

Hanne Velken

"Det å få dem til å skinne i samspillet og oppleve seg som en ressurs i gruppa er viktig"

En kvalitativ studie om hvordan lærere tilrettelegger for inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Astrid Haugdahl

Mai 2023

Hanne Velken

"Det å få dem til å skinne i samspillet og oppleve seg som en ressurs i gruppa er viktig"

En kvalitativ studie om hvordan lærere tilrettelegger for inkludering av elever med autismspekterforstyrrelse

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Astrid Haugdahl
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er elever med autismespekterforstyrrelser og hvordan man kan inkludere disse i klasserommet. Autisme kan presentere seg på mange forskjellige måter, men det er tre utfordringer har alle med ASF har: språk- og kommunikasjonsvansker, begrenset evne til sosial omgang og begrensede interesser (Martinsen, 2014; Ripley, 2015, s. 10; Statped, 2022b). Formålet med studien er å finne ut hvilke tiltak som viser seg effektive i lærernes øyne når det kommer til inkludering av disse elevene. Det er stadig er flere barn som får diagnosen, grunnet blant annet sterkere bevissthet (Lee & McGrath, 2015, s. 118), og det er derfor naturlig at man ser at flere av disse elevene deltar i den ordinære undervisningen. Denne studien kan bidra til at flere har kompetanse innenfor feltet. Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan tilrettelegger den enkelte grunnskolelæreren for inkludering på det faglige og sosiale planet for elever med autismespekterforstyrrelser?*

For å besvare denne problemstillingen er det blitt benyttet en kvalitativmetode der tre lærere har blitt intervjuet angående deres praksis og tanker rundt temaet. Etter intervjuene ble det gjort en grundig temaanalyse det det kom frem fire kategorier, *foreldresamarbeid*, der lærerne forteller om hvordan de bruker foreldrene for å bedre inkluderingen, *relasjonsbygging*, der lærerne påpeker viktigheten av god relasjon til eleven, *ressurser*, som omhandler hvilke ressurser som viser seg nyttige i arbeidet med disse elevene, og *tiltak* der læreren nevner spesifikke måter de tilrettelegger for elevene på. Disse fire kategoriene gav grunnlaget for drøftingsdelen i denne studien.

Studiens hovedfunn viser grunnskolelærerne har en sentral rolle når det kommer tilrettelegging for inkludering av disse elevene. Det er mange tiltak som kan gjøres for at elever med autismespekterforstyrrelser kan føle seg inkludert, både sosialt og faglig, men det som er avgjørende for den gode inkluderingen er å ha en kombinasjon og samspill mellom flere tiltak. Gode relasjoner og foreldresamarbeid fremstår i denne studien som grunnleggende i flere av tiltakene som iverksettes for disse elevene. Man ser i studien at ved god tilrettelegging på det faglige og sosiale planet vil man kunne inkludere disse elevene i det ordinære klasserommet.

Abstract

The topic of this study is students with autism spectrum disorders and how to include them in the classroom. Autism can manifest in many ways, but there are three challenges that all individuals with ASD face: language and communication difficulties, limited social interaction skills, and restricted interests (Martinsen, 2014; Ripley, 2015, p. 10; Statped, 2022b). The purpose of this study is to determine which measures are perceived as effective by teachers in terms of including these students. With an increasing number of children receiving this diagnosis, partly due to heightened awareness (Lee & McGrath, 2015, p. 118), it is natural to observe more of these students participating in regular education. This study can contribute to increasing expertise in this field. The research question for this study is: *How do individual primary school teachers facilitate inclusion academically and socially for students with autism spectrum disorders?*

To address this research question, a qualitative method was employed, involving interviews with three teachers regarding their practices and thoughts on the topic. After the interviews, a thorough thematic analysis was conducted, resulting in four categories: *parent collaboration*, where teachers discuss how they involve parents to enhance inclusion; *relationship-building*, where teachers emphasize the importance of a strong connection with the student; *resources*, which encompass the useful resources in working with these students; and *measures*, where teachers mention specific ways they accommodate the students. These four categories formed the basis for the discussion section of this study.

The main findings of the study demonstrate that primary school teachers play a central role in facilitating inclusion for these students. There are numerous measures that can be taken to make students with autism spectrum disorders feel included, both socially and academically, but the key to successful inclusion lies in the combination and interaction of multiple measures. Strong relationships and collaboration with parents emerge as fundamental aspects in several of the implemented measures. The study indicates that with effective facilitation academically and socially, these students can be included in regular classrooms.

Forord

Nå som masteroppgaven straks skal leveres sitter jeg igjen med en følelse av lettelse, men også tomhet. Det er med både glede og vemod at jeg nå avslutter fem fantastiske år ved lærerutdanningen på NTNU, Trondheim. Disse årene har vært uforglemmelige, og det er med følelse av takknemlighet at jeg ser tilbake på denne epoken i livet mitt.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en prosess fylt av oppturer og nedturer, den har vært givende og ikke minst lærerik. Det er flere mennesker jeg ønsker å takke etter denne reisen.

Først og fremst til jeg uttrykke min takknemlighet til informantene som har tatt seg tid til å delta i denne studien. Uten deres verdifulle erfaringer, tanker og kunnskap om emnet, ville jeg ikke vært i stand til å fullføre denne oppgaven. Deres bidrag vil uten tvil berike alles kompetanse på dette feltet, og det har allerede gjort en betydelig forskjell for meg.

Jeg ønsker også rette en stor takk til min fantastiske veileder, Astrid Haugdahl, for hennes støtte og uvurderlige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Jeg er også dypt takknemlig for mine gode venner, familie og kjæreste. Gjennom denne krevende perioden har de aldri mistet troen på meg, selv ikke de gangene jeg holdt på å miste troen selv. Deres oppmuntrende og motiverende ord har gitt meg motivasjon til å fullføre denne oppgaven, og jeg hadde ikke klart det uten deres støtte. Så igjen tusen takk!

Trondheim, mai 2023
Hanne Velken

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Oppgavens struktur	2
2 Teoretisk rammeverk	3
2.1 Autismespekterforstyrrelser (ASF)	3
2.1.1 Språk og kommunikasjon	3
2.1.2 Sosial omgang	4
2.1.3 Begrensede interesser og atferdsmønstre	4
2.1.4 ASF i skolesammenheng og tiltak	4
2.2 Inkludering	6
2.2.1 Mestring og tilhørighet	7
2.2.2 Tilpasset opplæring	8
2.3 Relasjonsarbeid	8
2.4 Foreldresamarbeid	10
2.4.1 Når samarbeidet blir vanskelig	10
3 Metode	12
3.1 Kvalitativ metode	12
3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag	12
3.3 Intervju	13
3.3.1 Utvalg av informanter	14
3.3.2 Intervjuguide	15
3.3.3 Gjennomføring av intervju	15
3.3.4 Utfordringer knyttet til intervjurollen	16
3.4 Kvalitet i forskningen	17
3.4.1 Pålitelighet	17
3.4.2 Validitet – indre og ytre gyldighet	17
3.4.4 Ethiske vurderinger	18
3.5 Analyseprosess	18
3.5.1 Transkripsjon	19
3.5.2 Tematisering	19
3.5.3 Tematisk bearbeiding	20
4. Empiri	21
4.1 Foreldresamarbeid	21
4.1.1 Det gode samarbeidet	21
4.1.2 Når samarbeidet blir vanskelig	21
4.2 Relasjonsbygging	22
4.3 Ressurser	23
4.4 Tiltak	24

4.4.1 Belønning som tiltak	24
4.4.2 Tiltak – faglige situasjoner	24
4.4.3 Tiltak – sosiale situasjoner	25
5 Drøfting	28
5.1 <i>Hvordan kan læreren involvere foreldrene for å bedre inkluderingen av elever med ASF i skolen?</i>	28
5.1.1 Hvordan hjelper samarbeidet med inkludering av elever med ASF?	29
5.2 <i>Gode relasjoner</i>	30
5.2.1 God relasjon er lik god inkludering?	31
5.3 <i>Hvilke ressurser ser lærerne som nyttige i arbeidet med elever med ASF?</i>	32
5.3.1 Menneskelige ressurser	32
5.3.2 Materielle ressurser	32
5.4 <i>Hvilke tiltak nevnes av lærerne som viktige og hvordan hjelper de med å inkludere disse elevene?</i>	33
5.4.1 Belønning som tiltak	33
5.4.2 Faglige situasjoner	34
5.4.3 Sosiale situasjoner	35
6 Konklusjon	38
6.1 <i>Oppsummering av hovedfunn og konklusjon</i>	38
6.2 <i>Bidrag til forskningsfeltet og forlag til videre forskning</i>	40
6.3 <i>Avsluttende refleksjoner</i>	41
Referanseliste	42
Vedlegg	46

1 Introduksjon

Tidligere forskning viser at flere barn får diagnosen autismspekterforstyrrelser (ASF) nå enn før. Dette skyldes blant annet endringer i diagnostiseringspraksis og en forsterket bevissthet (Lee & McGrath, 2015, s. 118). Dette vil naturlig føre til at flere barn med autisme får opplæring i den ordinære skolen enn før, og eksisterende forskning foreslår at inkluderingen av disse elevene varierer og ikke alle klarer seg like godt der (Conn, 2014; Humphrey & Symes, 2010, sitert i Goodall, 2018, s. 1). Selv om flere barn får diagnosen nå enn før betyr det ikke at disse elevene ikke alltid har vært i skolen. Det er først nå i nyere tid at det har blitt en større bevissthet rundt diagnosen og man ser disse elevene som tidligere ikke fikk adekvat hjelp. I forskningsartikkelen skrevet av Craig Goodall (2018) har det blitt gjort en undersøkelse der elever med ASF forteller om sitt perspektiv på hvordan de opplever inkludering i den ordinære skolen. Flere av elevene beskriver seg selv som sosialt, emosjonelt og fysisk isolert fra sine medelever, og barna opplevde seg både forstått og misforstått av sine lærere når det kom til et sosialt og sensorisk miljø som var i motsetning til deres behov (Goodall, 2018, s. 1).

