke andre teorier som representerer ulike vitenskapsteoretiske syn. Epistemologiene er uttrykk for ulike synspunkt på hvordan man kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten. Nesten all forskning har som utgangspunkt et mål om å frembringe kunnskap om virkeligheten, hvordan ting henger sammen, og hvordan den ser ut. Et grunnleggende utgangspunkt i empirisk forskning er antakelsen om at virkeligheten er noe som eksisterer uavhengig av hvem som forsker på den (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 45). Det vil si et skille mellom virkeligheten på den ene siden, og forskeren som frembringer kunnskapen på den andre

siden. Kunnskapsfilosofiens mål er å redegjøre for hva som utgjør gyldig erkjennelse av verden, og ikke avsløre hvordan verden egentlig ser ut. Det å komme frem til et omforent syn på hvordan den sosiale verden faktisk er, kan være vanskelig (Nyeng, 2012, s. 37).

Når det kommer til vår epistemologiske plassering, vil den legge seg til et konstruktivistisk paradigme, som også er midt på skalaen i guiden til Moon og Blackman (2014). Under et konstruktivistisk paradigme, vil virkeligheten skapes mellom subjektet og objektet, der subjektet konstruerer virkeligheten til objektet (Moon & Blackman, 2014, s. 3). "Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger" (Thagaard, 2016, s. 44). Konstruktivistisk epistemologi avviser ideen om at den objektive virkeligheten venter på oss, og mener at sannheten/meningen først viser seg i samhandlingen mellom subjektet og objektet, inn og ut av vårt engasjement med realitetene i vår verden, fordi ingen virkelig verden eksisterer uavhengig av menneskelig aktivitet (Bruner, 1986, gjengitt i Moon & Blackman, 2014, s. 6). I konstruktivistisk forskning konstruerer mennesker kunnskap etter hvert som de engasjerer seg i og tolker verden, noe som vil si at kunnskap ikke er passiv, men aktiv, fordi sinnet vårt gjør noe med inntrykkene vi får. Det vi kaller verden, er et produkt av vårt sinn. Ut fra et konstruktivistisk ståsted, vil det også fremheves prosesser der kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forskere og personer i felten (Holstein & Gubrium, 2004, gjengitt i Thagaard, 2016, s. 202). En konstruktivistisk retning forutsetter derfor at forskjellige individer konstruerer betydningen av det samme objektet eller fenomenet på forskjellige måter, og hvordan et individ engasjerer seg i og forstår sin verden, er basert på kulturelle, historiske og sosiale perspektiver, og dermed oppstår mening gjennom et menneskelig fellesskap (Crotty 1998; Creswell 2009, gjengitt i Moon & Blackman, 2014, s. 6).

Denne oppgaven er som sagt under et konstruktivistisk ståsted, da vi har forsket på hvordan en lærer opplever å kunne jobbe med sosial inkludering for elever med ASD. Opplevelsen vil være individuell, der hver lærer har sin opplevde virkelighet. Sammen kan vi komme nærmere en felles mening, gjennom å dele kunnskap og erfaringer. Dette vil, med stor sannsynlighet, påvirke oss som forskere i møte med elever med ASD, men også lærerne vi intervjuer, i hvordan de møter sine elever på nytt. Dermed vil kunnskap konstrueres i samhandlingen mellom forskere og feltet. Hadde vi vært lengre til venstre, altså under objektivisme, ville vi trodd at virkeligheten var uavhengig av det individuelle sinnet, og at vi kunne skape en objektiv sannhet som ikke påvirkes av sinnet. Det ville vært vanskelig i vår oppgave, siden vår

forforståelse vil prege vårt arbeid. Hadde vi beveget oss mot subjektivisme, hadde det heller ikke gått med vår problemstilling. Under subjektivisme er det kun subjektet som kan skape sin kunnskap, ut ifra hvordan de forstår virkeligheten. Når det kommer til vår problemstilling, kan det være til dels en felles enighet om hvorfor sosial inkludering er positivt, og det er derfor ikke opp til hvert enkelt subjekt å bestemme.

3.1.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv - sosialkonstruktivisme

Mens ontologi handler om læren om det som eksisterer og epistemologi om læren om kunnskap, handler vitenskapsteoretiske perspektiv om et sett med forutsetninger som strukturerer vår tilnærming til forskningen (Moon & Blackman, 2014, s. 7). Perspektivet brukes til å ramme inn forskningen, altså teorien som omgir forskningen, men ikke nødvendigvis teorien som brukes til å tolke eller forklare funnene (Nilssen, 2021, s. 62). Filosofiske perspektiv kan defineres som et sett av grunnleggende tanker som styrer handling, noe personlig som driver måten forskningen utføres på, og som understøttes av ontologiske og epistemologiske betraktninger. Dette påvirker hvordan en forsker skaper kunnskap, og henter kunnskap fra sine data (Moon & Blackman, 2014, s. 7). Å kjenne til sitt vitenskapelige perspektiv er viktig, fordi når antagelsene som forskeren bringer til sin forskning blir avslørt, fører disse antagelsene til valg av metode (Crotty, 1998, i Moon & Blackman, 2014, s. 7). Det vitenskapsteoretiske perspektivet vårt er derfor formet av våre erfaringer, og er med på å forme forskningen vi har gjort, og tolkningen av materialet vi har innhentet.

Vårt teoretiske perspektiv ligger under sosialkonstruktivismen. I sosialkonstruktivismen er meningsskaping en aktivitet som skjer hos hver enkelt (Moon & Blackman, 2014, s. 3). Sosialkonstruktivismen fremhever også at vi forstår omverdenen gjennom de kategorier vi gir uttrykk for, og er preget av den kulturen vi lever i. Resultatene som kommer frem i forskningen, har en sammenheng med forskerens forforståelse av hva som er gyldig kunnskap (Thagaard, 2016, s. 45). I motsetning til synet på kunnskap som objektiv, har et (sosial)konstruktivistisk perspektiv åpnet døren for refleksjoner om hva den mellommenneskelige kontakten i forskningsprosessen kan bety for forskningens resultater (Thagaard, 2016, s. 45). For vår del har dette satt rammen for forskningen vår, med tanke på valg av metode og problemstilling. I et semistrukturert intervju, som vi har hatt, vil kunnskapen oppstå mellom mennesker, og den mellommenneskelige kontakten vil ha betydning for forskningens resultat.

3.1.4 Den hermeneutiske spiral

Ut fra et sosialkonstruktivistisk syn finner vi det relevant å trekke inn den hermeneutiske spiral. Forforståelse og kontekst er relevant når det kommer til fortolkningen av meningsfulle fenomener. Som tidligere nevnt, har vår forforståelse vært viktig i arbeidet med forskningen. Den hermeneutiske sirkel pendler mellom forforståelse, det vi skal fortolke, og den kontekst eller sammenheng det må fortolkes i (Gilje & Grimen, 2005, s. 153). Forståelsen som har blitt utviklet i forskningsprosjektet er fra de enkelte delene, intervju og teori, som har dannet vår helhetsforståelse for det vi har studert. Det er en prosess som bidrar til å skape forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 130). Den hermeneutiske sirkelen indikerer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten, og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse (Nilssen, 2021, s. 73). Vår forforståelse, som har bestått av både teorier, erfaringer, kunnskap og holdninger, har påvirket analyse- og tolkningsprosessen i forskningen, og vi som forskere må derfor være den bevisst (Nilssen, 2021, s. 61). Vi må derfor stille med en åpen horisont, et åpent syn, så vi ikke låser oss fast til noe. For å oppnå forforståelse vil både horisonten og forskeren være i bevegelse (Nilssen, 2021, s. 74).

3.1.5 Forforståelse

Vår forforståelse kan påvirke analyse- og tolkningsprosessen i forskningen, og vi som forskere må derfor ha et bevisst forhold til dette i arbeidet med oppgaven vår. Vi har en grunnleggende forståelse om ASD, og kjenner til hovedtrekk og utfordringer som kjennetegnes ved diagnosen. Denne grunnleggende forståelsen er rent teoretisk, da vi ikke har jobbet direkte med elever innenfor diagnosen tidligere. Vi har også en formening om at det kan være manglende kompetanse blant personalet som jobber med disse elevene, og at det er tilfeller hvor de ikke får den tilpasningen de trenger. Vi har også en forforståelse og tro, om at alle elever uavhengig av diagnose eller forutsetninger har behov for sosial deltakelse, og viktigheten av dette for å trives og ha det godt på skolen. Samtidig har vi erfaring fra lærernes ståsted med en travel arbeidshverdag. Det er mange gjøremål, og ofte lite ressurser. Det er tilpasninger til den enkelte, og man skal ta vare på *alle* elevers behov. Det er en kompleks arbeidsoppgave å være lærer, der mye skal ivaretas i løpet av en dag i både faglig og sosial utvikling. Forforståelsen i lys av erfaring og meninger, har påvirket oss i hvilken retning vi ønsker å undersøke temaet, men med et bevisst forhold til viktigheten av et åpent sinn i møte med forskningen videre.

3.2 Forskningsdesign og metode

3.2.1 Kvalitativ metode

For å finne svar på problemstillingen, har vi valgt å bruke kvalitativ metode, med strukturerte/semistrukturerte intervju av lærere. Kvalitativ metode er spesielt hensiktsmessig dersom man skal undersøke fenomener som man ikke kjenner særlig godt, og som det ikke er forsket så mye på. Kvalitativ metode er også hensiktsmessig når vi ønsker å forstå hvorfor mennesker handler og tenker som de gjør (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 23). Kvalitativ metode passer derfor godt til vårt forskningsprosjekt da vi ikke har hatt særlig erfaring med temaet selv, og problemstillingen går inn på læreres opplevelse av hvordan de kan jobbe med sosial inkludering for elever med ASD.

Kvalitative studier krever et ontologisk og epistemologisk ståsted, der virkeligheten og kunnskapen er det som blir konstruert og rekonstruert i møtet mellom forskeren og den som deltar i forskningen (Nilssen, 2021, s. 25). Som nevnt tidligere i oppgaven, har vi plassert oss under et konstruktivistisk paradigme, noe som derfor støtter en kvalitativ studie. Vi ville finne læreres opplevelse av å jobbe med sosial inkludering, og kvalitativ metode med intervju har derfor passet oppgaven vår. Intervju som metode er særlig velegnet til å gi informasjon om hvordan personer opplever og forstår seg selv, og sine omgivelser (Thagaard, 2016, s. 58). I studier hvor det er nær kontakt mellom forsker og de forskeren studerer, gjennom blant annet intervju og observasjon, gir kvalitative tilnæringer grunnlag for forståelse av sosiale fenomener ut fra fylldige data om situasjoner og personer (Thagaard, 2016, s. 58). Det er ikke mulig å finne svar på problemstillingen vår, uten samhandling mellom forskere og deltaker i forskningen. Det gjør også at relasjonen mellom forsker og deltaker er av stor betydning. I kvalitative studier er også forskerens forforståelse sentral, og både erfaringer, bakgrunn, kunnskaper og det teoretiske rammeverket ledsager prosessen med å forstå og skape mening i datamaterialet (Nilssen, 2021, s. 26). I kvalitative metoder vil også prosessene overlappe hverandre, og forskningen må derfor ha en fleksibilitet, som innebærer at vi kan endre innsamlingsstrategi mens vi utfører analyse, basert på de funnene vi gjør (Thagaard, 2016, s. 32).

3.2.2 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv, og kunnskapen skapes i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt. I et semistrukturert intervju har forskeren temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men er ikke opptatt av å stille disse spørsmålene, eller bringe frem temaene i en bestemt rekkefølge. Forskeren stiller heller spørsmålene der det er naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen. Denne kunnskapskonstruksjonen som foregår underveis i intervjuet, kan bidra til at forskeren ønsker å stille spørsmål som ikke var tenkt på i forkant av intervjuet. Forskning er i stor grad en kontinuerlig problemløsende prosess med en kombinasjon av både induksjon og deduksjon. Denne pendlingen mellom forskerens perspektiv, teorier og datamaterialet samlet inn fra deltakernes perspektiv kalles for abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 102). I semistrukturerte intervju vil begge parter prøve å forstå, og oppleve mening i det som blir sagt. I slike intervjuer foregår det derfor en kontinuerlig analyse, som vil kunne bidra til at forskeren stiller ulike spørsmål til det som blir sagt for å virkelig gripe, og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Dette har vært relevant for vår del, da våre deltakere har kunnet komme inn på tema som var relevant for oppgaven, men som vi selv ikke hadde tenkt på, på forhånd. Vi har derfor stilt nokså åpne spørsmål i intervjuguiden, med mulighet for oppfølgingsspørsmål. På denne måten har intervjuet basert seg på at begge parter har prøvd å forstå og oppleve mening i det som har blitt sagt oss imellom. Sett i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, har det vært viktig at vi var åpne og villig for å gå inn på forskjellige veier som ble til underveis i intervjuet. På den måten kunne vi som forskere være med på å skape en felles forståelse, en felles virkelighet, som er viktig i et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

3.2.3 Utvalg

Når det kommer til hvem man skal intervjuer, handler det om å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. I kvalitative studier velger forskere deltakere basert på et strategisk utvalg etter egenskaper og kvalifikasjoner opp mot problemstillingen og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2016, s. 60). Da vi skulle finne deltakere, henvendte vi oss formelt i en setting der potensielle deltakere kunne ta kontakt med oss. Vi brukte da et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2016, s. 61). Ved å rekruttere lærere med erfaring innenfor temaet, ble det større sannsynlighet for at utvelgelsen av deltakere møtte kriteriene vi hadde

satt, og på det viset kan ha gitt betydning for overførbarheten av forskningen. Det var ingen spesifikke kriterier til utvalg av deltakere, annet enn at de skulle ha erfaring med elever med ASD i skolen selv. I vedlegg 3 ser dere likevel en oversikt over deltakernes utdanning og erfaring. Utvalget ble da strategisk ved at deltakerne representerte egenskaper som var relevante opp mot vår problemstilling, samt at de var tilgjengelige for oss som forskere.

Etter at søknaden vår om godkjenning av prosjektet gjennom NSD (vedlegg 1) ble godkjent, sendte vi e-post til ulike skoler med informasjonsskriv (vedlegg 2) om oppgavens tema. Vi tok kontakt med ulike skoler, flere steder i landet, ved å henvende oss til ledelsen av skolen, og spurte om de kunne videreformidle til mulige ansatte om oppgavens formål, og at de som ønsket å være med, kunne ta kontakt med oss. I møte med deltakerne skrev de under på samtykkeerklæring til prosjektet. Det avgjørende utvalgsprinsipp i kvalitative studier er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen, noe vi føler vi har fått til med de kriteriene som ble lagt til grunn for utvelgelse. Vi har også henvendt oss til personer som vi trodde kunne være relevante å ha med som deltakere, og samtidig informert om at de gjerne kunne tipse videre dersom noen bekjente skulle passe til prosjektets formål. Denne tilnærmingen kalles snøballeffekten, der utvalget i begynnelsen kan være lite, men gradvis utvides, som en snøball som vokser etter som den ruller (Thagaard, 2016, s. 62). Dette kunne bydd på utfordringer også, som for eksempel å få et utvalg som kom fra samme miljø, i vårt tilfelle, samme skole. Slik ble det ikke, da deltakerne etter hvert er godt spredt i landet, og er uavhengige hverandre. Vi opplevde å få deltakere både gjennom snøballeffekten, og som svar på e-post vi sendte til ledelsen ved forskjellige skoler.

Vi hadde et håp om å få mellom 6-10 deltakere som vi kunne intervjuer. Antall deltakere handler om når vi når vårt metningspunkt, altså når vi har et stort nok utvalg til å gi oss en forståelse av det fenomen eller de prosesser vi studerer (Thagaard, 2016, s. 65). Til slutt endte vi med seks deltakere, og tenkte at vi skulle starte med det, for så å gjøre en vurdering om vi trengte flere etter hvert. Etter de seks intervjuene var gjennomført, hadde vi et såpass stort datamateriale hvor det ikke så ut til at det ble behov for å gjøre flere intervjuer. Deltakerne har ulik arbeidserfaring, utdanning og kurs om autisme (vedlegg 3). For å illustrere dette har vi satt informasjonen om deltakerne inn i en tabell. Vi har også valgt å gi deltakerne fiktive navn, slik at det blir enklere å skille mellom deltakerne videre i oppgaven.

3.2.4 Datainnnsamling

Når det kommer til intervjuguiden, er det lurt å stille spørsmål på en måte som inviterer deltakerne til å reflektere over temaene som blir spurt om, og oppmuntre til å gi fylldige kommentarer. I kvalitative intervjuer er det en viktig målsetting å utforske temaer man ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2016, s. 100). Det var derfor vesentlig at intervjuguiden hadde spørsmål som gjorde at vi fikk snakket mest mulig om det som gjaldt problemstillingen vår. Intervjuguiden (vedlegg 4) ble sendt til NSD for godkjenning av prosjektet, og ble godkjent som den var. Intervjuguiden har blitt noe justert underveis.

Intervjuguiden ble delt opp i tre hovedkategorier, innledende spørsmål, hoveddel og avsluttende spørsmål. Dette var mest for vår egen del, slik at det var et oversiktlig dokument å forholde seg til for oss under intervjuet. Til sammen endte intervjuguiden opp med 28 spørsmål. De innledende spørsmålene gikk på utdanning, erfaring og kompetanse innenfor autismspekterforstyrrelser. Hoveddelen tok for seg sosial inkludering opp mot elever med ASD, samarbeid med andre og hjemmet, skolen og ledelsen, ressurser og klassemiljø. Avsluttende spørsmål satte søkelys på ønsker fra læreren opp mot arbeidet med sosial inkludering, samt om de hadde fått sagt det de ville. Alle spørsmålene ble ikke alltid stilt, men brukt som en guide for samtalen. Det var ofte slik at deltakerne kunne svare på flere av spørsmålene i forklaringene sine, som gjorde at vi vurderte underveis hvilke spørsmål det var nødvendig å stille for å få nok informasjon.

Vi var usikre på om vi skulle gi deltakerne spørsmålene på forhånd eller ei, og endte med at tre av deltakerne fikk de på forhånd, og tre fikk de ikke. Dette var egentlig tilfeldig. Vi tror ikke dette har påvirket svarene, annet enn at det kan være mer gjennomtenkt ut fra sin egen praksis, og relevant for spørsmålene. Et semistrukturert intervju var svært gunstig, da vi kunne stille oppfølgingsspørsmål ut fra det de svarte. Det gjorde at vi fikk snakket om mulige faktorer som påvirker problemstillingen vår som vi ikke hadde tenkt på, på forhånd.