Elevundersøkelsene i de siste årene viser at læringsmiljøet på skolene i landet generelt sett er svært godt. [...] De aller fleste elevene rapporterer om god støtte fra lærerne, ved at lærerne har tro på og bryr seg om elevene, behandler elevene med respekt og gir støtte i skolearbeidet. [...] Imidlertid vet vi ikke hvilke elever som ikke har svart på undersøkelsen. Mye tyder på at elever med særskilte behov ofte ikke får tilpasset mulighetene for å kunne svare på slike undersøkelser og nasjonale kartleggingsprøver» (Nordahl, 2019, s. 120-121)

Hvis man har resultatene fra Goodall (2018) sin forskning i tankene kan det tenkes at elevundersøkelsen Nordahl beskriver gjelder blant annet elever med ASF uten at man vet dette med sikkerhet. Alle med ASF har språk- og kommunikasjonsvansker, begrenset evne til sosial omgang og begrensede interesser som kan gjør at disse menneskene skiller seg ut fra det som er «normalen». Dette kan igjen gjøre det vanskelig å forstå og tilpasse seg og ta del i den ordinære klasseromsundervisningen (Statped, 2022b). I opplæringsloven, under § 1-3. Tilpasset opplæring, står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Videre under § 5-1. Rett til spesialundervisning står det «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.» (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Neil Humphrey og Wendy Symes (2010) har skrevet en forskningsartikkel som omhandler elever med ASF som går i den ordinære skolen og hvordan disse elevene ofte opplever å bli ekskludert og mobbet. I studien konkluderer de med at for å få en vellykket inkludering i den ordinære skolen, må det tas hensyn til de distinkte behovene av bestemte grupper elever (Humphrey & Symes, 2010 s. 88).

1.1 Problemstilling

Formålet med studien er å finne ut hvilke tiltak som viser seg effektive i lærernes øyne når det kommer til å inkludere elever med ASF i klasserommet. Jeg ønsker å finne ut av hvordan de arbeider med inkludering og tilrettelegger for disse elevene da det som nevnt stadig er flere barn som får diagnosen og deltar i den ordinære undervisningen. Når jeg

skal gå inn i yrket som lærer så vil jeg uavhengig av om jeg blir kontaktlærer eller spesialpedagog i skolen møte på disse elevene, og det vil være relevant å dra med seg denne kompetansen inn i skolen. Diagnosen ASF går under et stort spekter, og i skolen finner man elever med ASF som ikke kan delta i ordinær undervisning på grunn av blant annet store språkvansker, til elever som deltar i all undervisning uten særlig behov for spesialundervisning. I løpet av praksis og min tid som vikar har jeg gjort meg erfaringer med disse elevene som har et ekstra behov for hjelp, og det har økt min interesse for dette temaet og disse elevene og det vil derfor være disse jeg har fokus på i studien. På bakgrunn av dette og den tidligere forskningen som er nevnt ovenfor har jeg utformet en problemstilling som går slik:

Hvordan tilrettelegger den enkelte grunnskolelæreren for inkludering på det faglige og sosiale planet for elever med autismespekterforstyrrelser?

Gjennom å belyse hvordan disse lærerne tilrettelegger for inkludering for elever med ASF, kan studien bidra til økt kunnskap innenfor det spesialpedagogiske fagområdet. Resultatene kan ha betydning for utviklingen av metoder og tiltak som kan fremme inkludering og læring for disse elevene, og dermed bidra til å forbedre den spesialpedagogiske praksisen i skolen. For å undersøke og besvare denne problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ studie der jeg har samlet inn data ved hjelp av intervju. De tre lærerne jeg har intervjuet har alle erfaring med å ha elever med ASF i klasserommet. Gjennom intervjuene, analysen og drøftingen er min erfaring at det finnes mange faktorer og flere tiltak som spiller inn på hvor god inkludering av disse elevene blir. Relasjonsarbeid, foreldresamarbeid, rutiner og forutsigbarhet er noen av tingene som lærerne bruker i arbeidet med tilrettelegging for god inkludering.

1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I dette kapitlet presenterer jeg problemstillingen og bakgrunnen for den. Kapittel 2 består av studiens teoretiske grunnlag, der forklarer jeg diagnosen autismespekterforstyrrelser, inkludering, relasjonsarbeid og foreldresamarbeid. I kapittel 3 beskriver jeg forskningsprosessen, der kvalitativ forskningsmetode med intervju blir forklart, og hvordan dataen har blitt samlet inn og analysert. I kapittel 4 presenterer jeg empiriens fire kategoriene som ble utarbeidet i analyseprosessen. Videre, i kapittel 5, drøfter jeg studiens empiri i lys av det teoretiske rammeverket. Drøftingskapitlet er delt opp i fire underkapitler som baserer seg på empiriens fire kategorier. I det siste kapitlet runder jeg av oppgaven med å oppsummere og trekke sammen hovedfunnene, deretter kommer jeg med forslag til videre forskning før jeg kommer med noen avsluttende refleksjoner.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg teorien som ligger til grunn for studien. Jeg starter kapitlet med en generell forklaring på autismspekterforstyrrelser der jeg fokuserer på utfordringer knyttet til språk og kommunikasjon, sosial omgang og begrensede interesser og atferdsmønstre. Videre skriver jeg om ASF i skolen og beskriver noen tiltak som blir hyppig bruk sammenheng med disse elevene. Deretter forsøker jeg å definere begrepet inkludering og kommer inn på blant annet tilpasset opplæring. Videre skriver jeg om viktigheten av relasjonsarbeid før jeg til slutt skriver om foreldresamarbeid der jeg kommer inn på hvordan man håndterer et vanskelig samarbeid.

2.1 Autismspekterforstyrrelser (ASF)

Autisme omfatter et veldig bredt spekter av observerbar atferd (Ripley, 2015, s. 9). Det er ikke mulig å diagnostisere gjennom tester eller prøver, men diagnosen settes på bakgrunn av registrerte atferdskriterier (Autismeforeningen, 2023; Statped, 2022b). Alvorlighetsgraden av symptomene varierer veldig fra person til person og derav kommer begrepet autismspekteret (Ripley, 2015, s. 9; Statped, 2022b). Autisme kan presentere seg på mange forskjellige måter, hos forskjellig barn, men også i samme barn på forskjellige dager eller til og med på ulike tider av døgnet (Lawrence, 2019, s. 15). Denne store variasjonen i diagnosen gjør det vanskelig for lærere å møte barnet med autismspekterforstyrrelser sine behov (Lawrence, 2019, s. 15). Før man kan begynne å lage en plan for å møte disse barna må man først se de, og vite hvilke kjennetegn de har. Ifølge Statped og Kate Ripley har alle med ASF språk- og kommunikasjonsvansker, begrenset evne til sosial omgang og begrensede interesser (Martinsen, 2014; Ripley, 2015, s. 10; Statped, 2022b). Disse tre begrensningene vil gjøre at barn med ASF skiller seg ut fra det som er «normalen», de har vansker med å generalisere og overføre kunnskap de har lært til nye situasjoner, steder eller personer. Dette kan gjøre det vanskelig for dem å tilpasse seg nye omgivelser og situasjoner og forstå verden rundt seg (Statped, 2022b).

2.1.1 Språk og kommunikasjon

Sosial kommunikasjon inkluderer språk og non-verbal kommunikasjon som ansiktsuttrykk, tonen i stemmen og kroppsspråk. De aller fleste mennesker kommuniserer på denne måten og forstår hverandre, men for mennesker med ASF kan det være vanskelig å tolke og forstå den sosiale kommunikasjonen (Lawrence, 2019, s. 16). De har gjerne vansker med å forstå mimikk og andre signaler vi sender med kroppen (Lawrence, 2019, s. 16; Statped, 2022b). De oppfatter ofte situasjoner og budskap på en bokstavelig og konkret måte, og kan ha vansker med å tolke underliggende nyanser og kommunikasjon med andre kan bli problematisk (Statped, 2022b). Det kan derfor være ekstra vanskelig hvis en person bruker ironi eller sarkasme slik at betydningen av ord og setninger skifter (Lawrence, 2019, s. 16; Schopler & Mesibov, 1992, s. 21). En person med autisme kan også oppleve store og komplekse vansker med å gjenkjenne eller forstå andre personers følelser og intensjoner, og kan også ha vanskeligheter med å uttrykke sine egne følelser og tanker effektivt (Lawrence, 2019, s. 16; Statped, 2022b). Det at disse menneskene sliter med å kommunisere og samhandle med andre på adekvat måte fører til at den sosiale omgangen blir begrenset (Statped, 2022b).