To av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens resterende ble gjennomført gjennom Teams. Vi brukte appen Diktafon for opptak. Da vi skulle transkribere intervjuene, valgte vi å skrive på bokmål, uavhengig av dialekt. I de to første intervjuene skrev vi “h*n” i stedet for “han/hun”, men fant ut at vi like så gjerne kunne skrive han/hun da elevene ikke kunne gjenkjennes uansett, og siden vi ikke har lagt vekt på kjønn i oppgaven. Intervjuene er transkribert ordrett, bare på

bokmål, men uten korte pauser der hvor deltakeren kanskje sa “eesh”, eller andre typiske pauselyder. Datainnsamlingen var en spennende prosess, og gikk veldig fint både gjennom gjennomføringen som var digital og ved fysisk møte. Vi opplevde at deltakerne var ivrige til å fortelle om temaet rundt oppgaven vår.

3.2.5 Analyse

For å analysere datamaterialet, har vi valgt en måte som er inspirert av konstant komparativ analyse. Konstant komparativ analyse kan brukes innenfor ulike tilnærminger (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 141). Denne analysemetoden har systematiske prosedyrer for hvordan den skal gjennomføres, men er ikke en mekanisk eller en automatisert prosess. Forskeren må være til stede med sin kreativitet i analyseprosessen. Kreativiteten kommer til syne gjennom navngiving av kategorier, og gjennom alle spørsmål som stilles i analyseprosessen. Kreativiteten utfordres når man kontinuerlig sammenligner data for å gjøre oppdagelser (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 141). Teoretisk sensitivitet er et sentralt begrep innenfor denne analysemetoden. Det refererer til forskerens personlige kvaliteter, og hvordan man klarer å analysere, forstå og gi mening med datamaterialet som blir samlet inn. Dette blir gjort ved hjelp av begrep heller enn konkrete termer eller tema. Forskerens sensitivitet avhenger av tidligere erfaringer og lesing av teori. Dersom forskeren har erfaring fra feltet som blir studert, vil man raskere få innsikt i det som skal studeres på bakgrunn av erfaring (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 142). Her blir den hermeneutiske spiral sentral, forskerens forforståelse og tolkning av datamaterialet, som tidligere nevnt. Vi som forskere er i konstant bevegelse, mellom hel og del, i vår tolkning og fortolkning av datamaterialet.

Med inspirasjon fra konstant komparativ analyse, har koding og kategorisering av datamaterialet vært en kjerneaktivitet i den kvalitative analyseprosessen. Dette er en analyseform som benyttes i forskningsmetoden Grounded Theory (Nilssen, 2014, s. 78). Forskeren starter analyseprosessen med åpen koding av datamaterialet. Konstant komparativ analyse består av tre kodefaser, åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Åpen koding innebærer at forskeren møter datamaterialet med åpent sinn for hva datamaterialet forteller deg. Man kan si at åpen koding tar utgangspunkt i empirien, og den blir veldig induktiv. I denne delen setter forskeren navn på eller koder ytringer og fenomener gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet (Nilssen, 2014, s. 79). Åpen koding betyr å identifisere, klassifisere, kode og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Det vil si å analysere

kjerneinnholdet i tekster, intervjuer og observasjoner for å bestemme hva som er signifikant. Forskeren ser på hva som er der, og gir det et navn. Det består i å identifisere og sette navn på passasjer i teksten, som setninger, ytringer, uttrykk og handlinger (Nilssen, 2014, s. 82). Det er ikke uvanlig at forskere sitter igjen med langt over hundre koder etter gjennomgangen (Nilssen, 2014, s. 78).

Deretter må disse kodene grupperes i dimensjoner, temaer eller kategorier for at datamengden skal bli håndterlig. Det skjer gjennom aksial koding hvor kategorier blir relatert til sine subkategorier, slik at forklaringene til fenomenet blir mer fullstendige og presise (Nilssen, 2014, s. 79). Aksial koding krever at forskeren har noen kategorier. Allerede under den åpne kodingsprosessen har forskeren begynt å danne seg en oppfatning av hvordan disse kategoriene forholder seg til hverandre (Nilssen, 2014, s. 79). Målet er å sitte igjen med noen få temaer, kategorier, dimensjoner eller perspektiver fra datamaterialet, som gir svar på forskningsspørsmålet (Nilssen, 2014, s. 85). I selektiv koding prøver forskeren å finne kjernekategoriene, og systematisk relatere den til andre kategorier ved å se på sammenhengen mellom kategoriene. Kjernekategoriene er forskningens hovedtema (Nilssen, 2014, s. 79). Da vi så på datamaterialet, så vi hva deltakerne påpekte som relevant i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASD, der vi fikk oppfatninger av hvilke mulige kategorier forholdt seg til hverandre, og hvorfor. Vi oppdaget tidlig at deltakerne påpekte nøkkelfaktorer som lå til grunn for sosial inkludering for elever med ASD, og så hvordan disse forholdt seg til hverandre.

Analysene ble gjennomført i programmet Nvivo, som er et dataprogram som støtter kvalitative data. Nvivo er designet for å hjelpe brukeren av programmet med å organisere, analysere og få innsyn i kvalitative data som for eksempel intervju (NTNU, u.å). De transkriberte intervjuene utgjorde til sammen 60 sider. Det første vi gjorde var å lese gjennom alt datamaterialet for å bli godt kjent med innholdet. Vi begynte med å markere deler av intervjuet som kunne belyse problemstillingen vår. Deretter startet prosessen med å legge dette inn i åpne koder. Det var en omfattende prosess, som tok lang tid, og som vi endret på opptil flere ganger underveis. Det som var utfordrende var å vite hvor vi skulle plassere kodene, og at enkelte koder kunne passe flere steder. Siden datamaterialet var så stort, måtte vi passe på så vi ikke dobbeltkodet. I første fase startet vi med 37 åpne koder. Deretter fikk vi slått sammen disse til 14 aksiale koder i fase to. I første fase hadde vi som sagt mange åpne koder, og den totale oversikten over innhold og

hvilke kategorier vi skulle ende opp med, var uvisst. Vi måtte merke oss det vi mente var relevant for vår oppgave. Etter å ha blitt kjent med datamaterialet og kodingen, satt vi igjen med følgende koder fra første fase: forutsigbarhet, holdninger, syn hos lærer, klassemiljø og medelever, konkrete arbeidsmetoder, konkrete hjelpemidler, lærers opplevelse, relasjonsbygging, ressurser, skole-hjem-samarbeid, sosial inkludering og tilhørighet, styrke og interesse, tilrettelegging, utfordringer med å skape samspill og åpenhet.

I andre fase skulle vi finne aksiale koder. I andre fase gjorde vi flere endringer. Målet i andre fase var å sortere kodene inn i aksiale koder som vi som forskere mente var fornuftig ut fra problemstillingen, og hva deltakerne påpekte som viktige elementer i datamaterialet. Det var også enkelte koder som kunne være litt vanskelig å skille fra hverandre, eller bestemme hva som skulle være hvor av for eksempel styrke og interesse. Oversikten over datamaterialet ble etter hvert mer tydelig for oss, som førte til endringer i nye koder, og innad i koder som vi allerede hadde. Denne prosessen besto av mye refleksjoner oss imellom, og tanker om hva som skulle plasseres hvor, og hvorfor. Det var likevel noen som var vanskelig å plassere, og som kunne passe innenfor flere koder, men som vi fant ut at ble enklere etter hvert da kategoriene vokste frem. Ved slutten av fase to, satt vi igjen med 10 aksiale koder og 18 tilhørende underkoder (vedlegg 5).

I tredje fase skulle vi finne de selektive kategoriene. For å finne sammenhengen mellom kategoriene, fortsatte vi å flytte mellom kodene for å snevre det inn. Her valgte vi å flytte «fravær» og «Samspill» under «sosial inkludering og tilhørighet». «Metoder» kunne under «tilrettelegging». «Holdninger og syn» kunne under «ressurser», «åpenhet» under «sosial inkludering og tilhørighet», og «forutsigbarhet» under «tilrettelegging». Etter tredje fase sto vi da igjen med: tilrettelegging, sosial inkludering og tilhørighet, ressurser, åpenhet og skole-hjem-samarbeid. Videre arbeid førte deretter til flere endringer. Vi flyttet på noen koder, endret på enkelte navn, og noe ble kassert, som blant annet «metoder og hjelpemidler» som ble flyttet under «tilretteleggingsbehov». Etter dette satt vi igjen med fem selektive kategorier. Ut fra kategoriene og sammenhengen mellom disse, fant vi ut at «Åpenhet» kunne bli en faktor som påvirket resterende kategorier, da det så ut fra datamaterialet at åpenhet kunne legge føringer for arbeidet rundt sosial inkludering for elever med ASD. Ut fra datamaterialet, så vi at åpenhet kunne ha stor betydning for hva deltakerne sa om sosial inkludering. Åpenhet rundt elevenes diagnose/utfordringer/behov kunne legge klare føringer for hvilke rammer de hadde å jobbe ut

fra rundt elevene i skolehverdagen, som førte oss til åpenhet som en kjernekategori i vår studie. Vi satt da igjen med fem selektive kategorier (vedlegg 6). I tillegg vises alle aksiale koder vi har laget ut fra datamaterialet i vedlegget.

Som forskere i denne analysemetoden med systematiske prosedyrer har vi gjort vurderinger, og vært til stede med våre faglige og analytiske vurderinger. Kreativiteten har kommet til syne gjennom navngiving av kategorier, og gjennom alle spørsmål vi har stilt i analyseprosessen. Vi har fått testet kreativiteten gjennom prosessen da vi kontinuerlig har sammenlignet data for å komme frem til ulike oppdagelser. Vår teoretiske sensitivitet, som refererer til forskerens personlige kvaliteter, og hvordan vi har klart å analysere, forstått og gitt mening til datamaterialet som er samlet inn, vil avhenge av våre tidligere erfaringer, altså vår forforståelse i møte med tolkningen av datamaterialet. Vi som forskere har vært i konstant bevegelse, mellom hel og del, i vår tolkning og fortolkning av datamaterialet. Vi har vært bevisst dette i prosessen, og prøvd å holde oss nøytrale ut fra våre egne tanker og erfaringer, selv om det er vanskelig å unngå det, da forskeren automatisk vil tolke ut fra egen forforståelse og erfaring. Det vi synes har vært nyttig i dette arbeidet, er at vi er to. Det å kunne diskutere sammen, drøfte og se på sammenhenger har ført til mange refleksjoner oss forskere mellom, kontra det å sitte alene med det. Vi har ulik erfaring og forforståelse, som gjør at vi kanskje balanserer hverandre i at det finnes mange vinklinger og sider av en og samme sak. I denne prosessen har vi også notert ned tanker vi har fått underveis både i transkriberingen, samt i analyseprosessen. Noen kaller dette for forskerlogg, mens andre memoskriving (Nilssen, 2014, s. 36). Disse notatene tar vare på tankene, og støtter derfor framdriften i analysearbeidet. Allerede i starten av arbeidet begynner forskeren å stille seg selv noen spørsmål og se etter sammenhenger. Undringen gir grunnlag for arbeidshypoteser underveis i forskningsprosessen (Nilssen, 2014, s. 39). Under arbeidet med koding vil nedskrivning av analytiske tanker bidra til å forklare og gi retning i kodingsprosessen. Det er en måte å kommentere på etter hvert som forskeren koder ideer, ser sammenheng mellom kodene, og utvikler tanker om teoretiske tolkningsbegreper (Nilssen, 2014, s. 43). Dette har vært svært nyttig for oss, og hjulpet oss med å se sammenhengen mellom kategoriene og kodene.

3.3 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Man kan spørre seg hva god forskning er. Enkelte vil si at forskning som er nyttig for andre, vil ha høy kvalitet. Det i seg selv kan likevel ikke fastslå om forskningen er god eller ikke. Forskning er en pågående prosess som avdekker og forstår deler av virkeligheten, og er dermed en prosess som utvider kunnskapen vår. Forskningens kvalitet kan dermed ikke være kun utelukkende til det forskeren kommer frem til. Det er derfor viktig at forskningens kvalitet i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 219). For å bedømme kvalitet, må forskeren på en kritisk måte kunne beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem er konstruert. Det er forskerens forståelse utviklet i settinger og situasjoner som er studert, begrenset til innrammingen av problemstilling og forskningsspørsmål. Kunnskapen som kommer frem vil være kontekstuell, fordi den er konstruert i møtet mellom forskeren og den konkrete settingen som forskningen er gjennomført i, og med de spesifikke enhetene som ble undersøkt. Forskningen er ikke søken etter en objektiv og universell kunnskap, men vektlegger kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Det sies at forskeren aldri kan bli helt objektiv når det gjelder sin egen subjektivitet, men det handler om å bli bevisst denne, slik at den kan legges frem som en del av konteksten som funnene kan forstås innenfor (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 220).

I tillegg til at forskningens kvalitet er avhengig av dialog om substansen i dataene som produseres i et forskningsprosjekt, må også forskeren reflektere systematisk over to forhold. 1; hvilke begrensninger er knyttet til egen forskning (validitet), og 2; hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket endelig resultat (reliabilitet)

Vi vil nå gå gjennom begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet. I forskningen er det ofte snakk om gyldighet eller validitet, pålitelighet eller reliabilitet, og overførbarhet og transparens. Vi er klar over at det finnes flere forskjellige begrep for å forklare det samme, men vi velger å bruke begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet.

3.3.1 Validitet

Det første punktet henviser til forskningens validitet. Det vil si hvilke konklusjoner forskeren egentlig har dekning for å trekke ut fra de data som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Validitet deles igjen inn i intern og ekstern validitet. Intern validitet går på om det vi

har kommet frem til er gyldig for de eller det vi har studert. Det kan dreie seg om to forhold. Det første er årsaksgyldighet som er knyttet til å trekke slutninger om virkning og årsak. Det andre er knyttet til om vi gjennom datainnsamlingen har målt det vi sier, eller som vi tror at vi måler. Dette betegnes som begrepsmessig validitet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223).

I vårt forskningsprosjekt vil validitet gå på hva deltakerne har sagt i intervjuet, og hvilke konklusjoner vi har trukket fra de dataene vi har samlet inn, og om det samstemmer med deltakerens oppfatning. Dette kan være vanskelig å vite nøyaktig, da forståelsen skapes mellom oss som forskere i møte med deltakerne. Som forskere har vi prøvd å møte innholdet med et åpent sinn. I og med at vi ikke har erfaring innenfor området, har det kanskje vært lettere for oss å gjøre det. Transkriberingen av intervjuene har kanskje også hjulpet på dette, da det ble ordrett gjengitt fra deltakerne, og at det var nettopp disse ordene vi har forholdt oss til videre i forskningen. Alle spørsmål er også knyttet opp mot problemstillingen, slik at samtalen er relevant for forskningen. Deltakerne ble også etterlyst nettopp for sin erfaring med elever med ASD, slik at deres erfaring og kompetanse kom tydelig frem i datamaterialet i forskningen som gjør den mest mulig virkelighetsnær.

3.3.2 Reliabilitet

Det andre punktet dreier seg om forskningens reliabilitet, og viser til i hvor stor grad vi kan stole på funnene som forskningsprosjektet har produsert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). Reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker på et annet tidspunkt vil komme frem til samme resultat, og kan i den sammenheng ha referanse til repliserbarhet. Det er knyttet til en positivistisk forskningslogikk der nøytralitet fremheves som forskningsideal, og resultatene ses uavhengig mellom forskere og det som skal studeres (Thagaard, 2016, s. 202). Det at forskeren oppfattes som uavhengig i relasjon til deltakeren, er ikke holdbart i undersøkelser hvor mennesker forholder seg til hverandre (Thagaard, 2016, s. 202).

For vår del, sett fra et konstruktivistisk ståsted med kvalitativ metode, vil det være nesten umulig for andre forskere på senere tidspunkt å finne akkurat det samme resultatet. Det handler om at hvert enkelt menneske har forskjellig forforståelse og kunnskap om temaet. Likevel kan man kanskje tro at lærere som jobber med sosial inkludering for elever med autismespekterforstyrrelser, kanskje kan finne trekk som kan vise til samme resultater i senere

tid, med tanke på at våre deltakere er helt uavhengig hverandre. Det som likevel blir viktig for vår del i dette studiet for å øke reliabiliteten, er at vi gjør studien så transparent som mulig, ved at vi beskriver hva vi gjør, og vår forforståelse. Det gjør studien mer transparent, som sikrer reliabiliteten i prosjektet vårt. Det at vi er to som har kodet sammen, gjør også at kodingen kan bli mindre subjektiv, og som gjør det mer objektivt.

3.3.3 Overførbarhet

Overførbarhet relaterer seg til i hvor stor grad vi kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som faktisk er blitt studert. Alt dette inngår som kriterier i studiens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Man må også se på hvilken grad funn fra kontekst kan overføres til andre kontekster som ikke er studert. I skolesammenheng vil dette dreie seg om praksis på en skole kan overføres til andre skoler. De aller fleste forskningsprosjekter har en intensjon om å være gyldige utover mer enn akkurat de man har studert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). I kvalitative undersøkelser snakker man gjerne om overføring i stedet for generalisering, fordi generalisering gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier (Johannessen et al., 2021, s. 257). Overførbarhet dreier seg om hvorvidt forskeren lykkes med å etablere begreper, fortolkninger, beskrivelser og forklaringer som blir nyttige på andre områder enn det som blir studert. Kvalitativ forskning innebærer i de fleste tilfeller datainnsamling fra noen få individer til en mindre gruppe som har noen felles egenskaper, tenderer resultatene å være rettet mot det kontekstuelle unike, og mot meningen av de aspektene ved den sosiale virkeligheten som studeres. Det vil si at overførbarheten styrkes gjennom fylldige beskrivelser av detaljer som inngår i et fenomen eller i en kultur. Med fylldige beskrivelser i studien kan det være enklere for andre å bedømme om resultatene av studien kan overføres til andre kontekster (Johannessen et al., 2021, s. 258).

Dersom vi tar hensyn til alle disse faktorene i vårt forskningsprosjekt, og viser hvordan vi går frem i forskningsprosessen for å sikre kvalitet på studien, kan studiens totale troverdighet fremmes.

3.4 Forskningsetiske aspekt

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) kom med nye forskningsetiske retningslinjer i 2021. Forskningsetikk skal bevisstgjøre forskerne om etiske problemstillinger som oppstår i prosessen med forskningen, samt resultatet. Formålet er

å fremme forsvarlig og god forskning som bidrar til å sikre god vitenskapelig praksis. I Norge følges forskningsetikkloven opp av tre nasjonale komiteer. NESH er en av disse tre, og har særlig ansvar for samfunnsvitenskap og humaniora, som er viktig for utdanningssektoren (Utdanningsforbundet, 2022).