2.1.2 Sosial omgang

Mennesker med ASF har en begrenset evne til sosial omgang, og spesielt når det kommer til omgang med jevnaldrende (Statped, 2022b). Fra tidlig alder er det vanlig for barn uten ASF å være opptatt av ansiktsuttrykk og sosial interaksjon som en del av den sosiale læringen (Ripley, 2015, s. 91). Som jeg allerede har nevnt forstår ikke barn med ASF disse uttrykkene og de sosiale interaksjonene så det vil være vanskeligere for dem å lære sosiale ferdigheter, enn for barn uten diagnosen (Ripley, 2015, s. 91). Noe som gjør det enda mer komplekst å delta i sosial omgang for disse barna er at ingen møter med mennesker er helt like (Ripley, 2015, s. 92). Barn med ASF har vansker med generalisering, de sliter med å overføre de har lært eller erfart, til andre situasjoner, steder eller personer (Statped, 2022b). Dette kan igjen medføre en stressfølelse og for noen kan disse små forskjellene de opplever fra dag til dag utløse voldsomme reaksjoner (Statped, 2022b).

2.1.3 Begrensede interesser og atferdsmønstre

Når de sosiale kodene er vanskelige å forstå kan verden virke som en uforutsigbar og vanskelig plass (Lawrence, 2019, s. 16). Mange med ASF kan prøve å søke beskyttelse og overkomme det uforutsigbare og vanskelige med å skape rutiner (Lawrence, 2019, s. 17). Skolen kan også ta godt utbytte av å innføre disse rutinene for elever med ASF, men det kan også bli en kilde til stress når disse rutinene endres (Lawrence, 2019, s.17). Endring i planer og dager på skolen skjer stadig vekk, man trenger en ny lærer på grunn av sykdom, elevene skal bytte pulter eller læreren endrer timens gang i siste minutt. Med bakgrunn i det begrensede atferdsrepertoaret til disse elevene vil de mislike om det blir endringer i omgivelsene eller rutinene de har skapt seg (Statped, 2022c). Disse endringen, som elever uten diagnosen ville sett på som små, kan plutselig bli veldig store for elever med ASF (Lawrence, 2019, s. 17).

Et trekk som alle med ASF har er at de har begrensede, intense og høyt fokuserende interesser (Lawrence, 2019, s. 17; Statped, 2022b). Disse interessene varierer fra person til person, men er ofte en kilde til komfort og glede for det enkelte individ og kan gi rom for å stresse ned (Lawrence, 2019, s. 17). Når det kommer til å arbeide med andre elever kan det være ekstra vanskelig, ikke bare fordi de har vansker med den sosiale delen av det, men også fordi interessen deres er veldig begrenset. De kan gjerne fokusere på et aspekt ved gruppeoppgaven som de selv interesserer seg for, men det vil være vanskelig for dem å gå videre fra det aspektet og samarbeide med resten av gruppa (Lawrence, 2019, s. 60).

2.1.4 ASF i skolesammenheng og tiltak

De aller fleste barn med ASF blir diagnostisert i løpet av tiden i barnehagen. Der lages det gjerne tiltak, og de tiltakene som fungerte i barnehagen bør overføres til skolen (Statped, 2022c). Når en diagnose er bekreftet er det skolens ansvar å følge de anbefalingene som er gitt i sakkyndig vurdering og vedtak. Som nevnt er personer med autisme veldig forskjellige og vil ha forskjellige behov for tilrettelegging, men det finnes prinsipper for tilrettelegging som skal gjelde alle elever til en viss grad (Statped, 2022c). Tiltakene som iverksettes må omfatte sosiale og praktiske ferdigheter, og de ordinære skolefagene bør så godt det lar seg gjøre ta utgangspunkt i den enkelte elevs interesser (Autismeforeningen, 2023). Det kan ofte være nødvendig å sette inn ekstra ressurser og det er da viktig at personalet har god kunnskap som setter dem i stand til å forstå elevens vansker for å kunne gi et tilfredsstillende skoletilbud (Autismeforeningen, 2023; Statped, 2022c). Nedenfor vil jeg kort beskrive noen tiltak som brukes i forbindelse med ASF.

2.1.4.1 TEACCH-metoden

«Mennesker med Autismespekterforstyrrelser (ASF) har behov for struktur i hverdagen for å lære og bli selvstendige.» (Statped, 2022c). TEACCH står for *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, og er en pedagogisk metode som tar en helhetlig tilnærming ved å strukturere både miljøet og undervisningen basert på fem prinsipper (Engh, 2010; Statped, 2022c, s. 95). «Mennesker med ASF har store vansker med å sette verden rundt seg i system. De misforstår ofte sosiale situasjoner og instruksjoner, de går ofte glipp av viktig informasjon, og har ofte vanskelig med å se helheten.» (Statped, 2022c) Det er her dette behovet for struktur og forutsigbarhet kommer inn. TEACCH-metoden anvender struktur i enhver situasjon, både på skolen og hjemme (Statped, 2022c). Nedenfor er en oppsummert forklaring på metoden basert på Statped (2022c) sin forklaring. TEACCH-metoden går ut på fem måter å strukturere omgivelsene på:

- Visuell uttrykksform – Elever med ASF må ha muligheten til både å se og høre informasjon for å forstå den. De har ofte en sterk visuell sans, men kan ha vanskeligheter med å oppfatte og bearbeide auditiv informasjon. Den visuelle uttrykksformen kan inkludere bilder, symboler, tekst og andre tilpassede verktøy som passer til enkelte elevs behov.
- Fysisk struktur – For å gi struktur og forutsigbarhet i klasserommet, bruker TEACCH-metoden spesifikke soner og områder for å organisere aktivitet. Dette hjelper elevene med å ha oversikt over hva som skal skje og legger til rette for etablering av rutiner.
- Daglig timeplan – timeplanen bør følge en logisk rekkefølge, for eksempel fra venstre til høyre, og tilpasses elevens individuelle behov ved å bruke alt fra konkreter til skrift. Hensikten er å gi en oversikt over de viktigste aktivitetene som skal gjøres på de aktuelle dagene. Det kan være nyttig å ha en uke/månedspan som viser spesielle aktiviteter slik at eleven blir forberedt og får bedre kontroll over situasjonen.
- Individuell arbeidsplan – planen organiseres på samme måte som timeplanen, men formålet her er å gi oversikt over arbeidsoppgavene som må gjøres eller vise fremdriften i en aktivitet.
- Rutiner – ved at eleven gjentar den samme aktiviteten til den er lært skapes det rutiner. Eleven skal kunne utføre aktiviteten selvstendig før den anses som lært. Visuell støtte spiller en viktig rolle i denne prosessen. For å generalisere, som er et vesentlig moment i læring, må eleven utføre aktiviteten på forskjellige steder slik at den lærer å gjøre ting på samme måte uavhengig av omgivelsene.

2.1.4.2 Sosiale historier

Det finnes ikke én undervisningsmetode som passer for alle. Elever er forskjellige og har forskjellige læreforutsetninger, dette gjelder også elever med ASF (Engh, 2010, s. 102). Sosiale historier har som hensikt å bedre den sosiale kompetansen ved å øke forståelsen for hva som skjer i sosiale kontekster (Engh, 2010, s.102). Man kan dele en sosial historie inn i tre deler: innledning – temaet for historien blir presentert; hoveddel – nødvendige detaljer kommer på plass; konklusjon – oppsummerer situasjonen og foreslår en sosialt akseptabel handling. Når man bruker metoden må man ta utgangspunkt i eleven som trenger å utvikle den sosiale kompetanse, og tilpasse til de aktuelle vanskene til elevens behov, kompetanse og interesser. Det er viktig at man konsentrerer seg om én hendelse av

gangen når man bruker sosiale historier slik at det ikke blir for mange sosiale signaler, utsagn og budskap som utspilles på en gang. Historiene kan gjerne ta utgangspunkt i hendelser som den gjeldende eleven selv har opplevd, eller være knyttet til relevante situasjoner som ofte skjer i løpet av en skoledag. De skal være positive og konstruktive slik at elevene ikke opplever det som en straff å sette seg med læreren for å skrive nye historier. Man kan også med fordel ta vare på historiene man lager slik at de kan tas opp igjen hvis problemene viser seg på samme måte neste gang eller i lignende situasjoner (Engh, 2010, s. 102-104).