I de nye retningslinjene som kom i 2021, er det fem hovedområder som viser til ulike forskningsetiske forpliktelser. Det første er forskerfellesskapet, der forskere har et kollegialt ansvar overfor hverandre, hvor de skal opptre sannferdig, behandle hverandre med respekt, og anerkjenne hverandres bidrag i publikasjoner og prosjekter. De skal fremme forskningens normer og verdier. Videre er det hensyn til personer. Forskerne har ansvar for alle deltakerne som inngår i eller deltar i forskningen. Forskerne skal sikre deltakernes grunnleggende likeverd, selvbestemmelse og frihet, samt respektere menneskeverdet. Samtykke til å delta er et forskningsetisk hovedprinsipp. Det tredje hovedområdet er grupper og institusjoner. Sårbare grupper og svakstilte kan ha særskilte behov for beskyttelse. Det kan også være nødvendig å ta spesielle hensyn ved forskning på tvers av kulturer og kulturminner. Det fjerde hovedområdet er oppdragsgivere, finansierer og samarbeidspartnere. Forskningsinstitusjoner og forskere har forpliktelser overfor oppdragsgivere, finansierer og samarbeidspartnere. Forskningsetikken vil balansere normer om åpenhet, samt uavhengighet mot krav om samfunnsrelevans og nytte. Det siste hovedområdet er forskningsformidling. Forskere har ansvar i å formidle arbeidsmåter, resultater og holdninger fra egen og andres forskning til resten av samfunnet. Det krever dialog på tvers av fagområder, og i samspill med ulike aktører og forskerens deltakelse i samfunnsdebatten (Utdanningsforbundet, 2022).

Videre vil vi se nærmere på etiske dilemmaer, da etiske dilemmaer kan ha en framtrædende plass innenfor kvalitative metoder (Thagaard, 2016, s. 23). I kvalitative metoder er det ofte en direkte kontakt mellom forsker og de personene som er involvert, som gjør at man må forholde seg til særskilte etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til deltakerne (Thagaard, 2016, s. 24). All vitenskapelig virksomhet krever at vi som forskere setter oss inn i de etiske prinsippene som gjelder internt i forskningsmiljøet, så vel som i relasjon til omgivelsene.

Et etisk prinsipp i forskning er at forskerens ansvarlighet først må utvises overfor forskningsdeltakere, deretter overfor undersøkelsen og sist overfor forskeren selv. Etiske prinsipper i forskning bør ivaretas i forkant av forskningen, underveis i prosessen og i teksten som skrives med utgangspunkt i forskningen. Forskeren kan i mange tilfeller befinne seg i det

som kalles etisk dilemma. Det kan være situasjoner hvor vi har lyst til å gjøre noe fordi det er best for undersøkelsen, men det er uetisk overfor dem som det forskes på, så man må spørre seg om det er etisk forsvarlig (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 246). I vårt tilfelle med intervju var vi usikre på om deltakerne skulle få tilgang til å se på spørsmålene på forhånd eller ikke. Fordelen ville være at de visste hva intervjuet dreide seg om, mer enn det som kom frem av informasjonen de fikk i forkant, og at de kunne tenke nøye gjennom hvordan de praktiserer inkludering for elever med ASD. Ulempen kunne være at de svarte det de trodde vi ville høre, og hva som egnet seg best som svar. Vi endte opp med å gjøre begge deler, men kunne ikke se at det påvirket selve intervjuet i noen grad, annet enn svar som kanskje var mer konkret hos deltakerne som hadde fått intervjuguiden på forhånd, kontra de som ikke visste og måtte tenke der og da.

Utgangspunktet for forskningsetikken i dag er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forskeren og dem det forskes på: krav på å bli korrekt gjengitt, informert samtykke og krav på privatliv. Ved å sørge for at deltakerne ble korrekt gjengitt, har vi brukt sitater som er hentet rett fra intervjuene. Vi har også sørget for å ikke ta svarene til deltakeren ut av kontekst, men brukt svarene slik at det kommer tydelig frem hva deltakeren faktisk mener. Informert samtykke vil si at den som skal undersøkes deltar frivillig i undersøkelsen, og vet alt om hvilke farer og gevinster deltakelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247). Frivillighet vil si at deltakerne deltar uten noen form for press fra andre. I vårt tilfelle sendte vi ut e-post via rektor med kort informasjon om tema, og ba aktuelle deltakere som ønsket å stille til intervju om å ta kontakt med oss. Deltakerne fikk et informasjonsskriv om undersøkelsens hensikt, og hvordan data skulle benyttes i prosjektet. Selv om samtykke ble gitt, vil det alltid være nødvendig å reflektere over dette samtykket underveis i forskningsprosjektet (Thagaard, 2016, s. 27). Vi har også tenkt over hvor følsom informasjonen som skulle samles inn kunne være for den som ble intervjuet. Jo mer følsom informasjonen er, desto sterkere tiltak bør settes i verk for å sikre privatlivet til de/den som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 250). Ut fra vårt ståsted anså vi ikke informasjonen vi var ute etter som følsom informasjon. Likevel kan det vi opplever som lite følsomt, være følsomt for andre. Et grep vi gjorde for å sørge for å ikke få sensitiv informasjon, var å poengtere at vi ikke var ute etter sensitiv informasjon om enkeltelever, og formulerte derfor spørsmålene våre slik at de gikk på “elevene” og ikke “elev”. Når det kommer til krav på privatliv, sørget vi for at deltakernes navn ikke er tilgjengelige for

noen, ved å ha lister med informasjonen om deltakerne adskilt fra datamaterialet, på en trygg plass som kun vi som forskere har tilgang til.

I forskningsteksten bør forskeren fjerne all informasjon som kan være til skade for deltakerne. Det er ikke etisk forsvarlig å sette de som har vært velvillige og brukt av sin tid til å delta i et dårlig lys, eller volder dem skade. Det kan derfor hende at forskeren må holde tilbake informasjon eller funn som er relevante i forskningen, da dette kan være uetisk å presentere som funn. Dette er et etisk prinsipp som tilsier at forskerens ansvarlighet overfor forskningsdeltakerne går foran studiens målsettinger. Forskeren skal forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng, så lenge dette er tatt i betraktning. Undersøkelsen vil også være anonym, slik at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersoner ut fra dataene. Ingen navn på personer eller skoler vil bli brukt (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251). Vi har anonymisert datamaterialet, og slettet informasjon om deltakerne intervjuene var transkribert. Et etisk dilemma som kan forekomme, er hensynet til deltakerens anonymitet og hensynet til å fremstille resultatene på en måte som oppfyller kravene til pålitelighet og etterprøvbarhet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251). Vi informerte om at å delta i intervjuet ikke ville få betydning for informantenes arbeidsplass, eller forholdet til kollegaer, nettopp fordi det ble anonymisert, slik at materialet ikke kunne kjennes igjen.

I kvalitative metoder er det som nevnt særlig forholdet mellom forsker og deltaker som fører med seg etiske problemer/dilemmaer. I tillegg til de etiske retningslinjene mellom forsker og deltakere, finnes det også etiske retningslinjer mellom forskere. Blant annet skal forskeren utvise redelighet og nøyaktighet i presentasjon av forskningsresultater, og i vurderingen av andre forskeres arbeid (Thagaard, 2016, s. 24). Vi har brukt APA 7th ved henvisning til kilder, og sørget for at det er korrekt henvist, samt for å unngå plagiering. Et annet etisk aspekt ved oppgaven, er vår forforståelse og fortolkning av datamaterialet. I en kvalitativ studie med sosialkonstruktivistisk perspektiv, skapes kunnskap i samhandling mellom mennesker. Det er derfor vår oppgave, og målet med forskningen, å få fram forskningsdeltakerens perspektiv (Nilssen, 2021, s. 61). Her spiller vår forforståelse og fortolkning inn, og vi må være bevisste vår rolle.

Dette metodekapittelet favner valg av metode, som i dette tilfellet er en kvalitativ studie, med intervju som datainnsamling. Vi har gått nærmere inn på vårt teoretiske perspektiv, som ligger under sosialkonstruktivismen. Vi har også sett på studiens validitet, reliabilitet og

overførbarhet. Alle valg i metode vil påvirke resultatet vi sitter igjen med. Dette diskuterer vi nærmere i drøftingen under resultat i lys av metode.

4.0 Funn/resultat



Figur 1: Oversikt kategorier

Vi vil i dette kapitlet gå gjennom funnene våre fra datamaterialet. Deltakerne mener åpenhet er en viktig ramme i arbeidet med sosial inkludering, og en ramme som både åpner og begrenser dette arbeidet, og er derfor en kategori. Den påvirker derfor resterende kategorier i større eller mindre grad. Kategorien om lærerens holdninger, begrensninger og ressurser handler om lærers kunnskap og grunnsyn, samt tilgang til bemanning, samarbeid og kunnskap hos kolleger og ledelse, samarbeid med andre, og tid og tilgang til rom. Kategorien om å forstå og anerkjenne behov handler om lærerens evne til å skjønne og anerkjenne behovene til elevene med ASD. Kategorien om å møte elevenes behov handler om å møte elevenes behov, altså de faktiske tilretteleggingsbehovene til elevene, og hvordan lærere jobber med tilretteleggingsbehovene. Kategorien om deltakelse og sosial tilhørighet handler om nettopp dette, som er en del av hovedfokuset i denne oppgaven, altså hvordan man som lærer kan legge til rette for sosial inkludering for elever med ASD.

4.1 Åpenhet

Ut fra svarene fra deltakerne, har åpenhet en stor påvirkning på hvordan lærere opplever å kunne jobbe med sosial inkludering. Dette er avhengig av om man er åpen om diagnosen og utfordringer eller ikke, både blant elevene, foreldre og kollegaer. Denne kategorien kan se ut til å være en kjernekategori og knyttes til alle de andre kategoriene fordi det påvirker alt, i form

av hva deltakerne opplever de kan/kan ikke gjøre, basert på graden av åpenhet. Åpenhet kan påvirke både lærerens holdninger, begrensninger og ressurser, hvordan og om vi møter elevenes behov, og den sosiale deltakelsen og tilhørigheten.

Alle deltakerne poengterer viktigheten av åpenhet, og at det gjør læreren sin jobb enklere, og gagnar elevene. Trude poengterer også at man må være åpen på en god og raus måte, så det ikke fører til stigmatisering eller går ut over elevene på noe vis. Lærere går frem som rollemodeller, og hvordan de håndterer ulike situasjoner, vil elevene lære av. Både Lars og Guri mener åpenhet gjør det lettere for elevene rundt å ta hensyn dersom de får en forklaring på hvorfor det er som det er, og at de enkelt retter seg etter det og kan lettere akseptere det som kan oppleves som forskjellsbehandling. Elevene aksepterer mye, så lenge de får en forklaring, sier en av deltakerne. Åpenhet kan også være en av forutsetningene for et godt skole-hjem-samarbeid. Deltakerne er enstemmig når de sier at de opplever et bedre samarbeid der foreldre og foresatte er åpen og ærlige, og sier ting som de er. Basert på hva deltakerne sier, legger åpenhet grunnlaget for hvordan læreren opplever å kunne jobbe med sosial inkludering, ikke bare for elever med ASD, men for alle elever. *“De, altså alle elever, må jo få høre av oss voksne hva det er de kan gjøre for å hjelpe. Vi må jo være modeller.”* (Oda, 2023).

Erfaringen til deltakerne er at åpenhet løses på forskjellige måter. Dette gjøres ved at for eksempel foreldre lager et skriv som de deler ut til lærere og foreldre det angår, foreldrene snakker på foreldremøte, eller at lærer snakker om det i klassen. Jevnlige klassesamtaler etter situasjoner som oppstår for å snakke om/forklare hvorfor det ble som det ble, kan føre til økt forståelse hos medelevene. Guri snakker litt om alder på elevene, og som lærer snakker man ikke nødvendigvis om autisme i første klasse, dersom elevene mangler forståelse/begrep for hva det innebærer, men at det kan være greit å gjøre lengre opp i trinnene. Både Guri og flere deltakere sier derimot at det å ha fokus på likheter/ulikheter, og at alle er like mye verdt, må skje på alle trinn. Det å være åpen om forskjellig kan også løses i samarbeid med andre. Silje sa at barnehabiliteringen kom og snakket om diagnosen med foreldre, og at det var veldig greit at noen utenforstående kom og snakket om diagnosen. *“Det å være åpen i foreldregruppa og i elevgruppa tror jeg er grunnleggende for at elevene skal få god utvikling og sosialisering i skolen.”* (Oda, 2023).

Ingen av deltakerne sier at det å være åpen har vært negativt, eller påvirket eleven negativt. Silje forteller om foreldre som synes det er vanskelig å være åpen fordi de er redde for at

elevene blir mobbet, sier at de samme foreldrene i ettertid er glade for at de valgte å være åpne, siden de blir møtt med en større forståelse fra andre foreldre og de rundt. Deltakerne erfarer at det kan oppleves sårt eller vanskelig for elever med åpenhet når de blir eldre, fordi noen elever kanskje har et større behov for å ikke skille seg ut. Når foreldre og eventuelt elever velger å ikke være åpne om ulike behov og diagnose, kan det begrense hvordan lærere kan jobbe med sosial inkludering, og hvordan de kan bygge opp forståelse, sier Trude. Hvis alt skal holdes hemmelig, kan det bli en stressfaktor for eleven som ikke er god, sier Lars. *“Det begrenser jo veldig åssen vi kan jobbe da, åssen vi kan bygge opp forståelse, når både foreldre og ungen selv ikke vil være åpen om det”*. (Trude, 2023).

Åpenhet påvirker i stor grad alle kategoriene. Det fremstår fra deltakernes side at det å ikke være åpen kan oppleves som en begrensning for læreren, fordi det påvirker samspillet med elevene, både de med og de uten spesifikk diagnose. Det kan påvirke samarbeidet i teamet, og med andre instanser. Det kan gjøre at det blir vanskeligere å skjønne behovene til elevene for lærerens del, og ikke minst å anerkjenne behovene både overfor elevene, men også for dem rundt, fordi det ikke skal snakkes om, eller fordi ingen skal vite noe om det. Det gjør det vanskelig å tilrettelegge i klasserommet, uten at det skal gå ut over eleven selv, siden det mest sannsynlig vil komme spørsmål om hvorfor ting gjøres forskjellig. Til slutt vil det påvirke den faktiske sosiale inkluderingen for eleven, og tilhørigheten som oppleves av eleven, fordi tilretteleggingen vil kunne være vanskelig å gjennomføre hvis det ikke er åpenhet. Basert på det deltakerne sier, er åpenhet en sentral kategori i seg selv, men den påvirker også de andre kategoriene i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASD, som gjør at den blir en naturlig kjernekategori. Under kommer en gjennomgang av de fire selektive kategoriene.

4.2 Lærerens holdninger, begrensninger og ressurser

I denne kategorien ligger momentene; lærer, her kommer holdninger og syn, kunnskap hos lærer, viktigheten av relasjonsbygging, høye krav til lærer og skole-hjem-samarbeid inn. Videre trekkes bemanning, kolleger og ledelse inn, samarbeid med andre, tid og tilgang til rom inn av deltakerne. Momentene virker inn på hvordan læreren opplever å kunne jobbe med sosial inkludering, og hva som utfordrer arbeidet med sosial inkludering for lærerens del. Denne kategorien handler i stor grad om menneskene rundt elevene med ASD, der kunnskap, holdninger, grunnsyn, og evne til samarbeid hos voksne spiller inn.

Det første momentet her handler i hovedsak om læreren. Her sier Gro at det er viktig å ha både et pedagogisk grunnsyn, og en kompetanse, som gjør at man kan møte elevene der de er, og tilrettelegge for utvikling. Flere av deltakerne nevner at det er viktig at læreren tilpasser seg elevene. Både Gro og Trude opplever at andre lærere kan ha et ganske rigid syn på hvordan undervisningen skal være, og hvordan oppførselen skal være hos elevene, noe som kan gjøre at de ikke klarer å romme seg rundt elevene, og følge elevenes behov. Det påpekes av deltakerne at man som lærer er nødt til å kunne vike fra sine tanker om hvordan undervisningen skal være/hvordan elevene skal oppføre seg, for å møte elevene med ASD på en god måte. Her kommer kunnskap og kompetanse inn. Deltakerne har i varierende grad fått kursing i diagnosen, men alle har et ønske om mer kunnskap. Det er også varierende hvor mye erfaring deltakerne har med elever med ASD, men alle poengterer at det er viktig med kunnskap om diagnosen, og at erfaring kan spille inn på hvordan de arbeider med elever med ASD. *“Jeg mener jo at det skulle vært litt mer kursing på det, ikke bare for lærerne som står i klasserommet, men også de lærerne og assistentene som møter elevene ute i friminutt.”* (Silje, 2022).

I arbeidet med elever med ASD spesielt, men også uavhengig av diagnose/utfordring, sier alle deltakerne at relasjonsbygging med elevene er viktig, både mellom lærer og elev, og mellom elevene. Det at man som lærer bruker tid på å bli kjent med elevene, gjør at man lettere finner ut av hvilke interesser de har, og styrkene deres. Dette er viktig for elevene, for på den måten kan lærerne kartlegge behovene til elevene, og dermed ha mulighet til å tilrettelegge etter behovene deres. Relasjonsbygging trekkes derfor frem som en av nøkkelfaktorene fra Oda i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASD, nettopp fordi det å skjønne og anerkjenne behovene til elevene er så viktig, spesielt for de med ASD, men generelt for alle.

Det å få bygge relasjon, det å gjøre ting som er greit i lag, og det å være genuint interessert, og vise at du bryr deg. Ikke bare overfladisk, men at du bryr deg på ekte. Relasjonsbygging er det viktigste. Da mener jeg i alle ledd rundt eleven, med søsken, foreldre, besteforeldre, assistenter og. (Oda, 2023).

Skole-hjem-samarbeidet er også et moment som påvirker hvordan lærere kan jobbe med sosial inkludering. Deltakerne sier at et utfordrende samarbeid med hjemmet kan påvirke lærerens handlingsrom i møte med elevene i skolesammenheng. Et utfordrende samarbeid kan oppstå hvis foreldrene selv har erfaringer som gjør at de ikke har tillit til skolen, som stoler lite på det

andre voksne sier, og som kan ha hatt eller har det vanskelig selv, sier Trude. Samtlige deltakere sier at det derfor er viktig med et tett samarbeid med hjemmet, og en god, jevnlig og åpen dialog. Samtlige deltakere sier også at det å kunne fortelle hjemmet om hva som skjer på skolen, samt at hjemmet forteller om det er noe som har skjedd utenfor skolen som kan påvirke, har mye å si for samarbeidet. Det er med på å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene i samarbeid med foreldre. Trude påpeker at det da er viktig med pågående foreldre, altså foreldre som synes at skolen er viktig, som tar skole på alvor. Gro mener at det er viktig for foreldrene å se at lærere og andre voksne ser barnet deres, og at barnet blir behandlet med aksept og respekt.

Det er dette med åpenhet, det er viktig i samarbeidet med hjemmet. Så tror jeg mye er at de ser at personalet møter ungen deres for den ungen deres er. Og ser på dem med respekt og aksept. Og at de ser at du liker ungen deres er bestandig godt. (Gro, 2023).