2.1.4.3 Belønning

Det er vanskelig å finne gode artikler på belønning for barn med ASF, mulig fordi det er et noe omdiskutert tema. Likevel eksisterer det mennesker som har tro på belønning som tiltak. John Smith, Jane Donlan og Bob Smith (2008), skriver om det å lage en plan for å belønne god oppførsel i hjemmet. Dette er et tiltak som noen bruker, og mener er mest effektivt, i arbeid med barn med ASF. Denne belønningsplanen går ut å gi poeng for positiv oppførsel som for eksempel å øve på/gjøre noe eleven synes er vanskelig. Når eleven har fått et satt antall poeng vil den få en belønning som skal forsterke positiv oppførsel (Smith et al., 2008, s. 25). Det som gjør belønningsplanen som er utformet av forfatterne annerledes enn andre belønningsplaner er den er veldig spesifikk i ordbruken og hvilke ting som gir poeng, i tillegg skal den være laget personlig for det enkelte barnet. Det er også viktig at man er sikker på at barnet vet hva som menes med passende, bra, akseptabelt og ønsket oppførsel og væremåte (Smith et al., 2008, s. 25-26). De påpeker at man aldri kan ta bort poeng, bare gi og at man aldri skal bruke belønningssystemet som en fristelse eller trussel. Man kan altså ikke si «hvis du gjør dette så får du poeng», men heller prate om hva som er god oppførsel og fortelle om poengene underveis (Smith et al., 2008, s. 29). Forfatterne anbefaler ikke at man bruker denne belønningsplanen i skolen og begrunner det i at planen må være nøye utført og mener at lærere kan bruke poengene som fristelse, i tillegg skriver de at lærerne er veldig travle og vil ikke kunne utføre planen så nøye som den voksne hjemme kan gjøre (Smith et al., 2008, s. 30-31).

Behavioristisk læringssyn, som eksempel i skolen, går ut på å gi stimuli, for eksempel belønning, i en situasjon der en elev har utført en ønsket handling eller atferd og se på elevens respons (Heldal, 2013, s. 161). Dette læringssynet er det flere som stiller seg skeptisk til, fordi teorien går i tråd med et instrumentelt syn på læring, der elevene «redueres til et objekt som kan påvirkes i ønsket retning» (Heldal, 2013, s. 161). Noen mener at dette tar bort elevenes egen frie vilje og drivkraft, samtidig vil mange som har ansvar for barnets oppdragelse og læring argumentere for betydningen av det som virker forsterkende på elevenes læring, noe som har behavioristisk læringssyn som grunnmur (Heldal, 2013, s. 161).

2.2 Inkludering

«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Alle elever skal få en tilfredsstillende opplæring i et inkluderende miljø, men dette betyr ikke at alle alltid må være sammen med hele klassen (Statped, 2022a). Men hva er inkludering? Og hvordan kan man definere et begrep som blir brukt ofte og i mange forskjellige situasjoner? Inkludering har ofte blitt brukt i assosiasjon med spesialundervisning, og selv om dette står fortsatt fast, men begrepet går utover dette (Haug, 2014, s. 10). Målet med inkludering er å få flest elever inn i det vanlige klasserommet ved å omorganisere og innovere undervisningen (Haug, 2010a, s. 200).

Marit Uthus (2020) nevner Salamanca-erklæringen som svært betydningsfull i denne sammenhengen og oppsummerer den slik: «[...] inkludering handler om å gi alle barn og unge opplæring i den ordinære skolen, å verdsette menneskelig mangfold og forebygge diskriminerende holdninger, som forutsetning for et mer raust og rettferdig samfunn» (Uthus, 2020, s. 14). Hun skriver at inkludering handler om retten til utdanning, retten til å være unik, og hun understreker sentrale prinsipper som å at man skal ha muligheten til å delta i fellesskapet og få utbytte av opplæringen, uavhengig av evner, rase, religion eller kjønn (Uthus, 2020, s. 14). Anne Bonnevie Lund (2017) skriver at inkludering handler om et system som forandrer seg til enhver tid avhengig av hvem som er tilstede. Alle elever skal få opplegg tilpasset seg selv, det skal bygge på elevenes sosiale og faglige forutsetninger og muligheter. Videre skriver hun at inkludering først og fremst handler om «å ivareta og utnytte mangfoldet i et pedagogisk arbeid i klassen eller innenfor skolefellesskapets rammer.» (Lund, 2017, s. 19). Audun Molland Kristoffersen (2020) oppsummerer begrepet slik: inkludering kan «forstås som en pedagogisk tenke-og handlingsmåte som bidrar til å se etter muligheter til å skape opplevelse av mestring og fellesskap både individuelt og i gruppe.» (Kristoffersen, 2020, s. 55). Sven Nilsen (2017) skriver at inkludering handler ikke om at skolen skal stille krav til elevenes tilpasningsevne for å passe inn i den eksisterende skolen, men at skolen selv må tilpasse seg behovene som allerede eksisterer hos alle elevene. Dette gjør at skolen må ha et romslig fellesskap som ser forskjelligheter og stor spredning i evner og forutsetning (Nilsen, 2017, s. 23).

For å oppsummere kan man si at inkludering handler om å gi alle barn og unge, uavhengig av deres evner, rase, religion eller kjønn, et opplæringstilbud i den ordinære skolen som tilfredsstillende de allerede eksisterende behovene til elevene og tar utgangspunkt i deres evner. Dette skal gjøres ved at skolen innoverer undervisningen, tilpasser for den enkelte elev og ser etter muligheter som skaper mestringsfølelse og tilhørighet i fellesskap.

2.2.1 Mestring og tilhørighet

Erfaringsmessig lærer barn med ASF gjennom å mestre, ikke gjennom å prøve og feile. De kan ha problemer med å se konsekvenser av egne handlinger, å se helheten og å vurdere årsak-virkning, noe som er nødvendig for å dra nytte av prøve- og feilemetoden. Det betyr at de kan ha behov for vedvarende støtte og hjelp knyttet til sosial mestring. (Statped, 2022b).

Troen på seg selv og sine evner til å mestre noe er et grunnleggende behov alle mennesker har (Uthus, 2017, s. 160). Uthus trekker fram Bandura sin teori om «self-efficacy», forventning om mestring, som omhandler en persons tillit til sin evne til å planlegge og gjennomføre handlinger for fullføre en spesifikk oppgave (Olaussen, 2013, s. 217). Oppfatningen man har om egen mestring spiller en stor rolle for hvilke oppgaver man forsøker å gjøre og hvor mye tid man legger ned i gjennomføringen og vil derfor være avgjørende for aktiviteten i klasserommet (Olaussen, 2013, s. 218). Det er flere faktorer som påvirker utviklingen av mestringsforventninger; verbalt budskap går ut oppmuntringer fra de rundt deg som lærer og foreldre; tidligere suksess vil si at man går løs på oppgaver man tidligere har mestret; andres suksess handler om å se at for eksempel medelever klarer en oppgave; kollektiv suksess går ut på at det ofte er større forventning om mestring når man arbeider med andre og gruppearbeidet lykkes (Olaussen, 2013, s. 219).

Tilhørighet kan ifølge Uthus (2017) beskrives som «en følelse hos den enkelte av å være i positiv emosjonell kontakt eller forbindelse til andre mennesker» (Uthus, 2017, s. 159). Man kan si at tilhørighet og mestring går hånd i hånd og har gjensidig påvirkning. Hvis en elev opplever mestring i felles læringsaktivitet, vil det kunne bidra til en følelse av å høre til i fellesskapet (Uthus, 2017, s. 162). På den andre siden vil følelsen og opplevelsen av tilhørighet i klasserommet utløse energidrevet atferd, fremme positive følelser, som interesse og entusiasme, og motivere elevene til å delta aktivt i læringsaktivitet (Furrer & Skinner, 2003, s. 149; Uthus, 2017, s. 162).

2.2.2 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven fastslår i § 1-3 at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp som gjelder for alle elever og all opplæring og det innebærer at undervisningen skal tilpasses elevene, det skal være varierte former for undervisning, læring, vurderingsformer og aktiviteter (Håstein & Werner, 2014, s. 20; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Begrepet opplæring signaliserer at det omfatter både innholdet som skal læres og hvordan læringen kan foregå (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Tilretteleggingen må vurderes og ta utgangspunkt i elevenes behov, forutsetninger og forkunnskaper slik at kompetansemålene kan nås (Gram, 2004, s. 52; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2).