Bemanning og samarbeid med kolleger og andre instanser er de neste momentene i denne kategorien. Samtlige deltakere påpeker at bemanning er viktig. Personalet rundt elevene må kjenne både elevene og rutinene godt. Det gjør at det kan bli en utfordring når det er mye utskiftninger. Samtlige av deltakerne sier at det ofte skjer utskiftninger, og at det handler om mangel på ressurser, i form av penger og folk. De opplever både at de selv blir satt til andre oppgaver, når de egentlig har spesialundervisning, de opplever at ressurspersoner de har blir flyttet til andre trinn, hvis det er flere utfordringer der, og de opplever at det ikke blir satt inn noen ved fravær. De kan også oppleve at de selv blir satt til andre oppgaver, og at det da blir satt inn fagarbeider/assistent i stedet for dem. Det gjør at undervisning og oppfølging blir veldig personavhengig. *“Det er jo menneskene som er de viktigste ressursene, vi som jobber med dem”* (Trude, 2023).

Videre påpekes viktigheten av et godt team som jobber for elevenes beste, og er samkjørt. Grunnleggende godt samarbeid og forståelse, både mellom team og ledelse, samt viktigheten av at hele skolen jobber med inkludering for alle elever, sier deltakerne er viktig. Noen opplever god støtte fra ledelse og kolleger, mens andre opplever det ikke. Noen opplever også at det av og til kan være avstand til ledelsen, mens andre opplever ledelsen som veldig tilstedeværende. Gro trekker inn kompetanseheving hos kollegiet, samt å jobbe med lærers grunnsyn og forventninger til elevene som viktig. *“Så det er en annen ting som jeg bestandig har vært*

opptatt av, det er å jobbe i team rundt de ungene her. For det kan være litt heavy innimellom.” (Gro, 2023).

Et annet moment handler om samarbeid med andre instanser. Både Guri, Silje, Trude, Lars og Gro satt med følelsen av at hjelpen bestod av selvfølgeligheter som allerede var prøvd ut, altså at andre instanser som for eksempel PP-tjenesten og BUP sa de måtte prøve ut det de allerede hadde prøvd ut, og kom med vage tilbakemeldinger. Guri sier at deres kontaktperson fra PP-tjenesten var logoped, og at det derfor virket som det var lite kunnskap om de spesifikke utfordringene som de hadde. Silje synes det var vanskelig med mange av forslagene som andre instanser foreslo, fordi det var umulig å la seg gjøre i praksis, med tanke på antallet elever man har i klasserommet til enhver tid. Trude synes til tider at andre instanser kan ha litt ovenfra og ned-perspektiv, desto lengre vekk fra skolen de er. Men hvis man først er på nett, og opplever å få forståelse fra andre instanser, kan det fungere godt, og man føler man får utbytte av hjelpen som andre kan tilby. Det var derfor varierende opplevelse av hjelp fra andre instanser av deltakerne. Generelt opplevde flere av deltakerne at PP-tjenesten er den som gir best hjelp, og som kunne forstå de best, når de først var på bølgelengde.

Lokalt så får du involvert flere instanser, til å ta en prat, det er ikke bestandig at en tar de store beslutningene, men bare det å tenke sammen, presentere saken din, og så sier de seg enige, også er du trygg på at ja, da gjør vi det sånn, at du har noen sparringspartnere som og kan diskutere ting og du får litt hjelp og støtte av. (Lars, 2023).

Tilgang til rom og mangel på tid er de siste momentene i denne kategorien. De fleste hadde god tilgang til rom, som gjør at de har flere muligheter. Mange påpekte derimot at en utfordring er tidsbruken. Både Trude og Lars mener det stilles høye krav til lærere i dag, og at det går ut over tiden man kunne brukt på elevene. Kravene som stilles til lærere i dag, med alt som skal dokumenteres, og alle tester som skal tas, opplever de som store tidstyver, som hindrer dem i å arbeide like mye med sosial inkludering som de skulle ønsket. Det gjelder blant annet alle skjemaer som skal fylles ut, telefoner som må tas, fordi det er kontaktlærers ansvar osv. Der sa Trude at hun heller kunne ønsket å bruke den tiden på å se på gruppeinndelinger, for eksempel. Bruken av tid på administrative oppgaver, går derfor ut over tiden de kan bruke på å faktisk jobbe med inkludering.

Det er voldsomt mye ansvar som ligger på skolen, det hadde ikke trengt å hete det en gang, for det er kun kontaktlærer som sitter med det ansvaret. Det høres ut som at skolen er en sånn stor enhet, men det er jo ikke det. Det er ikke en jobb man kan stå i til man blir 70 lenger, sånn som det var før i tiden. Det er jo ikke mulig sånn som det er i dag. Du må ha masse overskudd og energi for å klare å stå i den jobben. (Trude, 2023).

4.3 Forstå og anerkjenne behov

Denne kategorien handler om det å forstå og anerkjenne behov for tilrettelegging hos elevene. Alle deltakerne var opptatt av at god tilrettelegging er viktig. Her nevnte deltakerne utfordringer knyttet til diagnose, forutsigbarhet, planlegging og strukturert hverdag, samt annerledesdager, som momenter som er viktig. I stor grad handler det om utfordringer knyttet til ASD, som for eksempel behovet for oversikt og forutsigbarhet, samt utfordrende atferd og reaksjoner på forventningsbrudd. Det kan også være utfordringer på generell basis, altså utfordringer som ikke nødvendigvis er knyttet til diagnose, men som bare kan være utfordringer for elevene.

Det deltakerne opplever som utfordringer til elevene med ASD, er utføring, altså hvordan og om oppgaver blir løst, og overganger, atferd, både verbalt og fysisk, for eksempel høye lyder og utagerende atferd. Deltakerne opplever rigiditeten hos elevene som utfordrende, at de tolker mye, at gledene blir større og at sorgene blir større, og at de kan ha utfordringer med lyd, lukt og lys. Trude opplever at rigiditeten til elevene, og noen ganger den manglende evnen til å sette seg inn i andres perspektiv som den største utfordringen, mens Guri synes utføring og overganger er vanskeligst, i tillegg til det sosiale. En stor utfordring som alle nevner, er elevenes utfordring med å forstå sosiale koder og det sosiale samspillet. Videre å lære seg andres og egen toleransegrense, og hvordan reagere og uttrykke seg selv. Det er det deltakerne opplever at kan gjøre den sosiale inkluderingen vanskelig og som deltakerne jobber mest med. *“Det er bestandig slik at har du møtt en autist, så har du møtt en autist. Vi er alle forskjellige, og det er ikke noe fasitsvar. Du må bli kjent med dem, som mennesker, ikke diagnosen.”* (Gro, 2023).

Noe som deltakerne nevner som særdeles viktig for elever med ASD spesielt, er forutsigbarhet. Alle deltakerne trekker frem strukturert hverdag som en nødvendighet. Deltakerne lager

dagsplaner, timeplaner og ukeplaner, som deles med både elever og foreldre. Grunnen til at dette er viktig, sier deltakerne er fordi endringer kan være veldig vanskelig for elever med ASD. Annerledes-dager blir derfor også vanskelig. Guri fortalte at de hadde hatt Halloween på skolen, og da ble elevene påvirket av dette hele helgen. Forutsigbarhet i det man gjør, og det å ha en struktur på dagen, trekkes derfor også frem av Oda som nøkkelfaktorer i arbeidet med elever med ASD. Noen av deltakerne poengterer at man som lærer er nødt til å gjøre seg kjent med behovene til elevene, og anerkjenne disse.

For å gjøre det strukturert og forutsigbart, har vi ukeplan, dagsplan, og øktplan for alle økter. Alt som skal gjøres har helt egne planer, som er laget i samarbeid med elevene. I de planene, så ligger det jo ulik avtalt tilrettelegging og tilpasninger. (Trude, 2023).

4.4 Å møte elevenes behov

Denne kategorien handler om å møte elevenes behov. Her kommer momentene; tilretteleggingsbehov, i eller utenfor klasserommet, interesse og mestring, konkrete arbeidsmetoder og konkrete hjelpemiddel inn. Her nevner alle deltakerne hvor viktig det er å tilrettelegge for elevene, både faglig, men også sosialt. Deltakerne sier at de opplever i varierende grad hvor mye elevene med ASD deltar i klasserommet. Noen har elever som er mest ute av klasserommet, mens andre har elever som er mest inne i klasserommet, av forskjellige grunner. Det som blir poengtert av samtlige deltakere, er at elevene ikke må tvinges inn i klasserommet for enhver pris, at undervisning/deltakelse i klasserommet ikke skal gå på elevenes bekostning, det må tas hensyn til hva som er best for eleven der og da. Samtidig poengterer Gro at alle elevene må være medregnet. Guri sier at av og til trenger de å bruke grupperommet, enten for å bli drillet alene eller med andre, eller for å få en pause, og da gjør man selvfølgelig det. Oda kan fortelle at hun har to elever, som er forskjellige, der den ene er mest inne i klasserommet, mens den andre er mest ute. For elevene sin del, nevnes det fra deltakerne at høy medbestemmelse, forutsigbarhet og tilgang til grupperom er viktige tiltak for tilrettelegging, og noe de jobber med. *“Erfaringen min er at det har snudd her, nå er elevene mer inne i klasserommet på grunn av ressurser. Du lærer ikke å bli sosial av å sitte på grupperom” (Gro, 2023).*

Deltakerne nevner at læreren må evne å kunne legge det faglige til siden, og fokusere på det sosiale, når det trengs. Lars sier her at du når ikke frem med det faglige, hvis du ikke har den kontakten med ungen, eller at ungen trives. Lærer må ha høy toleranse og tålmodighet. Når toleranse blir nevnt, menes det hvordan timene/skoledagen blir styrt. Det er mye lærere må ta hensyn til, for å møte elevene på en god måte. Gro sier at man som lærer hele tiden må tilpasse seg, og være fleksibel. Det gjelder både læreren, men også resten av personalet. Trude sier at man som lærer noen ganger må la seg bli litt tråkket på, altså at man ikke hele tiden kan bestemme hvordan skoledagen skal være for elevene, man må kunne gjøre endringer, og la elevene få kjenne på medbestemmelse, til tross for at det ikke var det de hadde planlagt. Det handler om at læreren og personalet rundt elevene må ha et fleksibelt sinn. Dette handler i stor grad om grunnsynet til læreren, og kunne også blitt plassert under kategorien som går på kunnskap og holdninger hos lærer. Det påpekes her at man som lærer må kunne ha et fleksibelt sinn, og la elevene styre litt, for å kunne tilrettelegge skoledagen best mulig for dem, og det var derfor naturlig å plassere dette avsnittet under denne kategorien.

Av kollegaene mine som på en måte får til mye med elever som har ulike vansker, ikke bare autismespekterforstyrrelse, så ser jeg jo at de som har høy suksessrate er jo de som på en måte klarer å legge fag osv. til side, og klarer å møte ungene der de er, og klarer å rett og slett la seg trække litt på til tider, innse at det er ikke vi lærere som styrer dagen alltid, det er mye vi må ta hensyn til gjennom en dag. Så man må rett og slett ha veldig høy toleranse altså (Trude, 2023).

Av konkrete arbeidsmetoder, som benyttes for å jobbe med det sosiale for både elevene med ASD og for resten av klassen, nevner deltakerne begreps trening og sosiale historier som noe konkret man kan jobbe med elevene med ASD med. Guri og Silje har god erfaring med det på småtrinnet, mens Trude opplever at elevene på mellomtrinnet er for moden for det, og at det derfor ikke fungerer like godt. Alle deltakerne sier at det å snakke og forklare mye om likheter og ulikheter til elevene, blir viktig for å skape toleranse hos alle, for alle. Flere deltakere nevner at det å generelt lære elevene sosial kompetanse, men spesielt å hjelpe dem med å bygge opp selvtillit og trygghet er viktig. Trude bruker belønningssystem som motivasjon, og opplever det som den beste arbeidsmetoden for å få gjort forskjellige oppgaver i løpet av skoledagen. Noen bruker ulike TV-program, som "Sånn er jeg og sånn er det" og "Når utrolige ting kan skje", og andre sosiale program som "Link til livet". Disse programmene brukes i fellesskap i

klassen, for å øke forståelse for hverandre. Andre arbeidsmetoder deltakerne nevner er det å bruke humor og “stjerneord”, samt at det er viktig å spille på styrkene og interessene hos elevene. Det å spille på styrkene og interessene, spesielt hos elever med ASD, sier deltakerne at kan gjøre at statusen til elevene med ASD i klassen kan bli høyere, og medelevene kan bli mer oppmerksomme på styrkene deres. *“Spille på styrkene til vedkommende er viktig, legge til rette for at hvis det er noen leker da, som elevene kan mestre, det er viktig”* (Guri, 2023).

Den arbeidsmetoden alle deltakerne snakker mest om, er å bygge opp grupper rundt elevene. Flere av deltakerne sier at de opplever at det kan være vanskelig å forholde seg til flere samtidig for elever med ASD, og at det derfor er hensiktsmessig å jobbe med små grupper som kan styrke den sosiale inkluderingen hos elevene. Lekegrupper er en måte å bygge opp grupper på. Deltakerne sier at dette passer veldig bra på småtrinnet, fordi der opplever de at elevene godtar ofte at denne uken skal dere leke sammen. Deltakerne sier at de derimot ikke opplever at det fungerer så godt fra mellomtrinnet og oppover, fordi det blir vanskeligere å sette noen sammen og si at denne uken skal dere leke sammen i friminuttene. En av grunnene som nevnes for at lekegrupper ikke fungerer fra mellomtrinnet og oppover, er fordi de spesielle interessene blir mer synlige etter hvert, og at det påvirker relasjonen til medelevene. Det nevnes også at elever med ASD ofte kan ha et begrenset interessefelt, eller særinteresser, som kan gjøre det vanskelig for medelever, i den forstand at man opplever at det kanskje kan bli litt intenst å leke ulveklubben i hvert friminutt, som Silje trakk frem som eksempel. Det er viktig å spille på styrker og interesser hos eleven, for å skape både mestring og utvikling hos eleven, men også for å styrke elevens posisjon i klassen.

Vi bruker jo mye av undervisningstiden til å lage små grupper som er trygge på hverandre. Det er det jo sikkert mange andre som tenker at det må man gjøre i fritid eller friminutt eller sånt no, men vi bruker jo heller undervisningstid for å bygge opp under en liten gruppe, sånn at de kanskje kan ta det med seg ut i friminuttet (Trude, 2023).

I tillegg nevnes det av Gro at læreren er med elevene som en “oversetter”, at man er nært elevene, men trekker seg unna, slik at elevene lærer i situasjoner av medelever, i stedet for å føle at lærer er på seg hele tiden. Av konkrete hjelpemidler brukes timestokk, memoplanner, handlingsrekker, begrepskort, dagsplan med bilder, og IOP som har vekt på inkludering. Deltakerne er også enstemmig i at det er viktig å tenke på lyd/lys/lukt og plassering i

klasserommet. *“Som lærer eller støttepedagog er du med som en oversetter. Du er nær, og trekker deg unna hele tiden. Du er der som en støtte når elevene trenger det, og trekker deg unna når de ikke trenger det.”* (Gro, 2023).

4.5 Deltakelse og sosial tilhørighet

Denne kategorien handler om deltakelse og sosial tilhørighet. I det ligger hva læreren anser som sosial inkludering og tilhørighet for elevene, og hvordan deltakelse spiller inn på sosial inkludering og tilhørighet, som igjen påvirker både elev og klassemiljø. I spørsmål om hva deltakerne legger i sosial inkludering, svarer de at alle skal med, men ut fra sine egne forutsetninger. Det poengteres at inkludering i lek og samspill er bra, men ikke hvis det går utover behovene til elevene, og at det derfor er viktig å se an situasjonen. Sosial inkludering påpekes som utrolig viktig, og behovene til elevene spiller en stor rolle, med tanke på om elevene er deltakende i eller utenfor klasserommet. Noen ganger trengs det en pause fra inntrykk, og derfor er det gunstig å trekke seg ut av klasserommet litt. “Gro” sier at det ikke skal så mye til for at en elev skal være inkludert og medregnet i klasserommet, og en del av et større fellesskap, ved for eksempel å alltid være med på felles oppstart og avslutning i klasserommet. *“Sosial inkludering handler, for å si det enkelt, om å være medregnet. Du tilhører gruppa, du er medregnet, og du er likeverdig. Så enkelt og nedpå.”* (Gro, 2023).

Det utfordrende med sosial inkludering og tilhørighet, sett fra lærerens side, er ifølge deltakerne at elever med ASD har vanskeligheter for å skjønne sosiale spilleregler, og har noen ganger lite filter på det de sier, og kan derfor oppleves som brutalt ærlig i framtoning. Noen deltakere sier at det kan være enklere for elever med ASD å få venner på småtrinn, og vanskeligere dess gamlere de blir, på grunn av både elevens sosiale kompetanse, men også på grunn av begrenset interessefelt. Lekegrupper er som tidligere nevnt, en arbeidsmetode som deltakerne sier blir brukt mye på småtrinn. Lekegrupper på småtrinn er ofte enklere da elevene er mer åpne til sinns, og at særinteresser ikke oppleves som “vanskelig”, men at det ikke kan tvinges frem lekegrupper i senere alder. Det må være et gjensidig ønske, som kan være vanskelig. Man må jobbe med medelever for å få de på gli. Her poengterer Lars at man som lærer må passe på at medelevene ikke blir “brukt opp”, altså at den samme eleven ikke alltid kan være med ut på grupperom eller andre læringsarenaer, fordi de da går glipp av deler av skoledagen i klasserommet. Deltakerne sier at de tror elevene med ASD føler seg inkludert, men at gapet blir større dess eldre de blir. Noen sitter med følelse av at de er veldig annerledes og utenfor,

mens noen virker til å trives. Under forrige kategori nevnes det at noen elever er mest i og noen utenfor klasserommet. Lars nevner at elevene kan ha behov for å ikke skille seg ut, og derfor vil være mest mulig inne i klasserommet, som resulterer i at elevene ikke orker noe på fritiden, fordi de har brukt opp all energien sin på skolen. Deltakerne snakker derfor om viktigheten av at man som lærer jobber med aksept i klasserommet, slik at alle skal føle seg akseptert, uansett hvilke behov de har. Deltakerne sier at aksept fra medelever er viktig for å kunne føle seg sosialt inkludert. Oda sier at på småtrinn er det enklere å “skjule” utfordringer for elever med ASD, da alle elever er nye i førsteklasse og trenger innkjøringer på regler og samspill, men at det blir mer synlig etter hvert. *“At elevene føler aksept, at de rundt aksepterer, de sidene ved elevene som de på en måte ikke kan endre på, som er en del av diagnosen er utrolig viktig.”* (Oda, 2023).