Selv om tilpasset opplæring skal ligge til grunn for alle elever betyr det ikke at den enkelte elev har en juridisk rett på tilpasning, den enkelte elev kan altså ikke kreve at læringen skal bli lagt til rette for spesielt for den (Haug, 2010b, s. 106). Har eleven derimot en sakkyndig vurdering som sier at den for eksempel har krav på spesialundervisning på grunn av autisme vil den eleven ha juridisk grunnlag for å få tilpasset opplæringen sin (Haug, 2010b, s. 105). Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder altså for hele det opplæringstilbudet elevene får, ikke bare den ordinære undervisningen, men også hvis eleven har spesialundervisning (Håstein & Werner, 2014, s. 21). Statped har laget tips og tiltak om hvordan man kan gjennomføre og tilrettelegge for inkluderende opplæring for elever med autismespekterforstyrrelser. Der skriver de blant annet at skolen som helhet må jobbe mot å skape en kultur som anerkjenner oppgaven med å inkludere og undervise disse elevene. Et annet råd de kommer med er at klasserommene må brukes på en hensiktsmessig måte og gjerne ha skjermet arbeidsplasser. I tillegg er det skolens ansvar å sørge for at personalet har høy kompetanse når det kommer til diagnosen autismespekterforstyrrelser, og at de forstår hvilke utfordringer disse elevene har (Statped, 2022a). For at elever med autisme skal kunne lære i det ordinære klasserommet er det nødvendig at miljøet preges av struktur, forutsigbarhet og oversikt og læringsmiljøet må tilrettelegges deretter (Statped, 2022a). Tydelig klasseledelse, konkret kommunikasjon og tydelige, men korte beskjeder, hensiktsmessig plassering av arbeidsplass er eksempler på god tilrettelegging som Statped trekker fram (Statped, 2022a).

2.3 Relasjonsarbeid

Positive relasjoner fremmer læring, helse og trivsel. Negative, svake eller brutte relasjoner til medelever og ansatte, kan føre til at elever ikke har det trygt og godt på skolen. I slike situasjoner må skolen sette i verk systematiske tiltak som kan bedre relasjonene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Fallmyr (2020) beskriver ni egenskaper en lærer må ha for forme gode relasjoner til elevene: *pålitelighet, tydelighet* og *forutsigbarhet*, som alle går ut på struktur og krav; *åpenhet og involvering, anerkjennelse* og *humoristisk sans* og *evne til å skape positive følelser*, som kan gå under kategorien anerkjennelse og støtte; *konflikthåndtering, følelseshåndtering* og *empati*, som går ut på empati og følelsesbevissthet (Fallmyr, 2020, s. 39-41). Relasjonsbygging har tre faser: etablerings-, vedlikeholds-, og reparasjonsfasen. Den første fasen *relasjonsetablering* går ut på å skape tillit og trygghet, avklare forventninger, lage regler og rammer og bli kjent. Fase nummer to, *relasjonsvedlikehold*, handler om å bruke de ni prinsippene daglig, være en guide når det kommer til følelser, og håndtere konflikter. Den tredje fasen, *relasjonsreparasjon*, brukes når en relasjon mellom lærer og elev er betydelig svekket eller ødelagt. Da må man gå tilbake til tidligere hendelser og validere den andres opplevelser og forsonne (Fallmyr, 2020, s. 42-43).

I utdanning og opplæring er det viktig at lærere kartlegger hvilke relasjoner de har til sine elever, for å få en bevissthet om relasjonene er gode, usikre/uklare eller negative/vanskelige, og for å synliggjøre at relasjonsbygging handler om å nærme seg elevene på ulike måter (Haug & Svartaas, 2017, s. 104).

Det er viktig at læreren tar ansvar for å starte og opprettholde et godt samarbeid med elevene, og tar aktivt initiativ til å forbedre relasjonene når det er nødvendig. (Haug & Svartaas, 2017, s. 105). Skaalvik og Skaalvik (2019) skriver at det har vært et økt antall forskningsstudier som dokumenterer at et godt lærere-elev-forhold har store innvirkninger på motivasjonen, trivselen og læringen for eleven. Forskningen har hatt spesielt søkelys på sosial støtte og følelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 231). Skaalvik og Skaalvik beskriver to underkategorier for sosial støtte, *emosjonell* og *instrumentell* støtte. Emosjonell støtte går ut på verdsettelse, aksept og respekt, og trygghet fra læreren og hvordan eleven opplever dette. Instrumentell støtte handler om elevenes opplevelse av om de får praktisk hjelp og veiledning og råd i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 230). Hvis eleven opplever både emosjonell og instrumentell støtte vil det altså øke motivasjon, trivsel og læring for eleven. Læreren har ansvaret for å skape en atmosfære som hjelper elevene til å føle på mestring, ha tro på seg selv og sin egen evne til å lære. For å opprettholde og utvikle denne positive selvfølelsen må læreren tilpasse både faglige og sosiale utfordringer til elevenes nivå (Postholm, 2013, s. 296).

Samspill og samvær med andre er avgjørende for barns utvikling. Sosial og emosjonell utvikling er tett sammenvevd og kalles for sosioemosjonell utvikling og fungering. Reaksjoner på ulike situasjoner varierer fra person til person og kan uttrykkes på forskjellige måter og med ulik intensitet. Emosjoner kan utløses både av ytre påvirkninger, for eksempel sosiale situasjoner, eller indre faktorer, der man ofte ikke selv kan forklare hvorfor man føler som man gjør (Kvillo, 2013, s. 24).

En av de viktigste egenskapene hos pedagoger er toleranse for forskjellige egenskaper, ferdigheter, væremåter og behov. Dette vil bidra til at elevene føler seg akseptert og sett, som igjen beskytter dem mot negative følelser og uønsket atferd. Disse negative følelsene og den uønskede atferden vil likevel dukke opp, så læreren må ha evnen til å tolerere dette også, slik at man kan bygge tillit og trygghet mellom lærer og elev, som er selve grunnlaget for et godt forhold (Fallmyr, 2020, s. 18). For å kunne etablere og opprettholde gode relasjoner, er det viktig at læreren forstår og håndterer egne og andres følelser og behov. Evnen til å håndtere følelser på en god måte er avgjørende for å bygge positive relasjoner

og man kan derfor si at god følelseskompetanse er grunnlaget for gode relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 20).

2.4 Foreldresamarbeid

Når det er god kommunikasjon mellom skole og hjem, der dialogen er åpen og man utveksler informasjon om elevens utvikling og trivsel, vil det bidra positivt til lærings- og oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

I § 1-1. i opplæringsloven står det: «Opplæringa i skolen og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida [...]» (Opplæringslova, 1998) og i § 13-3d i står det: «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for samarbeid med foreldre, høvesvis i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Organiseringa av foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve. [...]» (Opplæringslova, 1998). Det er altså hjemlet i loven at hjemmet skal samarbeide med skolen om opplæringen til eleven og det er skolen som har det overordnede ansvaret for at dette skjer på en god måte. Likevel står hovedansvaret for oppdragelsen til barnet hos foreldrene da disse er de viktigste omsorgspersonene i barnets liv og sitter på kunnskap som kan bedre elevens danning, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Det viser seg at foreldres involvering i barnas skolegang har tydelig effekt på både deres faglige og sosiale læringsutbytte (Hattie, 2009, sitert i Bergkastet et al., 2019, s. 100). Det er også godt dokumentert i forskning at et godt skole-hjem-samarbeid er av stor betydning for eleven (Faugstad & Jenssen, 2019, s. 100; Utdanningsdirektoratet, 2020). For at foreldrenes involvering skal ha positiv effekt, er det nødvendig at skolen har gode rutiner for å oppmuntre foreldrene til å delta i en dialog om elevenes skolesituasjon (Bergkastet et al., 2019, s. 100; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Det som må være grunnleggende i samarbeidet er barnet og barnets beste, i tillegg må det være et forhold preget av tillit og åpenhet (Berglyd, 2003, s. 13). Det er gjerne felles for alle foreldre at de ønsker en god skoletid for barnet sitt og da trives med medelever og lærer, men forutsetningene for ønsket er ofte meget ulike (Berglyd, 2003, s. 18). Alle foreldre er forskjellige, akkurat som barna er forskjellige, og det vil bety at de trenger ulik grad av støtte eller bistand i samarbeidet (Bergkastet et al., 2019, s. 100).

2.4.1 Når samarbeidet blir vanskelig

Selv om alle har vært elever en gang i tiden, kan det likevel oppstå misforståelser når skole og hjem samarbeider. Dette skyldes delvis at foreldrenes egne opplevelser fra skolen kan påvirke hvordan de tolker informasjonen de får fra skolen (Berglyd, 2003, s. 13). Hvis man mangler essensiell kunnskap om samarbeidsparten kan det føre til skepsis, tvil og mistillit. Det er derfor viktig i skole-hjem-samarbeidet å befinne seg innenfor de samme rammene. Dette gjøres ved at skolen formidler hva elevene arbeider med i skolen og hvorfor de gjør som de gjør (Berglyd, 2003, s. 25). Det kan likevel bli vanskelig fordi foreldre tar med seg sine erfaringer, da de er vant til å ha egne meninger om det som foregår på skolen fra sin egen skolegang (Berglyd, 2003, s. 45). De har en større evne til å utfordre undervisningsopplegg og -former, og dette kan være en fordel ettersom det er ønskelig at foreldrene er mer engasjert i skolens planlegging og utforming (Berglyd, 2003, s. 45-46). Likevel har man foreldre som stiller helt urealistiske krav til skolen og mener at undervisningen ikke er god nok, eller gir lite støtte til læreren når skolen tar kontakt med hjemmet. Foreldrene kan gi svar som at skolen må ordne selv, eller at læreren ikke er dyktig nok, eller at andre elever har skylden (Berglyd, 2003, s. 47-48). Det er ikke bare

foreldrene som stiller urealistiske krav det kan være vanskelig å kommunisere med, det er også foreldre som har gått usett gjennom skolesystemet. Disse vil gjerne ha lite tiltro til skolen og her er det viktig at læreren tar seg til å forklare hvordan ting fungerer (Berglyd, 2003, s. 49).