Alle deltakerne snakker også om viktigheten av å jobbe med klassen, og klassemiljøet. Da nevnes det av alle at åpenhet er viktig, at de snakker med klassen om likheter og ulikheter, det å være snill med ord og handling, og å bevisstgjøre grenser hos hverandre. Alle skal ha noen de liker å være med, og det jobbes med forståelse og aksept av hverandre. De sier at det må være høy toleranse fra medelever og voksne, og at det er viktig med omsorg for hverandre. Mange av deltakerne sier også at det å ha ulike forventninger og krav til elevene, kan gjøre at noen synes man blir urettferdig behandlet, og at det derfor er viktig å snakke om hvorfor det må være greit. Deltakerne trekker også frem at noe av det viktigste er at elevene har dratt hjem for dagen og har ledd sammen med klassekamerater. Generelt er varme og raushet for alle viktig, sier Trude. *“For at elever skal bli sosialt inkludert, er det høy toleranse som gjelder, fra både medelever og voksne.”* (Trude, 2023).

Ut fra svarene fra deltakerne, har åpenhet en stor påvirkning på hvordan lærere opplever å kunne jobbe med sosial inkludering. Dette er avhengig av om man er åpen om diagnosen eller ikke, både blant elevene, foreldre og kollegaer. Åpenhet påvirker i stor grad alle kategoriene. Det fremstår fra deltakernes side at det å ikke være åpen kan oppleves som en begrensning for læreren, fordi det påvirker samspillet med elevene, både de med og de uten spesifikk diagnose. Det kan påvirke samarbeidet i teamet, og med andre instanser. Det kan gjøre at det blir vanskeligere å skjønne behovene til elevene for lærerens del, og ikke minst å anerkjenne behovene både overfor elevene, men også for dem rundt, fordi det ikke skal snakkes om, eller fordi ingen skal vite noe om det. Det gjør det vanskelig å tilrettelegge i klasserommet, uten at

det skal gå ut over eleven selv, siden det mest sannsynlig vil komme spørsmål om hvorfor ting gjøres forskjellig. Til slutt vil det påvirke den faktiske sosiale inkluderingen for eleven, og tilhørigheten som oppleves av eleven, fordi tilretteleggingen vil kunne være vanskelig å gjennomføre hvis det ikke er åpenhet. Åpenhet påvirker altså hvordan lærere kan jobbe med sosial inkludering, og tilrettelegge for elever med ASD.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet skal vi drøfte funn opp mot teori og forskning. Hensikten er å undersøke problemstillingen, altså hvordan lærere opplever at de kan arbeide med sosial inkludering for elever med ASD, hvor vi trekker sammen hovedfunnene, og drøfter det i det teoretiske rammeverket vårt. Til slutt skal vi se resultatet i lys av metoden vi har brukt. Der vil vi gå inn på styrker og svakheter med studien vår, og om det er noe med metoden eller utvalget som påvirker resultatet.

5.1 Åpenhet for mangfold

Et viktig moment i funnene våre er at åpenhet er en nødvendighet i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASD, og at åpenhet legger føringer for hvordan lærere kan tilrettelegge for elevene med ASD. Det er nødvendig for et godt samarbeid mellom kollegaer, ledelse, andre instanser, medelevene og hjemmet. Ut fra svarene fra deltakerne, har åpenhet en stor påvirkning på hvordan lærere opplever å kunne jobbe med sosial inkludering. Dette er avhengig av om man er åpen om diagnosen og utfordringer for elevene eller ikke, både blant medelevene, foreldre og kollegaer. Det oppleves av deltakerne som en begrensning når elevene og/eller foreldrene ikke ønsker å være åpen om diagnosen eller utfordringer de har. Oda sier at det å være åpen i foreldregruppa og i elevgruppa, er grunnleggende for at elever skal få en god utvikling og sosialisering i skolen. Det at elevene skal ha en god utvikling og sosialisering i skolen er lovfestet, og står skrevet i den overordnede delen av læreplanen; skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Når det kommer til åpenhet i samarbeid med hjemmet, har deltakerne våre utelukkende gode erfaringer når hjemmet har ønsket å være åpen om utfordringer/diagnose, men syntes det har vært vanskelig når foreldrene ikke har ønsket å være åpne. I Martinsen et al. (2015) står det at foreldre ofte er engstelige for at åpenhet om diagnosen vil føre til stigmatisering av barnet. Dette vises også i funnene våre, der Silje opplevde å ha foreldre som var engstelige for å dele informasjon, fordi de var redde for at barnet skulle bli utestengt eller mobbet. Erfaringen som Silje fortalte om, var at foreldrene opplevde å være lettet etter at de hadde delt informasjon, fordi de opplevde støtte blant foreldregruppa og andre, og det var lettere å forklare oppførselen til barnet. Dette underbygges av teori og forskning. Dersom det blir delt informasjon om barnet med ASD med lærerpersonalet, klassekamerater, foreldrene til de andre barna og andre øvrige

personer, ser det ut til at det er med å bidra til økt toleranse i skolemiljøet, samt at det forebygger mobbing (Martinsen et al., 2015, s. 67). Åpenhet i samarbeid med hjemmet er med på å skape et godt skole-hjem-samarbeid, noe som er viktig for alle deltakerne. Et godt skole-hjem-samarbeid er viktig av flere grunner; for å legge til rette for at elevene har det så bra som mulig, forebygge at elevene får en uheldig utvikling, og for å legge mest mulig til rette for elever som har relasjonsvansker eller andre vansker (Haugen, 2019, s. 59). Det er også avgjørende for å legge til rette for en inkluderende praksis (Tangen, 2019, s. 650). Foreldre er en sentral faktor, og en helt nødvendig samarbeidspartner for skolen, kanskje spesielt viktig der elevene har vansker, fordi det er de som har hovedansvaret for omsorg og oppdragelse av de unge (Haugen, 2019, s. 58). Ved å møte foreldre på en åpen, empatisk, ydmyk og lyttende måte, og ved å vise foreldrene anerkjennelse og tillit, er det større sjanse for et grunnleggende godt samarbeid (Haugen, 2019, s. 59).

En god dialog og et godt samarbeid med hjemmet, gjør det lettere for at lærere kan tilrettelegge for elevenes behov. Når lærere ikke opplever åpenhet, og god kommunikasjon generelt fra hjemmet, kan det gjøre at man går glipp av sentral informasjon som spiller en vesentlig rolle for elevene, og som kan påvirke arbeidet med sosial inkludering. Det er ikke til å legge skjul på at hvordan samarbeidet med hjemmet er, og hvor åpen kommunikasjonen er, kan variere og det påvirkes av flere faktorer som kan være utfordrende. Åpenhet er en av faktorene. Gjennom både funnene våre, og forskning og teori, ser vi at noen foreldre kan synes det er vanskelig å være åpen. Årsaken til dette kan være mange, og som må respekteres. Det kan være at foreldrene har en redsel for at medelevene skal bruke informasjon om barnets annerledeshet negativt slik at barnet ekskluderes. Det kan også være at barnet fungerer godt, og at foreldrene ikke ser behovet for det. Det kan også handle om hvor stor tillit foreldrene har til skolen, og hvor stor tiltro de har til at skolen skal jobbe med utfordringene på en inkluderende måte. Det kan også hende at foreldrene er i en sorgprosess, som gjør at de synes det er vanskelig å være åpen om barnets diagnose eller utfordring der og da. For å jobbe for et godt samarbeid med hjemmet, er det viktig at lærerne respekterer de grunnene foreldrene har, men samtidig har barnets behov i fokus i første rekke.

Når det kommer til åpenhet blant medelevene, er dette også sentralt i funnene våre, i arbeidet med den sosiale inkluderingen for elever med ASD. Medelevenes aksept har mye å si for et inkluderende klassemiljø (Humphrey & Lewis, 2008; Ochs et al., 2001). Her også mente alle

deltakerne at åpenhet blant medelevene, om utfordringene til elevene med ASD, gagnar elevene med ASD positivt, og er viktig for at medelevene skal kunne forstå og akseptere alle som de er. Oda sier at det at elevene føler seg akseptert av klassen og medelevene er utrolig viktig. Guri påpeker at det må være tilrettelagt informasjon som passer for aldersgruppen, og Trude sier at det må være åpenhet på en inkluderende og raus måte, som er et sentralt poeng. I læreplanen står det at elevene skal lære å respektere forskjellighet, og forstå at alle har en plass i fellesskapet, samt at alle skal oppleve å bli anerkjent og vist tillit til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Studier viser at ved at medelever får informasjon om barnets diagnose eller utfordringer, er de mer oppmerksom på utfordringen hos elever med ASD, og kan derfor ha en mer positiv samhandling med elevene med ASD, enn hvis de ikke hadde fått informasjon om det (Ochs et al., 2001). Det kan derfor skape et mer inkluderende miljø dersom medelever får informasjon om utfordringer. Dersom det ikke gjøres på en inkluderende og raus måte, kan det føre til ytterligere stigmatisering. Derfor poengteres det av Ochs et al. (2001) at læreren må bruke tid på å snakke om hva autisme er, slik at medelevene lettere kan forstå og akseptere barna med ASD.

Det er ikke åpenhet om diagnose i seg selv som blir viktigst, men hva som bør tas hensyn til, og hvilke utfordringer elevene har. Det er også lurt at læreren har fokus på de positive sidene hos elevene, slik at det ikke bare er det som er utfordrende for elevene med ASD som kommer tydeligst fram (Martinsen et al., 2015). Her kommer berikelsesperspektivet inn. Når læreren forklarer og snakker om autismspekterforstyrrelse, eller andre diagnoser og forskjeller ellers, kan det gjøres bedre når læreren har et pedagogisk grunnsyn som er basert på berikelsesperspektivet. Ved å ha et berikelsesperspektiv legger man vekt på å se det store mangfoldet av barn med ulik funksjonsvariasjon som en berikelse heller enn en belastning, og møter alle elever med positive og gode forventninger og tiltro til at alle elevene kan mestre (Befring, 2019, s. 65). Det at læreren møter elevene med dette grunnsynet, kan også gjøre at elevene også klarer å se mangfoldet som en berikelse. For alle barn og ungdommer er skolen sentralt i sitt liv, og klimaet på skolen vil også kunne påvirke det sosiale livet utenfor (Martinsen et al., 2015, s. 67). Ved å ha et åpent og raust miljø på skolen, samt at berikelsesperspektivet er godt forankret i pedagogikken på skolen, legger det til rette for økt aksept og toleranse for mangfoldet.

Åpenhet generelt, kan påvirke hele skolens sosiale klima og verdier (Martinsen et al., 2015, s. 67). Deltakerne poengterer at et grunnleggende godt samarbeid mellom team, ledelse og andre instanser som jobber med elever med ASD også er viktig. Noen av deltakerne opplever et godt samarbeid med de forskjellige, mens andre ikke. Det Gro trekker inn som vesentlig for å styrke samarbeidet, er kompetanseheving hos kollegiet. Dette kommer vi tilbake til, men kompetanseheving kan være med på å skape en felles forståelse hos de ansatte. Ansatte på skolen må samarbeide på tvers av faggrupper, slik at det er sammenheng mellom det som skjer i både ordinær undervisning og spesialundervisning (Tangen, 2019, s. 623). Å skape en sammenheng i læringsmiljøet til elevene krever åpenhet blant lærerne. Det er viktig at lærere som jobber med og kjenner en elev og dens utfordringer, blir hørt og får frem hvordan de kan bidra til at denne eleven utvikler seg faglig og sosialt, og dermed er åpen. Det vil gagne klassen som fellesskap, sett ut fra mangfoldet i et berikelsesperspektiv (Befring, 2019, s. 65; Hølland, 2021, s. 74). Når deltakere i et praksisfellesskap deler kunnskaper og erfaringer, skapes det en arena der deres tanker, meninger og ideer utfordres og utvikles (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 9). På det viset kan det skapes en felles forståelse i kollegiet. Ledelsen må ta ansvar for å skape denne kulturen, og legge til rette for at ansatte har nok tid til å samarbeide (Haugen, 2019, s. 57; Hølland, 2021, s. 77; Tangen, 2019, s. 650).

Åpenhet blant kolleger, fagpersoner og personalet rundt elevene med ASD er altså sentralt i arbeidet med sosial inkludering. Det legger grunnlaget for et godt samarbeid, en god delingskultur, og mulighetene for å tilrettelegge for elevene. Et godt samarbeid kommer ikke av seg selv, og krever en samarbeidsbasert kultur blant ansatte i form av åpen kommunikasjon mellom fagpersonene. For at tilretteleggingen skal bli best mulig, må det være en åpenhet blant de som jobber med denne tilretteleggingen. Det må jobbes aktivt for å skape en felles forståelse av holdninger til inkludering, samt et felles fagspråk. Ledelsen har altså ansvar for å legge til rette for en god kultur blant ansatte. Likevel viser våre funn at ikke alle opplever at ledelsen gjør det, men noen opplever det. Det er flere faktorer som kan spille inn på det, noe som blir nevnt av Lars er læringstrykket, og alle arbeidsoppgaver som inngår i læreryrket. Skolen har et felles ansvar for at åpenhet ikke skal være negativt, og føre til stigmatisering blant elevene. Åpenhet i seg selv vil ikke føre til større toleranse og aksept, men måten det gjøres på, er det som påvirker toleransen i en positiv retning. Åpenhet er derfor en kontinuerlig prosess man må jobbe med innad i klassene, og mellom fagpersonene og hjemmet, for å skape trygghet og toleranse for alle elever. Med bakgrunn i deltakernes opplevelse, teori og forskning, kan man

si at åpenhet er en av grunnleggende faktorer for at elevene skal få god utvikling og sosialisering i skolen.

5.2 Personalets kunnskap og holdninger

Det er vi som jobber med elevene med ASD som er de viktigste ressursene, altså menneskene rundt, sier Trude. Alle deltakerne sier at de ønsker mer kunnskap om autismespekterforstyrrelser, og mer kompetanse på utfordringene de kan møte. Noen av deltakerne sier de har hatt noe kursing, mens andre ikke. Dette finner vi igjen i forskning. Forskning viser at lærere som underviser elever med ASD, ikke nødvendigvis føler at de har nødvendig erfaring og kompetanse om ASD (Humphrey & Lewis, 2008). For at lærere og annet personell som jobber med elever med ASD skal kunne møte elevene på en god måte, og tilrettelegge best mulig, er det derfor avgjørende med tilstrekkelig kunnskap (Martinsen et al., 2015, s. 68). Å få innsikt i forståelsesproblemer for et barn med ASD, fører vanligvis til at barnet blir oppfattet på en ny og mer positiv måte gjennom kunnskap og forklaringer på hvordan dette kan arte seg i dagliglivet (Martinsen et al., 2015, s. 68). Holdninger og det pedagogiske grunnsynet er noe Gro nevner som viktig, og som har en sentral rolle for hvordan arbeidet med elever med ASD foregår. Både Gro og Trude opplever at andre lærere kan ha et rigid syn på hvordan undervisningen skal være, og hvordan oppførselen hos elevene skal være. Videre sier de at lærerne må kunne vike fra sitt eget syn på hvordan undervisningen skal være. Elevene med ASD kan ha utfordringer med å forstå sosiale koder, noen strever med å ha blikkontakt, det kan være utfordringer med atferden, ofte særinteresser som kan påvirke det sosiale samspillet og barnets oppmerksomhet, utfordringer med modenhet, de kan mislike endringer i omgivelser og rutiner, og det å forstå og overføre det som blir sagt til de kan være vanskelig (Koegel et al., 2009; Statped, 2022a). Alle disse forskjellige vanskene kan påvirke mye i barnet, som for eksempel barnets evne til emosjonell og sosial regulering (Constantino & Charman, 2016; Neil et al., 2016). Dette kan gjøre det krevende for personalet som jobber med elevene med ASD (Martinsen et al., 2015, s. 68).

Uvitenhet og holdninger blir best endret gjennom kunnskap, og kunnskapen til læreren kan gjøre at elevene med ASD blir oppfattet på en ny og mer positiv måte (Martinsen et al., 2015, s. 68). Forskning viser også at selv om fagarbeider eller pedagoger vet at oppgaven deres er å støtte elevene til sosial deltakelse, gjør mangelen på kunnskap det vanskelig for dem å gjøre akkurat det (Symes & Humphrey, 2012). Ved at pedagogen eller fagarbeideren får

kompetanseheving, kan det føre til at de bedre kan legge til rette for sosialt samspill, samt unngå stigmatisering og isolasjon av elevene med ASD (Kasari et al., 2011).

I en hektisk skolehverdag, kan det tenkes at i verste fall blir ikke elever med ASD møtt på den måten de burde. Her spiller faktorer som tid, ressurser og alt av gjøremål som læreren har i løpet av skoledagen inn. Dersom det i tillegg er manglende kunnskap, og et rigid syn på hvordan undervisningen skal være, kan forståelsen for elevenes behov bli enda mindre fra lærernes side. Da kan de kanskje lettere bli sett på som “problem” i stressende situasjoner. Det er dette Gro og Trude mener ikke burde skje, men som de opplever at kan skje. Klassene er også ofte store, der de fleste elever med ASD er inne i klasserommet, og det påpeker kanskje i denne situasjonen at de ikke får det de trenger. Ifølge Little (2017) er majoriteten av elever med ASD i klasserommet. En utfordring med dette er at lærere kan ha lite eller ingen erfaring eller kunnskap om ASD. Mangel på kunnskap hos lærere, medelever og skolen generelt kan derfor føre til ekskludering, fordi behovene deres ikke nødvendigvis blir møtt (Little, 2017). Det vil variere i hvor stor grad lærere føler de har erfaring og kompetanse på området, men dette kan altså påvirke inkluderingen. Dette vises også i vårt resultat, da det er varierende hvor mye kunnskap og erfaring deltakerne har med elever med ASD.

For at man som lærer skal kunne jobbe med den sosiale inkluderingen for elever med ASD, er kunnskap og holdninger hos menneskene rundt en sentral faktor. Det er en forutsetning at alle som er involvert rundt elevene, har tilstrekkelig med kunnskap og skjønner forståelsesproblemene elevene med ASD kan ha, for at opplæringstilbudet skal bli best mulig. Kunnskap er viktig for å endre på uvitenhet og holdninger hos personalet rundt elevene med ASD, slik at de møter elevene med et positivt syn, og ikke et negativt. Dette gjør at enkelte lærere eller annet pedagogisk personell kanskje ikke klarer å møte elevene med den tiltroen de trenger. Mangel på kunnskap kan altså føre til at elevene ikke blir møtt på en god måte. Dersom man opplever lite kompetanseheving i skolen, og føler at man selv mangler kunnskap, er det lurt å reflektere over hva mangelen på kunnskap kan gjøre, for deretter å tilegne seg ny kunnskap. Men det er viktig å huske at det er skoleleder som må sikre at barnet har lærere med rett kompetanse rundt seg. Dette fører oss videre til neste punkt.

Ledelsen har en sentral rolle i arbeidet med inkludering, de må ta ansvar for å skape en samarbeidende kultur, og legge til rette for at ansatte har nok tid til å samarbeide (Haugen, 2019, s. 57; Hølland, 2021, s. 77; Tangen, 2019, s. 650). Ledelse og administrasjon bør derfor

ha nødvendig kunnskap for å gi faglig støtte til dem som underviser, og fremme et godt skoleklima (Martinsen et al., 2015, s. 72). I overordna del av læreplanen står det også at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det er sånn at alle mennesker har forskjellige holdninger og grunnsyn, som kan være forskjellige fra hverandre. Det gjelder generelt i verden, og også innad i et team på skolen. Hølland (2021) sier at grunnen til at det er forskjellige holdninger blant de ansatte, kan være variasjon i lærerstabens bakgrunn, som innebærer at lærere kan ha ulik forståelse av viktige begreper, som igjen fører til ulik oppfatning av elevenes individuelle behov og forutsetninger. Lærernes holdninger kan derfor påvirke tilretteleggingen. Det å heve kompetansen hos kollegiet trekker Gro frem som viktig, slik at det er en felles forståelse og et felles grunnsyn blant lærere, fagpersoner, assistenter og andre som jobber generelt med elevene, men spesielt med de som har behov for ekstra oppfølging. Dette er praksisfellesskapet, som Lave og Wenger (1991) skriver om; et fellesskap som representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter. Å danne et praksisfellesskap der alle aktivt samhandler, er sentralt i all læring, og forskning viser at både barn og voksne har stor læringseffekt av å samhandle med andre om å utvide forståelse og tilegne seg nye kunnskaper (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 9). Når man bruker kompetansen i kollegiet, og sammen utvikler et felles begrepsapparat for å forstå enkeltelever og gruppen som helhet, vil det gjøre at alle møter elevene på samme måte, med et positivt syn og tiltro (Hølland, 2021, s. 81). Her kommer også berikelsesperspektivet inn. Hvis kollegiet har samlet seg om et berikelsesperspektiv som pedagogisk grunnsyn, vil alle i kollegiet se på mangfoldet blant elevene som en berikelse, og ikke en belastning, og møte alle elever med respekt og et positivt syn (Befring, 2019, s. 65). Det å ha en felles forståelse og et felles grunnsyn i kollegiet, vil potensielt gjøre samarbeidet i kollegiet godt, noe som igjen kan ha både forebyggende og problemløsende effekt overfor elevene (Haugen, 2019, s. 59).

Det å ha et godt samarbeid, å heve kompetansen blant de ansatte, og ha en felles forståelsesramme i kollegiet er viktige rammer i arbeidet med den sosiale inkluderingen av elever med ASD. Inkluderingsbegrepet kan forstås ulikt av de ansatte, fordi bakgrunnen til de ansatte er forskjellig. Alle lærere og pedagogisk personell har ulike meninger og holdninger, og syn på hva som er viktig i inkluderingen, og dette kan kanskje gjøre det vanskelig å danne et felles grunnlag for hvordan praksisen skal være. Forskjelligheten blant lærere vil også påvirke motivasjonen deres til å tilegne seg kunnskap. Det er også en variasjon i hvor langt

lærere vil strekke seg for å møte behovene til elevene. I skolehverdagen, som tidligere nevnt, er det mange oppgaver, og ofte for lite tid. Det er helt sentralt, som både Haugen (2019), Hølland (2021), Tangen (2019) og Martinsen et al. (2015) påpeker, at ledelsen gir rom for å skape en felles forståelse, og danne et profesjonsfaglig fellesskap, som det står spesifisert i den overordnede delen av læreplanen at det skal være. Med bakgrunn i dette, kan vi si at menneskene er de viktigste ressursene i arbeidet med sosial inkludering.

5.3 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging trekkes frem som en nøkkelfaktor fra deltakerne, og noe som er svært viktig i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASD. Oda sier at det å få bygge relasjon, det å gjøre ting som er greit sammen, og det å være genuint interessert og vise at du bryr deg, på ekte, er viktig. Relasjonen mellom barn og voksne spiller en stor rolle for utviklingen til barnet (Pianta, 1999, s. 21). En god relasjon, og fokus på relasjonsbygging mellom lærer og elev, og mellom elevene, er også med på å skape et inkluderende miljø (Tangen, 2019, s. 650). Ved å bygge relasjoner med elever gir lærere støtte til sosial inkludering, ved at elevene får tilhørighet og deltar aktivt, og når lærerens undervisning møter elevenes forskjellige bakgrunn og forutsetninger, bidrar det til at elevene lærer og utvikler seg faglig og kulturelt (Buli-Holmberg, 2017, s. 111). Her poengterer Lars at man når ikke inn med det faglige, hvis ikke kontakten med eleven er god, og at eleven trives. Det å føle seg sett og hørt, og ikke minst bli anerkjent og få dekket behovene sine, er noe alle mennesker trenger, også elever med ASD (Garrels, 2017, s. 229; Hoffart og Malmo, 2021). Konfliktfylt relasjon kan være en kilde til risiko, og det kan føre til vansker med sosial tilpasning og atferd senere i løpet av skolegangen, og det er derfor viktig at læreren jobber for en god relasjon til elevene, for å legge til rette for utvikling (Pianta, 1999, s. 21; Hamre & Pianta, 2001). Toleransevindummodellen kan være et verktøy i relasjonsbyggingen, som styrker de ansattes trygghet, som igjen kan gjøre at det blir enklere å se bak atferden, og forstå behovene til elevene med ASD (Hoffart & Malmo, 2021). Å tilrettelegge og ha fokus på relasjonsbygging og ledelse av elevenes læringsprosesser er sentralt for å møte elevmangfoldet i et inkluderende læringsmiljø (Buli-Holmberg, 2017, s. 111).

Hovedutfordringen til elever med ASD er vansker med sosial interaksjon og sosial kommunikasjon, og atferd preget av begrensede interesser og repeterende stereotypier (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56), og derfor vil det være ekstra viktig å skape en god relasjon med elevene med ASD. I spørsmål om hva deltakerne synes er det vanskeligste i arbeidet med sosial

inkludering for elever med ASD, sier flere av deltakerne at de sosiale vanskene hos elevene er en hovedutfordring, som påvirker flere forhold, blant annet hvordan man skaper gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene. En gjennomgang av internasjonale studier, gjort av Olsen (2019) viser at relasjonen mellom barn med autisme og deres lærere kan preges av mindre nærhet og et høyere konfliktnivå enn det som er rapportert for typisk utviklede barn. Lærere kan altså oppleve spenninger i relasjonen til elevene med ASD, som er med på å forme deres syn på å gi støtte til elevene, som dermed påvirker hvordan barna blir inkludert og tilrettelagt for (Olsen, 2019, s. 16).

Å møte en voksen som betingelsesløst aksepterer, er trygg, har tillit, er konsekvent og er tilgjengelig for elevene, er spesielt viktig for barn som har utfordringer med relasjoner, og som kanskje har opplevd dårlige relasjoner til voksne før. Ved å skape en god relasjon til elevene, vil det også være enklere å kjenne toleransevinduet til elevene, som igjen vil kunne hjelpe elevene til utvikling. Ved at lærerne har en god relasjon til elevene, vil det gjøre det enklere å vite hva de tolererer og ikke, hvilke behov de har, og hva som trengs for å kunne tilrettelegge i skolehverdagen. Her kan det være lurt at de som jobber med elever med ASD ikke bruker utfordringene med de sosiale vanskene som stoppere, men utforsker på hvilken måte man kan bruke styrkene til elevene, og på best måte møte behovene til elevene med ASD. Det verste som kan skje er at ting ikke fungerer, og da har man sjansen til å justere seg. Det å skape gode relasjoner er derfor en kontinuerlig prosess som må gjennomføres i praksis.

Når det kommer til sosiale relasjoner, er det en myte at barn og unge med ASD trives best alene (Martinsen et al., 2015, s. 59). Selv om barn med ASD har vanskeligheter med de sosiale relasjonene, er det viktig å være klar over at mange med ASD kan ha lyst til å oppleve vennskap med andre, og har behov for sosial tilhørighet (Bauminger & Kasari, 2000; Garrels, 2017, s. 229). Men som tidligere nevnt er det store variasjoner, der elevene har mer eller mindre behov for dette. Lærere må ha kunnskap nok til å klare å se bak atferd, og ikke anta at elever med ASD vil være for seg selv, når de også kan trenge å føle sosial tilhørighet, på lik linje med andre elever. Sosiale relasjoner og vennskap er viktig for alle mennesker, også de med autisme (Hurley-Geffner, 1996, s. 124). Som Trude påpeker; man blir ikke sosial av å sitte alene i grupperom hele dagen. Barn som ikke har samhandling med andre, har vanskeligheter for å lære seg sosial kompetanse (Koegel, 1996, s. 32). Men samtidig må man også ta hensyn til hver enkelt elevs behov. Ved å legge Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsperspektiv til grunn,

er vi avhengig av samhandling med andre for å utvikle oss. Lærerens roller har stor betydning for elevenes evne til å fungere sosialt i samfunnet, ved å legge til rette for sosiale interaksjoner og vennskap for barn med ASD (Frea, 1996, s. 66). For å styrke elevenes evne til å fungere i det sosiale samfunnet, kan det være en fordel å ha fokus på å lære elevene med ASD sosiale ferdigheter. For å kunne skape gode relasjoner, vennskap, verdsetting og deltakelse i sosialt samspill, er sosial kompetanse en forutsetning (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 189). Sentrale utfordringer ved å lære seg sosiale ferdigheter, og generelt ved sosial og emosjonell læring, er at man må tilegne seg både direkte uttalte spilleregler, og skjulte, ikke-uttalte sosiale normer og regler (Befring & Uthus, 2019, s. 501). Dette er spesielt vanskelig for barn og unge med ASD, og det er derfor utrolig viktig at lærere har fokus på å veilede elevene og legge til rette for å utvikle den sosiale kompetansen. Relasjonsbygging blir derfor sentralt i arbeidet med tilrettelegging etter elevenes behov.

5.4 Forutsigbarhet og strukturert hverdag

Som nevnt flere ganger, er det flere utfordringer elever med ASD kan oppleve. Det er en heterogen gruppe, med mange variasjoner (Kaale & Nordahl-Hansen, 2021, s. 523). Under intervju poengterte Gro at hvis du har møtt en autist, har du møtt en autist, fordi hver enkelt er så forskjellig. Det gjelder elevene generelt, men spesielt de elevene som har ASD. Elever med ASD trenger planlagte, men fleksible og skreddersydde løsninger, noe som stiller høye krav til lærernes kreativitet, struktureringsevne, tid og ressurser (Martinsen et al., 2015, s. 71). På spørsmål om hva som er arbeidsoppgavene i arbeidet med elever med ASD, svarer deltakerne at forutsigbarhet, struktur, relasjonsbygging og tilrettelegging er viktige moment. Mye tid går med til å legge planer basert på elevenes behov, helst i samråd med elevene selv. Generelt for denne gruppen er at de trenger planlagte, men fleksible og skreddersydde løsninger, noe som stiller høye krav til lærernes kreativitet, struktureringsevne, tid og ressurser (Martinsen et al., 2015, s. 71). Nøkkelord blir derfor struktur; oversikt, forutsigbarhet, støtte i språk og kommunikasjon og støtte i det sosiale spillet. Alle deltakerne sier at det er viktig å tilrettelegge for elevene, både faglig og sosialt, og å møte elevenes behov. Dette ser vi også i teorien om den proksimale utviklingssonen, der man skal tilrettelegge for at barnet skal nå sitt potensielle nivå, ved å støtte og hjelpe barnet i sin proksimale utviklingszone (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 62; Säljö, 2004, s. 123; Vygotsky, 1978). Det er også fastsatt i den overordnede delen av læreplanen, at lærere skal legge til rette og støtte elevene i

skolehverdagen, for å bidra til elevenes sosiale læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene med ASD er derfor avhengige av at lærerne hjelper dem, og legger til rette i den proksimale utviklingssonen for at de skal kunne utvikle seg både faglig og sosialt. Lærere skal tilrettelegge for alle elever, men elever med ASD kan se ut til å trenge særlig veiledning når det kommer til sosial kompetanse, siden en av hovedutfordringene til mennesker med ASD kan være å forstå sosiale koder (Haugen, 2019). Dette understreker at for å klare å møte elevenes behov, og legge til rette i den proksimale utviklingssonen, må lærerne ha tilstrekkelig kunnskap om diagnosen og kjenne elevene godt, slik at elevenes behov ivaretas, og at de deretter kan utvikle seg faglig og sosialt ved hjelp av lærerne. Elever med ASD trenger ofte mer tid, ro, støtte, trening og oppmerksomhet for å både tilegne seg, og praktisere sosiale ferdigheter (Statped, 2022a). Det innebærer et jevnlig samarbeid med fagpersoner fra involverte instanser og i teamet rundt, å utarbeide en individuell plan, og utforme undervisning og gjennomføring av skolehverdagen slik at den samsvarer med den individuelle planen (Martinsen et al., 2015, s. 72). Erfaring viser også at barn med ASD lærer gjennom å mestre, ikke ved å prøve og feile. Det betyr at de kan ha behov for vedvarende hjelp og støtte for å oppnå sosial mestring (Statped, 2022a). Å få til dette, krever derfor mye fra både lærere og teamet rundt elevene med ASD, samarbeidet med hjemmet, og hensynet til elevene, og god utnyttelse av ressursene i miljøet rundt elevene.

Når det kommer til forutsigbarhet i hverdagen, er det en utfordring deltakerne ofte kommer tilbake til under intervjuene, og det er bemanningen i skolen. Deltakerne opplever både at de selv blir satt til andre oppgaver, når de egentlig har timer som spesialpedagog, de opplever at ressurspersoner de har blir flyttet til andre trinn hvis det er flere utfordringer der, og de opplever at det ikke blir satt inn noen ved sykdom. Noen av deltakerne sier også at det oftest er assistenter/fagarbeidere som har ansvaret for det spesialpedagogiske arbeidet for de som trenger det, eller at det er assistenter som tar over spesialpedagogikken når de selv blir satt til andre oppgaver. Dette kan føre til store utfordringer for elevene med ASD, siden de er avhengig av forutsigbarhet og struktur i hverdagen. Det gjør at både planlegging, gjennomføring og oppfølging av undervisning blir veldig personavhengig, siden det handler om både kunnskap, kjennskap og relasjoner til elevene med ASD, og kvalifikasjonene til den som erstatter. Det er gjort undersøkelser i Norge, som viser at halvparten av spesialundervisningen gjennomføres av assistenter, samt at det er mangelfulle kompetansekrav til personalet som skal planlegge, gjennomføre og vurdere spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 129; Tangen, 2019, s. 650).

Det at halvparten av spesialundervisning i Norge blir gjennomført av assistenter, er også sannsynligvis en viktig årsak til at tilbudet om spesialundervisning ikke realiserer læringspotensialet til elevene, fordi det ikke er nok kompetanse hos personalet (Nordahl, 2018, s. 129). Her igjen kommer kunnskap inn, og spiller en viktig rolle i arbeidet med elever med ASD. Bruk av vikarer, hyppige utskiftninger og hurtige endringer kan være vanskelig for elevene med ASD, men det er likevel noe som skjer ofte, jamfør våre egne funn, og Nordahl (2018) sin rapport. En annen utfordring med bemanning, er at det kanskje er de med utagerende atferd som blir sett først, noe som gjør at elever med ASD kan bli litt glemt, nettopp på grunn av for lite eller mangelfull bemanning. Det med bemanning er en faktor som påvirker utrolig mye, men som tilhører et tema utenfor vår oppgave. Likevel fortjener det å bli nevnt, fordi det er en stor utfordring for både lærere og elever.

5.5 Medregnet og likeverdig

I spørsmål om hva deltakerne legger i sosial inkludering, er svarene at det i bunn og grunn handler om å være medregnet. Alle skal få være en del av klassen, og kjenne på tilhørighet. En av de mest sentrale verdiene i norsk skole, er prinsippet om en inkluderende skole for alle, uavhengig av forutsetning og bakgrunn. Skolen skal skape et inkluderende og raust fellesskap, som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Inkludering vil si at skolen skal ha rom for alle elever, inkludert de som er annerledes og i risiko for utenforskap (Hølland, 2021, s. 10). Inkludering krever ivaretagelse av hensyn til både fellesskap og tilpasning, og det dreier seg om både utvikling av fellesskap, men også å møte elevene ut fra ulike behov og forutsetninger (Nilsen, 2019, s. 624). Inkludering er ikke bare en verdi for individet, men også for samfunnet i sin helhet, ved at mennesker med mangfold i bakgrunn og forutsetninger lærer å omgås og leve sammen i gjensidig forståelse og respekt (Nilsen, 2017, s. 26). Sentralt i inkluderingen er derfor både lærere, ansatte på skolen, jevnaldrende, familiene og elevene med ASD i seg selv. Ved at skolen som et fellesskap forplikter seg til en inkluderende praksis, skapes det et positivt skolemiljø for både ansatte, elever og familier (Little, 2017).

Når det kommer til sosial inkludering for elever med ASD, viser teorien at sosiale og kommunikative utfordringer barn med ASD opplever, kan medføre stor risiko for at de kan falle utenfor det sosiale fellesskapet (Garrels, 2017, s. 223). En gjennomgang av internasjonal litteratur viser at barn med ASD også i skolekontekst har færre venner, deltar mindre sosialt,

er mer ensomme og blir mer ekskludert enn andre i klasserom og friminutt (Bauminger & Kasari, 2000; Olsen, 2019, s. 14). Det sosiale nettverket til elever med ASD er ofte mindre enn hos jevnaldrende, og kvaliteten på vennskapene er lavere (Kasari et al., 2011). Men elevene har fortsatt et behov for å være sosial og kjenne på tilhørighet på lik linje som andre barn og unge (Garrels, 2017; Hurley-Geffner, 1996; Martinsen et al., 2015). Alle barn, uavhengig av variasjoner, har et behov for å bli sett, hørt og tålt (Hoffart & Malmo, 2021). Her er det selvfølgelig variasjoner, men alle mennesker har behov for å få dekket sine behov. Utfordringene som har med det sosiale samspillet kan føre til økt sosial sårbarhet, fordi den sosiale og kognitive utviklingen kan være negativ (Nilsen, 2019, s. 624; Olsen, 2019, s. 12). Barn med ASD blir også oftere mobbet (Little, 2017). Omfanget av disse utfordringene vil derfor utfordre sosial inkludering, og elevene trenger derfor støtte i det sosiale samspillet. Lærers rolle er sentral her, for å kunne legge til rette for sosiale interaksjoner og vennskap, og hjelpe elevene med ASD (Frea, 1996, s. 66).