Hvis samarbeidet blir vanskelig, er det som sagt skolens ansvar å bygge et godt skole-hjem-samarbeid. Skolen har et overordnet ansvar for å bygge og opprettholde gode relasjoner med foreldre og foresatte. De må altså initiere til samarbeidet med foreldre og jobbe med å gjenopprette tilliten dersom det er mistillit eller utfordringer i samarbeidet med noen av hjemme (Bergkastet et al., 2019, s. 104). I tillegg har skolen også et ansvar for å ta initiativ til å iverksette gode tiltak som bidrar positivt dersom det oppstår utfordringer. Disse tiltakene må være et resultat av et samarbeid mellom skole, hjem og elev. Skolen må stadig være i dialog med foresatte og elev for å se hvordan det går underveis i prosessen slik at tiltakene eventuelt kan justeres (Bergkastet et al., 2019, s. 104).

3 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for studiens metodiske tilnærming. Jeg vil gi en beskrivelse av den kvalitative forskningsmetoden som ble brukt i denne studien, og hvordan dataen ble samlet inn og analysert, samt forklare valgene jeg har gjort og hvorfor. Jeg begynner med å kort begrunne valget av den kvalitative metoden og intervju for datainnsamling. Deretter redegjør jeg for det vitenskapsteoretiske grunnlaget før jeg beskriver intervju som metode, utvalget av informanter, gjennomføringen av intervjuet og utfordringer knyttet til intervjurollen. Videre legger jeg ut om studiens kvalitet der jeg har fokus på pålitelighet, validitet, overførbarhet og de etiske vurderingene som er tatt. Til slutt forklarer jeg analyseprosessen der jeg tar for meg tematisk analyse i lys av Braun og Clarke (2022) sine 6 faser for temaanalyse.

3.1 Kvalitativ metode

Valg av metode bør styres av studiens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 111), som i denne oppgaven er «Hvordan tilrettelegger den enkelte grunnskolelæreren for inkludering på det faglige og sosiale planet for elever med autismespekterforstyrrelser?». Med bakgrunn i at jeg vil høre fra den enkelte grunnskolelæreren, vil en kvalitativ forskningsmetode være passende i denne studien. Jeg ønsker å gå i dybden på læreres tilrettelegging og inkludering av barn med ASF, framfor å finne en mer generell oversikt, som man ville gjort i en kvantitativ studie. Det vil da være naturlig at dybdeintervju med noen utvalgte informanter er veien å gå. I den kvalitative metoden legger man blant annet vekt på forståelse fremfor forklaring, nærhet til dem man forsker på, og data i form av tekst og ikke tall (Tjora, 2021, s. 27). Når man bruker denne metoden blir det ideelt lagt lite føringer fra forskeren, og dataen samles inn ved en stadig utviklende dialog med informanter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). I min studie vil jeg likevel legge noen føringer og gjennomføre et semi-strukturert intervju.

Valg av metode

I utgangspunktet hadde jeg tenkt til å bruke både observasjon og intervju som metode, så jeg kunne se på lærerens praksis i samsvar med det de selv gav uttrykk for i intervjuet. Etter hvert som jeg planla studien og formulerte problemstillingen innså jeg at jeg kun ville gå for intervju som metode. En av grunnene til dette var tidsperspektiv. Med tanke på at masteren skrives på et halvt år, og ikke et helt, ville det bli knapt å gjennomføre både observasjon og intervju. En annen grunn er de etiske betraktningene. Med observasjon måtte jeg gått inn i klasserommet og observert både læreren og eleven med diagnosen. Søknaden til Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, hadde da blitt en helt annen om det skulle vært barn inkludert i studien. I tillegg var jeg interessert i lærernes generelle tanker og opplevelser rundt inkludering og tilrettelegging for elever med ASF, og hvis jeg hadde observert dem så ville de sin praksis være preget av den enkelte eleven der og da. Med et intervju der jeg stiller informantene generelle spørsmål om praksis de bruker vil jeg få lærernes egen tanker om den generelle praksisen de brukte i arbeidet med disse elevene.

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

I denne studien skal jeg se på ulike læreres måte å tilrettelegge for barn med ASF, og prøve å forstå deres tankegang og bakgrunn for valgene de gjør. Jeg skal altså vektlegge ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen. Med dette som utgangspunkt, og studiens

utforskende tilnærming, vil de vitenskapsteoretiske teoriene som blir beskrevet under være grunnlaget for studiens forskning. Gjennom intervjuene fikk jeg samlet informantenes meninger og erfaringer om temaet, og forsøker i analysen å få en dyp forståelse av informantenes perspektiv på det de beskrev. Selv om jeg fikk avklaringer av informantene på diverse samtaleemner i løpet av intervjuene, vil jeg likevel måtte tolke det som har blitt sagt.

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien forteller noe om hvordan man som forsker tilegner seg vitenskapelig kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Dette grunnlaget har betydning for hva man ønsker å få tak i informasjon om, og det danner utgangspunktet for forståelsen man utvikler i løpet av studien (Thagaard, 2018, s. 33). I min studie har jeg valgt en *fenomenologisk*, samt *hermeneutisk* og *sosialkonstruktivistisk* tilnærming. Fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og man prøver å få en dypere forståelse av meningen i den enkelte persons erfaringer og perspektiv på livsverden (Thagaard, 2018, s. 36). Med dette vitenskapsteoretiske grunnlaget vil man som forsker forsøke å få deltakerne sine til å sette ord på hvordan de forstår verden rundt seg, hvorfor de er slik de er, og hvorfor de gjør slik de gjør (Tjora, 2021, s. 30-31). Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen baserer seg på fenomenologi, men forståelsen av virkeligheten vil i denne tilnærmingen konstrueres sammen, i en kontinuerlig dialog mellom forsker og forskningsobjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Det vil altså ikke være mulig å skille forskeren og personen man studerer, og interaksjonen vil prege resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49; Thagaard, 2018, s. 40). Hermeneutikken skisserer betydningen av å fortolke personers handlinger ved å fokusere dypere enn det man umiddelbart kan se (Thagaard, 2018, s. 37). I analyseprosessen vil jeg se på transkripsjonene av intervjuene og dele dem inn i kategorier. Det vil være grunnlag for å si at jeg tolker intervjutekstene for ifølge Thagaard (2018) legger forskeren vekt på meningsinnholdet i teksten og ønsker å finne ut hva teksten formidler. Alle disse tre tilnærmingene har mye til felles, så det vil være naturlig at det er flere vitenskapsteorier som ligger til grunn i studien.

3.3 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet handler om å få tak i informantens egen beskrivelse av situasjonen den befinner seg i (Dalland, 2020, s. 68). Det er en fleksibel metode som gjør det mulig å samle inn data med detaljerte og grundige beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Datainnsamlingsmetoder innenfor kvalitativ forskning handler nettopp om dette med å oppnå en forståelse for av sosiale fenomener, der man gjerne samler inn data i form av ord gjennom nær kontakt mellom forsker og forskningsobjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113; Thagaard, 2018, s. 11). Med disse ordene ønsker man å beskrive og forstå hvorfor mennesker handler som de gjør, og man vil gi mening til deres kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

Som jeg allerede har vært inne på vil det være en fenomenologisk tilnærming, og det vil være naturlig at jeg også trekker fenomenologien inn i forberedelsene til intervjuene som har blitt gjennomført. Tilnærmingen er opptatt av de svarene man får fra «hva» og «hvordan», og det er nettopp slike spørsmål som gjør at jeg får svar på problemstillingen min. Dataen som jeg samler inn ved hjelp av «hva» og «hvordan» gir en direkte beskrivelse av informantenes erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

Ifølge kildene jeg henviser til går intervju-typen jeg bruker går under flere navn, blant annet dybdeintervju og semistrukturert intervju. I teksten min har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju.

Ved et semistrukturert intervju skal forskeren skape en relativt fri samtale, men samtalen skal omhandle temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). Temaene og spørsmålene skal hjelpe informanten med å fortelle om sine synspunkt og perspektiver i sin livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77; Postholm og Jacobsen, 2018, s. 121). I mitt tilfelle håper jeg å få en forståelse for hva som ligger til grunn for de valgene lærerne tar når det kommer til tilrettelegging for inkludering av barn med ASF, og jeg ønsker å forstå hva de legger i disse valgene. Som både Tjora (2021) og Postholm & Jacobsen (2018) beskriver, så kommer man til å ha noen temaer og spørsmål klare på forhånd, men i det semistrukturerte intervjuet vil man ikke som forsker være så bastant på hvilken rekkefølge spørsmålene skal stilles. Man må i tillegg være åpen for å komme inn på temaer man ikke har tenkt på før. Med dette i tankene forsøkte jeg å la informantene prate fritt innenfor temaene jeg stilte spørsmål om. En nærmere beskrivelse av selve utførelsen av intervjuene blir beskrevet i delkapittel 3.3.3.