Det skal ikke så mye til for å være inkludert og medregnet i klasserommet, men det er et komplekst område, som påvirkes av flere faktorer. Det som er viktig er å ta hensyn til behovene til elevene. Noen ganger trengs det en pause, og da må det være greit å bruke grupperom. Det handler om å ivareta elevenes behov. Læreren må legge til rette for at elevene blir inkludert i klasserommet, og sannsynligheten for at det skjer, påvirkes av lærerens holdninger og kunnskaper. Det ligger også kanskje en forventning fra oss voksne i skolen om at elevene skal være sosiale og ha noen å være sammen med. Hva skjer når elevene ikke foretrekker dette? Ikke alle barn og unge med ASD har lyst til å være sosial, og det må være greit. Opplevelsen i skolen er at så fort noen er for seg selv, sitter alene eller går alene, tenker man kanskje at elevene ikke er inkludert. I noen tilfeller kan dette være selvvilgt. Men her er det viktig å kjenne elevene, og snakke med elevene, slik at man vet at dette er selvvilgt, og ikke en unngåelsesstrategi for å dekke over vanskene med sosiale interaksjoner. Lærerne må jobbe for at elevene skal føle seg medregnet i skolehverdagen.

5.6 Inkluderings tre dimensjoner

Dette fører oss inn på inkluderings tre dimensjoner; den sosiale, den faglige/kulturelle og den fysiske/organisatoriske. Disse dimensjonene er med på å gjøre at vi kan forstå inkluderings kompleksitet, og se hvordan de forskjellige dimensjonene henger sammen. Dersom ikke alle tre dimensjonene ved inkluderingen er ivaretatt, kan man altså risikere at selv

om noen elever er fysisk til stede i samme skole og klasse som alle andre, kan de føle seg faglig utenfor og lite sosialt verdsatt (Nilsen, 2019, s. 628). Ved å definere inkludering som noe som skjer i forskjellige dimensjoner, som er i en kontinuerlig prosess, får man frem at det ikke er tilstrekkelig å vurdere faktorer i barnet, for å oppnå inkludering. Det er vel så viktig å vurdere samspillet mellom barnet, det fysiske miljøet, de andre barna, og måten personalet jobber på i tilretteleggingen av et inkluderende miljø (Little, 2017).

På spørsmål om elevene føler seg inkludert, svarer deltakerne at de tror elevene med ASD føler seg inkludert, men at det er vanskelig å svare på. Noen av elevene sitter med en følelse av at de er veldig annerledes og utenfor, mens noen virker å trives. Når det kommer til sosiale relasjoner med medelever, sier noen av deltakerne at det kan være enklere for elever med ASD å få venner på småtrinn, og vanskeligere dess eldre de blir, på grunn av både elevens sosiale kompetanse, men også på grunn av et begrenset interessefelt som kan gjøre relasjonen vanskelig. I den sosiale dimensjonen er det relasjoner og elevens opplevelse som er viktig. Det som er viktig under den sosiale dimensjonen, er hvorvidt eleven føler seg inkludert eller ikke, og det er det som avgjør om inkluderingen er vellykket (Hølland, 2021, s. 62; Nilsen, 2017, s. 27). Kompleksiteten i det sosiale samspillet øker også etter hvert som barna blir eldre, og derfor blir det også mer utfordrende med alderen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2021, s. 525). Forskning viser at barn med ASD ofte kan delta mer i det sosiale ved lavere klassetrinn, mens graden av sosialt engasjement kan avta når de kommer på høyere klassetrinn (Anderson et al., 2016).

Siden opplevelsen til eleven er sentral i den sosiale dimensjonen av inkluderingen, må læreren undersøke dette. Dette må sees i en helhet, ved både observasjoner, ha samtaler med elevene og samtaler med hjemmet. Det kan være vanskelig å finne ut av om elevene føler seg inkludert gjennom samtale med elevene, fordi det kan være vanskelig å svare på, uavhengig av diagnose. Siden vi vet at kompleksiteten i det sosiale samspillet øker når barna blir eldre, burde fokuset på det sosiale samspillet vedvare gjennom hele skoleløpet. På småtrinnet virker det til at det er satt av mer tid til lek og sosialt samspill, for å bli kjent med klassen, bli trygg på hverandre og trygg på omgivelsene. Når elevene kommer høyere opp i klassetrinnene virker det som at det sosiale blir satt litt til siden, og fokuset på det faglige øker. Å ha fokus på sosiale ferdigheter og det sosiale samspillet er viktig for alle elever, men spesielt for elever med ASD. Andre elever trenger kanskje ikke fokus på dette i like stor grad, men for elever med ASD er det viktig med en kontinuitet for å lære seg sosiale ferdigheter. Det finnes ingen mal som sier noe om

hvordan sosiale ferdigheter skal tilegnes, men at lærerne fortsetter å ha et fokus på det i klassene sine, om det er i form av lek eller klassesamtaler.

Når det kommer til hvordan deltakerne jobber med inkludering i praksis, nevnes det bruken av grupper. Alle deltakerne sier at de prøver å jobbe med små grupper for å inkludere elevene med ASD sosialt. Flere sier også at de skulle ønske de hadde mer tid til å bruke på å lage små grupper rundt elevene med ASD. Lars poengterer at man som lærer må passe på å ikke bruke opp de samme medelevene når man bruker grupper. Når det kommer til den faglige og kulturelle dimensjonen i inkluderingen, handler det om at elevene deltar i et faglig fellesskap, uavhengig av det faglige nivået til elevene (Hølland, 2021, s. 66; Nilsen, 2017, s. 27). Det vil si at elevene skal ha muligheten til å delta i felles arbeidsmåter og aktiviteter (Nilsen, 2017, s. 27). Garrels (2017) skriver at spørsmålet handler ikke om barn med ASD skal inkluderes i et fellesskap eller ikke, men om hvordan man kan få til en reell deltakelse og inkludering. Det å bruke små grupper, kan bidra til at det blir lettere for elevene med ASD. Forskning viser at bruk av små grupper kan være et viktig verktøy i arbeid med sosial inkludering for barn med ASD, fordi barna deltar mer sosialt i små grupper enn i større grupper (Anderson et al., 2016; Boyd et al., 2008; Reszka et al., 2012). Det å ha en samhandling med andre, for å skape utvikling, er hovedessensen i sosiokulturell læringsteori. Det å bruke små grupper kan derfor være en god arbeidsmetode for å jobbe med sosial inkludering for elever med ASD, og alle deltakerne i studien bruker det. Det som kan begrense dette som arbeidsmetode kan være ressurser og bemanning.

Gro sier at hun pleier å være litt i bakgrunnen, og heller fungere som en oversetter, altså være der når elevene med ASD trenger det, for så å trekke seg tilbake, slik at interaksjonen i hovedsak skjer mellom elevene, ved for eksempel gruppearbeid. Dette er en viktig praksis, som støttes i teori og forskning. Ved at pedagogen er mest i bakgrunn, gjør det at det er lettere for elever med ASD å samhandle med medelever, de jobber mer selvstendig, læreren snakker oftere til elevene med ASD i stedet for assistent, og det samme gjør også medelevene (Garrels, 2017, s. 234, Olsen, 2019, s. 16). Selv om assistenten eller pedagogen vet at oppgaven deres er å støtte elevene til sosial deltakelse, kan mangel på kunnskap gjøre det vanskelig for dem å gjøre akkurat det (Symes & Humphrey, 2012). Når de voksne ikke klarer å støtte elevene til deltakelse og sosial samhandling, og samtidig er usikre i relasjonen til elevene, kan det minske muligheten til samspill med jevnaldrende og føre til at de ble ytterligere isolert fra

jevnaldrende, mens kontakten med de voksne øker (Kasari et al., 2011). Dette vil si at fagarbeideren eller pedagogen som støtter en elev kan være til hinder for sosiale interaksjoner med medelever, og dermed være et hinder i den sosiale inkluderingen, uten at man faktisk er klar over det. I praksis kan det være tilfeller der fagarbeider tar med seg elever på spaserturer, i stedet for å hjelpe dem inn i det sosiale samspillet med medelevene. Dette viser hvor mye det har å si at læreren, og fagarbeider eller pedagog, legger til rette for sosial inkludering, og at kompetansen til de ansatte ofte avgjør i hvor stor grad man får til det.

Deltakerne sier at det er i varierende grad hvor ofte elever med ASD er inne i klasserommet. Deltakerne sier at grupperom ofte blir brukt for å samarbeide med andre elever, hvor det da kan benyttes som et verktøy i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASD, eller når elevene med ASD har behov for en pause fra inntrykkene rundt. De poengterer at elevene ikke må tvinges inn i klasserommet for enhver pris, at deltakelse i klasserommet ikke skal gå på elevenes bekostning, og at det må tas hensyn til hva som er best for eleven der og da. Den fysiske/organisatoriske dimensjonen handler om plassering av elevene i fellesskapet (Hølland, 2021, s. 66). Objektivt sett kan man si at en elev som er i klasserommet er inkludert, men så enkelt er det ikke. I praksis vil den fysiske inkluderingen kunne variere, altså om elevene er mest i eller utenfor klasserommet. For elever med ASD, kan inkluderingens fysiske dimensjon bli en potensiell kilde til overbelastning, uro og stress, dersom de ikke får den nødvendige tilretteleggingen de trenger (Garrels, 2017, s. 228). Da blir det også vanskeligere å møte elevenes behov, samt legge til rette i den proksimale utviklingszone nevnt over. Ochs et al. (2001) poengterer at selv om elever med ASD er fysisk til stede i undervisningen, er ikke dette nok for å kunne si at de er helt inkludert. Dette gjør at forskere retter oppmerksomheten mot lærerens rolle for å fremme deltakelse, fordi fysisk inkludering alene er ikke nok til at elevene skal bli sosialt inkludert (Reszka et al., 2012; Olsen, 2019, s. 15). Å skape autismevennlige omgivelser som tar hensyn til sensorisk varhet er derfor svært viktig, for å legge til rette for den fysiske inkluderingen, fordi dette kan være utfordrende for elever med ASD (Neil et al., 2016; Garrels, 2017, s. 228). Hvis læreren da kjenner toleransevinduet til elevene, og tar hensyn ut fra hva elevene tåler, kan det gjøre tilretteleggingen enklere (Hoffart & Malmo, 2021). Her igjen er det viktig å understreke at det å ha kunnskap, og vite elevenes behov, ikke er nok i seg selv. Det må også gjøres i praksis.

5.7 Resultatet i lys av vår metode

I dette delkapittelet skal vi vurdere resultatet i lys av vår metode. Vi vil gå nærmere inn på styrker og svakheter med studien vår, og til slutt se på om det er noe med metoden eller utvalget som kan påvirke resultatene. Det første vi vil ta for oss er studiens reliabilitet, altså i hvor stor grad vi kan stole på funnene våre, og om en annen forsker på et annet tidspunkt kan komme frem til samme resultat, og i den sammenheng ha referanse til repliserbarhet. I vår studie har vi kun seks deltakere, som er et lite utvalg. Det vil si at vi ikke kan generalisere, og si at sånn er det. På en annen side er deltakerne våre fra ulike deler av landet, som kan gi et bredere perspektiv, enn dersom de var fra samme skole eller område. Vi har også kun deltakere fra barneskole, altså 1.-7. trinn, slik at deltakerne jobber med samme aldersgruppe, og på det viset kanskje møter flere av de samme utfordringene, samt hva som fungerer godt. Vår studie vil være vanskelig for en annen forsker på et senere tidspunkt med et likt resultat, da dette er et lite utvalg som ikke baserer seg på statistikk, eller store undersøkelser, og i tillegg trolig ikke har samme forforståelse som oss. Men denne studien kan vise til en tendens rundt problemstillingen som kan gjelde for flere, og være nyttige for flere. I tillegg til å øke bevisstheten rundt tema. Det kan også være en svakhet med studien vår at vi har lite erfaring med elevgruppen selv, samtidig som vi også tenker at det kan være positivt. Hadde vi hatt mer erfaring, hadde intervjuguiden kanskje vært enklere å utforme med “bedre” spørsmål, da vi kanskje hadde visst mer hva vi skulle sett etter. Samtidig, uten like mye erfaring, ser vi på temaet med et åpent blikk, og er ikke blitt farget av eventuelle erfaringer som kunne styrt oss, og vært veiledende i ulike retninger i arbeidet med denne forskningen. Dette fører oss inn på studiens validitet. Det er vi som forskere som velger ut hva som er viktig og ikke i resultatet ut fra dataene vi samler inn. Og det vi velger ut påvirker det endelige resultatet, som baserer seg på våre tolkninger av informasjonen dataene gir, uten at vi vet om det samsvarer med deltakernes oppfatning av det. Noe av dataene har også vært vanskelig å plassere hvor det skulle stå i analysen og under kodingen, siden noe data kunne passe på flere koder, og alt dette påvirker hverandre og gir en sammenheng vi til slutt sitter med som resultat i denne studien.

For å vise til styrker ved denne studien, kan vi først si at dette er en kvalitativ undersøkelse, hvor det ikke finnes ett riktig svar, men som kan gi en pekepinn i riktig retning for å belyse et viktig tema. Samtidig har vi forklart prosessen i metode grundig, og vist til hvordan vi har bearbeidet datamaterialet vårt. Studiens forskningsetikk består av at vi har transkribert alle

intervju ordrett, som gir et reelt svar fra deltakerne, som vi jobber ut fra. De er korrekt angitt, og anonymisert, og det er noe som vi mener styrker dataene som blir brukt i studien. Funnene vi har kommet fram til, støttes så i teori og forskning. På det viset kan vi si at det er belegg for å drøfte slik vi har gjort, da vi underbygger resultatene med kilder.

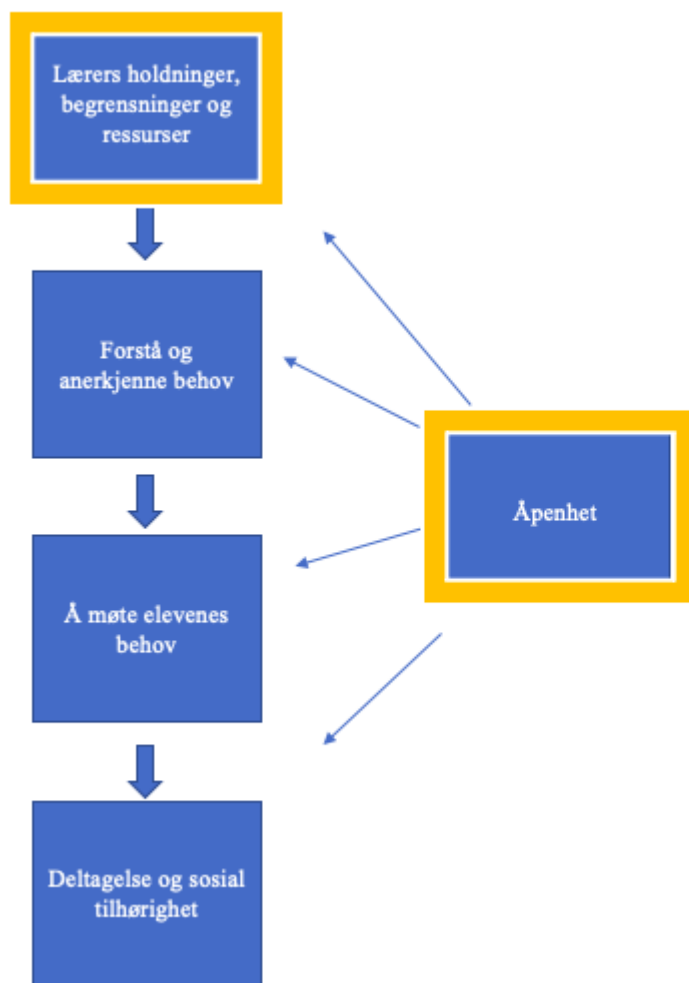
Både metode og utvalg vil kunne påvirke resultatene i en slik undersøkelse som dette. Ved å bruke intervju, og da med fokus på lærers opplevelse, viser resultatene til deltakernes oppfatning og forståelse av sosial inkludering for elever med ASD, som ikke trenger å samstemme med realiteten. Hadde oppgaven hatt større omfang, ville det vært spennende med observasjon i tillegg. Utvalget kan også ha et svært ulikt syn på hva sosial inkludering innebærer, og ut fra dette ha ulike perspektiver i hva som kreves i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASD. I metoden er det også vi som forskere som velger ut kodene, og velger hva vi ser på som viktig, som vil påvirke det endelige resultatet. Dette kunne vært annerledes i andre forskeres øyne. Her mener vi også at det er en fordel å ha vært to, og at vi sammen har kunnet drøfte hva vi skulle trekke ut fra datamaterialet. Vi mener det er viktig at vi har et kritisk blikk på resultatet i lys av metode, der vi har tenkt nøye gjennom hva dette kan innebære for vår del, og påvirkningen det har hatt på resultatet og drøftingen vår. Vi tror det kan være vanskelig for forskere å ikke drøfte uten bruk av egne erfaringer og tolkninger i møte med dataene og teorien. Det siste momentet vi vil trekke frem, er at denne studien ikke inkluderer perspektivet fra noen som faktisk har ASD. Det kan gjøre at vi ikke helt klarer å sette oss inn i de forskjellige utfordringene. Samtidig er dette en studie som omfavner lærerens opplevelse, noe som begrenser tilgangen til perspektiv sett fra noen med ASD.

6.0 Konklusjon

I denne kvalitative studien er det ikke et riktig svar vi er ute etter, men en konklusjon som kan belyse studiens problemstilling, hvordan lærere opplever at de kan arbeide med sosial inkludering for elever med ASD i skolehverdagen. Resultat og drøfting tyder på at det er ikke læreren alene som kan jobbe med sosial inkludering, men i et samspill mellom de fem ulike kategoriene som vist i resultatdelen.

Det kan være en del som tyder på at åpenhet påvirker alle de andre kategoriene i stor grad. Det å være åpen er grunnleggende for at elevene skal få god utvikling og sosialisering i skolen. Det fremstår fra deltakernes side at det å ikke være åpen kan oppleves som en begrensning for læreren, fordi det påvirker spillet mellom elever og voksne. Det kan påvirke samarbeidet i teamet rundt elevene, og med andre instanser. Det kan gjøre at det blir vanskeligere å forstå elevenes behov, og ikke minst å anerkjenne behovene både overfor elevene, men også for dem rundt, fordi det ikke skal snakkes om, eller fordi ingen skal vite noe om det. Til slutt vil det påvirke den faktiske sosiale inkluderingen for eleven, og tilhørigheten som oppleves av eleven, fordi tilretteleggingen vil kunne være vanskelig å gjennomføre hvis det ikke er åpenhet.

I arbeidet med denne studien, tenkte vi først at åpenhet er et av hovedfunnene våre i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASD. Nå derimot, tenker vi at åpenhet i seg selv ikke sier noe om hvordan lærere arbeider med sosial inkludering for elever med ASD, men at det legger føringer for hvordan arbeidet kan utføres. Vi tok det som en selvfølge at åpenhet er det viktigste, men det er sett fra spesialpedagogens øyne, hvor vi tar det som en selvfølge at man jobber og tilrettelegger ut fra elevenes behov. Ut fra dette vil det si at i praksis vil åpenhet i stor grad bestemme hvilket handlingsrom lærere har i arbeidet med sosial inkludering for elever med ASD i skolehverdagen, men at det er læreres holdninger og kunnskap som tilsier noe om hvordan arbeidet og tilretteleggingen faktisk skjer. Vi har valgt å illustrere dette i en figur.



Figur 2: Rammer for arbeid med sosial inkludering

Her ser man at åpenhet spiller en sentral rolle, ved å legge føringer for hvilket handlingsrom lærerne har, mens selve gangen i arbeidet med sosial inkludering starter med læreren selv. Alle elever har rett til et trygt, godt og inkluderende miljø på skolen. Dermed kan man ikke la åpenhet vektlegge i hvilken grad lærerne skal arbeide med sosial inkludering, da det skal jobbes med uansett. Det handler om å finne ut hva man kan gjøre innenfor det handlingsrommet man har. Dermed er læreres holdninger og kunnskap, i samråd med hvordan ledelsen praktiserer viktigheten av spesialpedagogisk arbeid, av stor betydning for hvordan lærere jobber med sosial inkludering for elever med ASD. Videre vil dette påvirke hvordan man forstår, anerkjenner og møter elevenes behov, hvordan man tilrettelegger, og til slutt påvirke deltagelsen og den sosiale tilhørigheten hos elevene.

Studiens relevans videre for oss, er at vi er blitt mer bevisstgjort, og føler at vi i stor grad har bruk for dette videre i arbeidet som møter oss i lærerhverdagen. Vi har blitt bevisst hvor mye holdninger påvirker hvordan lærere legger til rette for utvikling for elever, og hvor stor påvirkningskraft det kan ha for de elevene lærerne møter. Det er derfor viktig at skolens ledelse jobber med dette ovenfra, på et systemnivå, for å prøve og skape en felles forståelse man jobber ut fra, selv om dette også kan være vanskelig. Det vil nok også si at dette har gjort oss mer bevisste ved skolers praksis om samlende holdningsarbeid i fellesskap.

Når det kommer til studiens overførbarhet, har vi noen tanker vi våger å driste oss ut på i slutten av denne oppgaven. For hva kan våre resultater bety for andre i skolesammenheng? Vi våger å tro at denne figuren vi sitter igjen med, og prosessene i den, kan følges for å også tilrettelegge for andre diagnoser i et forebyggende perspektiv når det kommer til sosial inkludering i skolen. På dette viset kan man kanskje si at studien kan være overførbar til hva som muligens ligger til grunn i arbeidet med sosial inkludering på et generelt grunnlag. Likevel er det viktig at uavhengig av diagnose og tilrettelegging, handler det alltid om å møte og se mennesket du har foran deg, som igjen poengterer læreres holdninger og kunnskap. Har du møtt en autist, har du møtt en autist.

7.0 Litteraturliste

- Anderson, A., Locke, J., Kretzmann, M. & Kasari, C. (2016). Social network analysis of children with autism spectrum disorder: Predictors of fragmentation and connectivity in elementary school classrooms. *Autism*, 20(6), 700-709. doi: 10.1177/1362361315603568.
- Barneombudet (2017). *Barneombudets fagrapport 2017 Uten mål og mening?*. Barneombudet.no. Hentet 28 februar 2023 fra <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Bauminger, N. & Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. doi: 10.1111/1467-8624.00156
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K. A. B. Næss og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave, 1. opplag, s. 51-72). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K. A. B. Næss og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave, 1. opplag, s. 500-523). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). Introduksjon. I H. Bjørnsrud & M. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 9-15). Universitetsforlaget.
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Asmus, J. M., McKenney, E. L. & Mancil, G. R. (2008). Descriptive analysis of classroom setting events on the social behaviors of children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 186-197.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-111). Universitetsforlaget.
- Constantino, J. N. & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet*, 15(3), 279-291. doi: 10.1016/S1474-4422(15)00151-9

- Freya, W. D. (1996). Social-communicative skills in higher-functioning children with autism. I R. L. Koegel & L. K. Koegel (Red.), *Teaching children with autism*. Brookes Publishing Company.
- Garrels, V. (2017). Barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-240). Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2005). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 0009-3920/2001/7202-0020
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen damm akademisk.
- Hoffart, M. & Malmo, T. R. (2021). Toleransevindumodellen i skolen. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. 2021 (8). Vol. 58.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). Make me normal. *Autism* 12(1), 23-46. doi: 10.1177/1362361307085267.
- Hurley-Geffner, C. M. (1996). Friendships between children with and without developmental disabilities. I R. L. Koegel & L. K. Koegel (Red.), *Teaching children with autism*. Brookes Publishing Company.
- Jahnsen, H. & Nergaard, S. E. (2022). Inkluderende ledelse. Rektors forståelse og arbeid med inkludering i skolen. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red). *Hvordan arbeide med elevmangfold? Flerfaglige perspektiver på inkludering*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6.utg.). Abstrakt forlag AS.

- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2021). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E. Befring, K. A. B. Næss og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave, 3. opplag). Cappelen Damm akademisk.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A. & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social Networks and Friendships at School: Comparing Children With and Without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533- 544. doi: 10.1007/s10803-010-1076-x
- Koegel, R. L., Vernon, T. W. & Koegel, L. K. (2009). Improving Social Initiations in Young Children with Autism Using Reinforcers with Embedded Social Interactions. *Journal of autism and developmental disorders*. doi: 10.1007/s10803-009-0732-5.
- Koegel, L. K. (1996). Communication and language intervention. I R. L. Koegel & L. K. Koegel (Red.), *Teaching children with autism*. Brookes Publishing Company.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511815355
- Little, C. (2017). Introduction; Social inclusion and Autism Spectrum Disorders. I C. Little (Red.), *Supporting Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders : Insights from Research and Practice* (s. 1, 9-20). Routledge.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner, S. V. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging*. Gyldendal akademisk.
- Moon, K. & Blackman, D. (2014). A Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientists. *Conservation Biology*. Volume 00(0), 1–11. doi: 10.1111/cobi.1232.
- Moore, C. (2007). Speaking as a parent: Thoughts about educational inclusion for autistic children. I R. Cigman (Red.), *Included or excluded. The Challenge of the Mainstream for some SEN Children* (s. 34-41). Routledge.

- Neil, L., Olsson, N. C. & Pellicano, E. (2016). The Relationship Between Intolerance of Uncertainty, Sensory Sensitivities, and Anxiety in Autistic and Typically Developing Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 1-12. doi: 10.1007/s10803-016-2721-9.
- Nilssen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilssen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Universitetsforlaget.
- Nilssen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K. A. B. Næss og R.Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave, 1. opplag, s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. (2. opplag). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2021). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. (3. opplag). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2020: 1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 13.april 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/?ch=3>
- NTNU. (u.å). *NVivo*. Hentet 09.mars 2023 fra <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/nvivo>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse hos barn og unge. I A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.

- Olsen, K. (2019). *Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø: En kritisk fortolkende case-studie med et kryssnasjonalt perspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utgave, 2. opplag). Cappelen Damm AS.
- Reindal, S. M. (2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk: En diskusjon om oppgave, inkludering og kapabilitetstenkningen. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 143-151). Cappelen damm akademisk.
- Reszka, S. S., Odom, S. L. & Hume, K. A. (2012). Ecological Features of Preschools and the Social Engagement of Children With Autism. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 40-46. doi: 10.1177/1053815112452596.
- Svartdal, F. (2020, 03. november). Holdning. *Store norske leksikon*. Hentet 26. april 2023 fra <https://snl.no/holdning>
- Statped. (2022a, 13. oktober). *Autismespekterforstyrrelser*. Hentet 04. mars 2023 fra <https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/?depth=0>
- Statped. (2022b, 01. august). *Hva er inkludering?* Hentet 25. april 2023 fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Säljö, R. (2004). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk forlag.
- Surén, T., Havdahl, A., Øyen, A. S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskriftet Den norske legeforening*. 2019(14). doi: 10.4045/tidsskr.18.0960
- Symes, W. & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs)

- in mainstream secondary schools. *Journal of research in special educational needs*, 11(3), 153-161. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x
- Symes, W. & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autism spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517-532. doi: 10.1080/08856257.2012.726019
- Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K. A. B. Næss og R.Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave, 1. opplag, s. 643-660). Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave, 3. opplag). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality. UNESCO.
- Utdanningsforbundet. (2022). *Forskningsetikk og nye forskningsetiske retningslinjer*. Faktaark 2022:1. Utdanningsforbundet, seksjon for samfunn og analyse. Hentet 19.februar 2023 fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark_01.2022.pdf
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole - Mot nye mål og mening*. Gyldendal.
- Veberstad, M, A. (2022). Jobber for barnas rettigheter. *Medlemsblad for Autismeforeningen i Norge*, 2/2022. Hentet 29. mars 2023 fra <https://online.flippingbook.com/view/325042054/>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. I Gauvain & Cole (Red.), *Readings on the Development of Children* (s. 34-40). Scientific American Books.
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk: En teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1 : Godkjenning fra NSD og meldeskjema



[Meldeskjema](#) / [Sosial inkludering av elever med ASD](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
342022

Vurderingstype
Standard

Dato
21.11.2022

Prosjekttittel

Sosial inkludering av elever med ASD

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig

Tove Anita Fiskum

Student

Sigrid Marken Nygård

Prosjektperiode

14.11.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Meldeskjema

Referansenummer

342022

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Sosial inkludering av elever med ASD

Prosjektbeskrivelse

Hensikten med studien er å finne ut hvordan lærere opplever at de kan jobbe med sosial inkludering for elever med ASD. Vi vil intervjuere lærere som har erfaringer med elever med ASD.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Vi ønsker samtale med flere lærere, og det vil være nødvendig med lydopptak.

Prosjektbeskrivelse[Prosjektbeskrivelse Sigrid og Trine \(1\).docx](#)**Ekstern finansiering**

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sigrid Marken Nygård, sigrid_sn@hotmail.com, tlf: +4748088869

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Anita Fiskum, tove.a.fiskum@nord.no, tlf: 74022635

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

6-10 lærere

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

"Snøballmetoden". Vi vil forhøre oss med bekjente, om de vet av noen som kan ha erfaringer. Vi vil også spørre de vi intervjuer, om de vet av andre som kan være relevant. Vi har også sendt mail til rektorer/avdelingsledere på forskjellige skoler.

Alder

23 - 70

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Personlig intervju****Vedlegg**

[Forslag intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1**Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv til informanter, master.docx](#)

Tredjepersoner**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

Dokumentasjon**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å kontakte oss på mail eller telefon, som er oppgitt i informasjonsskriv deltakere får.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Ved å kontakte oss på mail eller telefon, som er oppgitt i informasjonsskriv deltakere får.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

14.11.2022 - 15.05.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Koblingsnøkkelen slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” inkludering av elever med ASD (autismespekterforstyrrelser) i grunnskole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere opplever at det vil fungere med inkludering av elever med ASD i grunnskole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet vårt, er å både lære mer om ASD, samt se på hva lærere opplever at de kan gjøre for å inkludere elever med ASD i skolehverdagen. Vi vil finne ut av hva som kan fungere for å inkludere elever med ASD, siden sannsynligheten for å selv ha elever med ASD er stor, med tanke på at det er en økning i antall som får diagnosen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å stille til intervju i denne oppgaven fordi du er lærer, og har erfaring med/jobber med elever med ASD. Du får denne henvendelsen enten fordi rektor på din skole har videreformidlet dette til deg, eller fordi vi har fått høre at du har erfaring i arbeid med elever med ASD og at vi derfor kontakter deg direkte. Vi ønsker å til sammen intervju 6-8 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du som lærer arbeider med sosial inkludering av elever med ASD. Du vil få se spørsmåla/temaene for intervjuet på forhånd. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, slik at vi kan transkribere det nøyaktig i ettertid. Opptaket blir gjort via en maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon. Det vil kun være oss to studenter som har tilgang til dette lydopptaket, og det vil bli slettet ved prosjektslutt.

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. For å sikre at ingen får tilgang til personopplysninger blir navn og kontaktopplysninger erstattet av kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Intervjuet bli tatt opp av en maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon som krypterer opptaket samt lagrer materialet på en sikker måte. Deltakere i intervjuet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. Mai. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har Personverntjenester 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:

Nord universitet ved:

- *Sigrid Marken Nygård; sigrid_sn@hotmail.com eller 48088869 (student)*
- *Trine Nygard Rønning; trine.r@live.no eller 94846263 (student)*
- *Tove Anita Fiskum; tove.a.fiskum@nord.no (hovedveileder)*
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. toril.i.kringen@nord.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tove Anita Fiskum

Trine Nygard Rønning og Sigrid Marken

Nygård
Forsker/veileder

Masterstudenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*inkludering av elever med ASD i grunnskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Tabell 1 - oversikt over deltakerne

Deltaker/ fiktivt navn	Utdanning	Antall år som lærer	Erfaring/Antall elever	Kursing
1 Guri	4-årig, adjunkt med opprykk	3	En elev, kontaktlærer for den eleven nå.	2 kurs
2 Silje	4-årig, adjunkt	2,5 år	En elev, kontaktlærer for den eleven nå.	Lite, info fra barnehabiliteringen
3 Trude	Barne- og ungdomsarbeider, bachelor som førskolelærer, videreutdanning i spesped, norsk og matte. Adjunkt med opprykk nå. Ansvar for spesped for sine elever.	Lærer fra 2016, bhg-lærer før det.	Tre elever. Kontaktlærer for en nå.	Ingen kursing.
4 Oda	Førskolelærer, bygd på med begynneropplæring i lesing og skriving, årsenhet i mentor og veiledning, og grunnleggende matematikdidaktikk.	25 år.	To elever i fjor, og to elever nå. Fem år sammenhengende med elever innenfor autismespekteret.	Dagkurs med habiliteringstjenesten.
5 Lars	Adjunkt med opprykk.	24 år.	Har vært kontaktlærer for en håndfull elever, men har også hatt elever uten å være kontaktlærer. Har tre elever med autisme på trinnet nå, og er kontaktlærer for en av de.	Noen kurs, men det er lenge siden.
6 Gro	Førskolelærer i bunn, master i spesialpedagogikk. Har jobbet som spesialpedagog i 13 år på skolen, før det i barnehage. Jobber nå som kontaktlærer.	13 år.	6-7 elever, har fulgt mange i flere år.	Noen kurs, master i spesialpedagogikk.

Intervjuguide

Informasjon:

Dette er et intervju der vi ønsker å høre om dine erfaringer og tanker om hva som er gode og fungerende tiltak, ikke opplysninger om enkeltpersoner.

Forskning viser at elever med autisme spektrum forstyrrelser oftere har vansker med det sosiale samspillet, derfor blir spørsmålene i dette intervjuet stilt som de blir.

Innledende spørsmål:

Hvilken utdanning har du? Har du spesped?

Hva jobber du som? (Kontaktlærer, timelærer, spesped)

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilken erfaring har du med elever med ASD i din yrkeskarriere? Ved mye erfaring, opplever du at elevene er mest i eller utenfor klasserommet?

Opplever du mye fravær blant elever med ASD?

Hvor mange elever med ASD har du hatt?

Har du fått kursing i diagnosen?

Føler du at du har tilstrekkelig med kompetanse om ASD som diagnose?

Hvilke oppgaver innebærer å følge opp elever med ASD? (Faglig, sosialt, struktur av dagen, hjem-samarbeid)

Hoveddel:

Sosial inkludering opp mot elever med ASD:

Hva legger du i begrepet sosial inkludering?

Hva er viktig for at elever med ASD skal bli sosialt inkludert?

Hvilke rammer må det være for å inkludere elever med ASD?

Benytter du metoder/har du hjelpemidler for å styrke elevenes sosiale ferdigheter?

Hvilke forhold kan utfordre sosial inkludering av elever med ASD i skolen?

Hvilken erfaring har du med åpenhet rundt diagnosen?

Lærere/kollegaer/skolen/andre instanser:

Hvordan opplever du at skolen (ledelse og kollegaer, og lærere) jobber med inkludering?

Hvilke ressurser (internt) er tilgjengelige, og hvordan blir de brukt? (Personell, hjelpemidler, rom, materielle ting)

Hvordan opplever du samarbeid med kolleger/teamet, og ledelsen?

(Opplever du at du får tilstrekkelig med støtte?)

Hvordan opplever du samarbeidet med andre instanser? (PPT, BUP, barnevernet osv.)

(Opplever du at du får tilstrekkelig med støtte?)

Klassen/medelver/hjemmet:

Hvordan jobber du med klassen/klassemiljøet i klasser der det er elever med ASD?

Hvordan jobber du med relasjonsbygging opp mot elevene med ASD?

Opplever du at eleven føler tilhørighet/føler seg sosialt inkludert i klassen? Evt. hvordan kan du finne ut av det?

Benytter du metoder/har du hjelpemidler for at elevene skal føle tilhørighet i klassen?

Hvordan opplever du samarbeid med hjemmet/foreldre/foresatte?

Avsluttende spørsmål:

Hva er det mest utfordrende for elevene i det sosiale samspillet med de rundt seg, sett fra lærerens syn?

Hvis det er noe, hva kunne du ønsket at du kunne jobbet mer med, når det gjelder sosial inkludering av elever med ASD?

(Hva hindrer deg i å gjøre det?)

Er det noe mer du vil tilføye?

Har du fått sagt alt du vil?

Vedlegg 5: Tabell 2 - 10 aksiale koder og 18 tilhørende underkoder

Forutsigbarhet (Planlegging og annerledesdager, Strukturert hverdag)
Lærer (Holdninger og syn, Høye krav til lærer, Kunnskap hos lærer)
Metoder og hjelpemidler (Konkrete arbeidsmetoder, Konkrete hjelpemidler)
Relasjonsbygging
Ressurser (Bemanning, Kolleger og ledelse, Samarbeid med andre, Tid, Tilgang til rom)
Skole-hjem-samarbeid
Sosial inkludering og tilhørighet (Elev, Klassemiljø)
Tilrettelegging (I eller utenfor klasserommet, Interesse og mestring)
Utfordringer (Samspill, Fravær)
Åpenhet

Vedlegg 6: Tabell 3 - Oversikt over kategorier

Kjernekategori ri Åpenhet	Selektive kategorier	Aksiale koder	
	1. Lærerens holdninger, begrensninger og ressurser	Bemanning	
		Kolleger og ledelse	
		Lærer	Holdninger og syn
			Høye krav til lærer
			Kunnskap hos lærer
			Skole-hjem-samarbeid
			Viktigheten av relasjonsbygging
		Samarbeid med andre	
		Tid	
	Tilgang til rom		
	2. Skjønne og anerkjenne behov	ASD og samspill	
		Forutsigbarhet	Planlegging og annerledesdager Strukturert hverdag
	3. Å møte elevens behov	Tilretteleggingsbehov	
		Fravær	
		I eller utenfor	

		klasserommet	
		Interesse og mestring	
		Konkrete arbeidsmetoder	
		Konkrete hjulemidler	
	4. Deltagelse og sosial tilhørighet	Elev	
		Klassemiljø	