3.3.1 Utvalg av informanter

Hvem vi velger å intervjuer avhenger av hva vi ønsker å finne ut av, og man kan velge ut informanter på flere måter. I min studie har jeg tatt et strategisk valg som går ut på at man velger ut personer man tror har noe å bidra med til problemstillingen sin (Dalland, 2020, s. 79). I min studie ønsker jeg å finne enkelte læreres praksis når det kommer til inkludering av barn med ASF i det ordinære klasserommet. Det først jeg tenkte på med tanke på problemstilling var at jeg ville ha informanter fra forskjellige skoler. Dette var for å undersøke om det var noe forskjell eller likheter i rutiner og fremgangsmåter når det kom til inkluderingspraksisen. Det kan være at lærere på én og samme skole kan ha forskjellig praksis for tilrettelegging, men fra egne erfaringer og kunnskaper varierer praksisen fra skole til skole, og det var da et trygt valg å finne informanter fra forskjellige skoler. Det kan tenkes at det da ville dukke opp mye av de samme svarene rundt de forskjellige spørsmålene og temaene om alle informantene kom fra samme skole. Før jeg kunne starte med å finne informanter måtte jeg sette noen kriterier. På denne måten sikret jeg at det var likheter mellom alle informantene, samt at de hadde erfaringer innen temaet for studien. Kriteriene jeg endte opp med er følgende:

- Læreren må ha lærerutdanning
- Må enten være kontaktlærer, eller tilbringe tilsvarende lik tid i klasserommet
- Læreren må ha/hatt erfaring med elever med diagnosen autismespekterforstyrrelser i klasserommet

Alle de tre informantene er lærere på forskjellige skoler i Trøndelag. De har fått fiktive kjønnsnøytrale navn for å bevare anonymitet, og de har blitt gitt et hen-pronomen da dette gjør at informantenes anonymitet i enda større grad blir ivaretatt. Kjønnen til læreren ikke er relevant for studien eller det de fortalte i intervjuene. Den første informanten, som jeg har valgt å kalle Kim, er 32 år og har jobbet som lærer i 8 år. Dette er en lærer med spesialpedagogisk utdanning der hen hadde særlig fokus på autismespekterforstyrrelser. Hen var også kontaktlærer og spesialpedagog på skolen. Den andre informanten, som har fått navnet Alex, er 50 år og har også spesialpedagogisk utdanning. Hen har jobbet som lærer i 15 år og er ikke kontaktlærer i det øyeblikket hen ble intervjuet. Hen har overordnet

ansvar for spesialundervisningen på skolen hen jobbet på og er i tillegg bindeleddet mellom skolen og hjelpeapparater utenfra, som HABU, habilitering for barn og unge, og PPT, pedagogisk-psykologisk tjeneste. Den siste informanten, som i den oppgaven heter Robin, er 46 år og har en 22 år lang karriere som lærer. Denne læreren har ingen spesialpedagogisk utdanning, men har hovedansvar for elevene med ASF i klasserommet.

3.3.2 Intervjuguide

Tjora (2021) skriver at semistrukturert intervju i grove trekk går gjennom tre faser; oppvarming, refleksjon og avrundning. Postholm & Jacobsen (2018) nevner også disse trekkene når det kommer til planlegging og gjennomføring av intervju. Det er denne fremgangsmåten jeg bruker i oppbygging av intervjuguiden og i gjennomføringen av intervjuene. Oppvarmingsspørsmål er spørsmål som skal være enkle å svare på for den som blir intervjuet, som for eksempel stilling i jobben, arbeidsoppgaver og lignende. Dette er altså konkrete spørsmål som fremstår som uformelle og trygge, og de krever lite til ingen refleksjon (Tjora, 2021, s. 159-160). Disse type spørsmålene skal trygge informantene og gjøre de komfortable i situasjonen de er i, noe jeg følte ble reflektert i selve intervjusituasjonen. Den neste fasen, refleksjon, blir selve ryggmargen for intervjuet. I denne delen skal man stille spørsmål som gjør at informanten kan gå i dybden i temaene og reflektere rundt egen praksis (Tjora, 2021, s. 160). Her skal/burde man stille oppfølgingsspørsmål, som allerede er tenkt ut i forkant, slik at intervjuet blir mer som en samtale fremfor et intervju (Tjora, 2021, s. 160). Dette kan også hjelpe med å skape fine overganger og god flyt. Etter refleksjonsspørsmålene må man prøve å lede oppmerksomheten bort og normalisere situasjonen. Det er her avrundingsspørsmålene kommer inn, dette er spørsmål som runder av og gir informanten mulighet til å eventuelt legge til noe (Tjora, 2021, s. 160-161). Tjora påpeker også at det her er viktig å takke informantene for innsatsen slik at man avslutter med en god stemning.

Da jeg utformet intervjuguiden hadde jeg en ganske klar forestilling om hvilken rekkefølge jeg ønsket å stille spørsmålene i, men jeg var likevel åpen for at rekkefølgen kunne endres på hvis forskjellige temaer kom opp spontant fra informantene. Det var viktig for meg å lage spørsmål som var godt formulert, men samtidig åpne slik at de jeg intervjuet var komfortable med å prate fritt, og ta opp temaer som de selv ville inn på.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Det er mye som skal tenkes på og forberedes i forkant av selve intervjuet, blant annet avklare hvilket utstyr som skal tas i bruk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I mine intervju brukte jeg diktafon, for å kunne rette min fulle oppmerksomhet til informantene. I tillegg gir det en mulighet til å gå tilbake flere ganger, som igjen sikrer at viktig informasjon ikke går tapt. Informantene fikk vite om at det skulle bli gjort opptak i informasjonsskrivet.

Før jeg intervjuet informantene gjennomførte jeg et prøveintervju, der jeg fikk testet ut lydopptakeren og intervjuguiden i praksis. Jeg intervjuet en lærer som jeg kjente fra før og som jeg visste hadde kunnskap om temaet. Et prøveintervju gir meg som forsker mulighet til å få tilbakemelding på formulering av spørsmål, om det er nok rom for pause, og man får trent opp selvtillit i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 94). Under dette intervjuet opplevde jeg at jeg måtte gjøre litt forandringer på intervjuguiden. Dette gikk i all hovedsak på formuleringen av spørsmålene og ikke så mye på innholdet. Det jeg likevel la merke til var at jeg måtte gjøre meg fleksibel hvilke spørsmål jeg stilte når. Personen

jeg intervjuet hadde som sagt en del erfaring med temaet autismespekterforstyrrelser så det var flere andre temaer som jeg allerede hadde planlagt å stille spørsmål om som dukket opp i svarene. Med tanke på informasjonen jeg hadde om informantene mine angående erfaringer med elever med ASF tenkte jeg det ville være naturlig at det samme skjedde i intervjuene med dem. Da gjorde jeg meg godt kjent med intervjuguiden slik at jeg visste hvilke temaer som allerede var snakket om og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille uten å være avhengig av å se i guiden.

Jeg var fleksibel når det gjaldt tid og sted for møtene med informantene, og jeg ønsket at de skulle føle seg komfortable og uten stress når de deltok. Informantene fikk muligheten til å bestemme hvor og når vi skulle møtes, og dette bidro til at de følte seg trygge og komfortable allerede før intervjuene startet (Thagaard, 2018, s. 100). To av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, mens den tredje informanten kom til min arbeidsplass. Vi valgte rom der vi kunne sitte uforstyrret under intervjuene. Ved starten av hvert intervju gjennomgikk jeg bakgrunnen for temaet og informerte informantene om deres rettigheter. Jeg informerte også om at jeg kunne ta noen stikkord og notater dersom de nevnte noe jeg ikke hadde tenkt på tidligere eller ville at informantene skulle utdype mer senere.

I informasjonsskrivet hadde jeg informert om at intervjuet ville vare rundt 30 minutter til 1 time, noe som ble gjenspeilet i virkeligheten da det korteste intervjuet varte i 42 minutter og det lengste i 1 time og 5 minutter. Det intervjuet som varte lengst tror jeg har en bakgrunn i at informanten til tider kunne spore av, og ville snakke om mange temaer. Jeg synes det var litt vanskelig å avbryte informanten og få hen inn på rett spor igjen. Her var det da viktig for meg å være oppmerksom slik at jeg kunne stoppe informanten på visse temaer som jeg ba hen om å utdype mer om.

De to andre intervjuene holdt informantene seg mer til selve spørsmålene og temaene jeg nevnte. Jeg stilte alle planlagte oppfølgingsspørsmål, i tillegg til at jeg la til noen etter hvert som nye temaer dukket opp, men jeg regner meg selv som lite erfaren i intervjurollen og kan ha mistet noen muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde alle informantene som sikre på temaet og de hadde alle mye informasjon og svarte utfyllende på spørsmålene. Jeg noterte meg ned et par stikkord underveis, som jeg i forkant av intervjuet informerte om at jeg kanskje skulle gjøre.

3.3.4 utfordringer knyttet til intervjurollen

Som nevnt er jeg helt fersk i rollen som intervjuer, så dette vil naturligvis påvirke flere aspekter ved intervjuet. Jeg har nevnt to, evne til å gå videre i samtalen og muligheter for oppfølgingsspørsmål. Det kan også ha påvirket evnen til å se kroppslige signaler, hvordan jeg tolket utsagn og hvordan jeg selv har formulert spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 102-103). Som forsker i denne studien er det min oppgave å påse at informanter føler seg komfortable og avslappet i intervjusituasjonen, slik at de har en følelse av at de kan prate fritt, og komme med digresjoner (Tjora, 2021, s. 132). Thagaard (2018) beskriver noen premisser for interaksjonen mellom forskeren og informanten; forskeren planlegger, definerer og driver intervjuet fremover, vi bestemmer temaene som skal snakkes om, når vi har nok informasjon om temaene og når vi skal gå videre i intervju. Thagaard mener at disse premissene skaper, i et kvalitativt intervju, en asymmetrisk situasjon. Det asymmetriske forholdet betyr likevel ikke at informantene er helt uten kontroll i situasjonen (Thagaard, 2018, s. 91). Så hvordan kan jeg som forsker sikre at intervjusituasjonen blir

komfortabel for den som blir intervjuet? En ting som gjorde forholdet mindre asymmetrisk er at jeg er student og de jeg intervjuet hadde mye erfaring og kompetanse om det jeg intervjuet om (Thagaard, 2018, s. 92). En annen ting jeg gjorde var å sette meg godt inn i tematikken før intervjuet. Det å være godt kjent med både temaet og intervjuguiden gjør at flyten i intervjuet blir lettere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Det er også viktig å vise engasjement og oppriktig interesse for det informanten nevner (Thagaard, 2018, s. 104). Da jeg selv har valgt temaet ut fra egen interesse tror jeg at nettopp dette punktet var noe jeg klarte overholde, jeg prøvde også legge til oppmuntrende kommentarer og delte egne erfaringer der det passet seg.

3.4 Kvalitet i forskningen

For å sikre kvalitet i studien må man som forsker være kritisk og bevisst på hvordan man har kommet fram til kunnskapen som presenteres. Man må også se om det som er forsket på går i tråd med det som andre har funnet, i tillegg må man være bevisst på hvordan man kan ha påvirket data og funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Thagaard (2018) og Postholm & Jacobsen (2018) trekker fram begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet når det kommer til vurdering av forskningens kvalitet. Det er disse jeg tar utgangspunkt i videre i kapitlet.

3.4.1 Pålitelighet

Reliabilitet ble, i tradisjonelle perspektiver på forskning, definert som studiens mulighet til å reproduseres på et senere tidspunkt. Om man bruker de samme metodene fra den ene studien, til å få de samme resultatene i en annen studie, hadde man bestått reliabilitetstesten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Men i en kvalitativ studie er man ute etter individers perspektiver der forskeren gjør tolkninger ut fra dataen som er hentet, og dette vil det være vanskelig å reprodusere. Alle mennesker er i stadig utvikling, fordi man bringer med seg sin subjektive, individuelle teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Derfor er det viktig at forskeren selv er reflektert over sin egen påvirkning, og at forskningsprosessen er transparent slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg må altså beskrive og redegjøre for alle valgene jeg tar og fremgangsmåten jeg benytter meg av for å utvikle data på en så nøyaktig måte som mulig (Thagaard, 2018, s. 188). En måte å gjøre studien mer pålitelig er ved å bruke lydopptak, slik jeg har gjort når jeg har samlet inn data. På denne måten kan forskeren alltid gå tilbake til det som ble snakket om i intervjuet for å friske opp og sikre at man har registrert alle viktige data, og ikke minst riktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227-228; Thagaard, 2018, s. 188).

3.4.2 Validitet – indre og ytre gyldighet

Når man snakker om validitet eller gyldighet, tenker man på hvordan vi tolker dataen og hvor disse tolkningene kommer fra (Thagaard, 2018, s. 189). Man kan tenke på gyldighet i to deler, indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om hvorvidt funnene og det teoretiske rammeverket samsvarer. Ytre gyldighet handler om overførbarhet, det går ut om funnene kan si noe om andre sosiale sammenhenger enn den som er studert (Larsen, 2017, s. 94). Jeg har forsøkt å beskrive hvordan jeg har kommet frem til de funnene som blir presentert så tydelig som mulig. Ved å synliggjøre hvordan jeg har kommet meg fra råmaterialet til de ferdige kategoriene som funnene er plassert i, vil studien bli transparent og styrke validiteten (Larsen, 2017, s. 94). Jeg har forsøkt å referere datamaterialet i analyseprosessen, for å vise til at det er nettopp dette som danner utgangspunktet for de funnene som blir presentert i empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

I en kvalitativ studie «er det tolkningene av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet» (Thagaard, 2018, s. 193). Overførbarheten er knyttet til om det som blir beskrevet er gjenkjennbart og leseren kan påstå at det som står og har blitt argumentert for ligner på sin egen situasjon. Det vil være viktig å legge fram grunnlaget for egne analyser og tolkninger slik at dette kan støtte opp leserens generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

3.4.4 Etske vurderinger

Når det kommer til etiske betraktninger i denne studien, har jeg tatt utgangspunkt i Sikts personverntjeneste for forskning. Norsk forskningsetikk tar utgangspunkt i tre grunnleggende krav som angår forholdet mellom forskeren og de personene som blir forsket på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Informert samtykke går ut på at den som skal delta i studien gjør dette frivillig og har krav på å vite hva studien handler og hva deltakelsen eventuelt kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Krav på privatliv omhandler blant annet at den som deltar ikke skal kunne identifiseres ut fra det de sier, og man må slette eller anonymisere data som kan føre til at personen blir identifisert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Krav på å bli gjengitt korrekt går ut på at man skal gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng så sant det ikke bryter med noen av retningslinjene for anonymisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). I min studie fikk alle informantene god informasjon om studien og hva slags informasjon jeg trengte fra dem før de bestemte seg for om de ville delta. Det ble sendt ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema som de skrev under i forkant av intervjuene, se vedlegg 1. I tillegg ble de informert om at deltagelsen var helt frivillig og at de når som helst kunne trekke seg eller be meg om å slette datamaterialet. Et av kravene Sikt stiller er at all data skal anonymiseres, og dette ble informantene også informert om. Jeg gav de tre informantene fiktive navn og gav dem et kjønnsnøytralt pronomen. I min studie valgte jeg også å kun intervjuer voksne over 18 år, og jeg ba informantene om å ikke fortelle om enkeltbarn eller situasjoner der enkeltbarn kunne identifiseres. Hvis det ble nevnt identifiserende opplysninger i intervjuene ble alle disse fjernet i transkripsjonen. Opptakene av intervjuene vil også bli slettet så snart studien er godkjent.

3.5 Analyseprosess

I denne studien har jeg gått for en temaanalyse som gjør at oppmerksomheten rettes mot de temaene som representeres i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg benytter meg av en induktiv tilnærming, som vil si at jeg tar utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle kategorier/temaer (Thagaard, 2018, s. 172). Videre velger jeg å bruke ordet tema for kategori. Analysen hjelper til med å finne ut av hva informantene egentlig har prøvd å fortelle i intervju og metoden går ut på å dele opp helheten i mindre deler slik at man får en bedre forståelse og kan starte tolkningen (Dalland, 2020, s. 94). Ifølge Braun og Clarke (2022) er det flere faser i en temaanalyse, fase en går ut på å gjøre seg kjent med datamaterialet. Det er viktig at man leser hele intervjuet for å få følelsen av at helhetsinntrykket stemmer (Dalland, 2020, s. 94). Braun og Clarke kaller fase to for koding, der man deler opp innholdet fra intervjuene i deler man finner interessant og meningsfullt for problemstillingen. I den tredje fasen skal man lage innledende temaer og dette skal uttrykkes så tydelig, men enkelt som mulig. I den fjerde fasen skriver Braun og Clarke at man skal utvikle og gjennomgå temaer før man i fase 5 avgrensner og navngir temaene. Man trekker altså ut det viktigste som skal gi grunnlag for studiens empiri, dette

kaller Dalland (2020) for tematisk bearbeiding. Braun og Clarke beskriver en siste fase som går ut på å «skrive opp». I en temaanalyse skal man altså se etter mønstre (temaer som dukker opp), lage koder og skrive disse ned på en oversiktlig måte. Det er ikke sånn at man starter i fase 1 og avslutter i fase 6, man går stadig frem og tilbake i fasene, og skrivingen for eksempel starter man allerede med fase 1 (Braun & Clarke, 2006, s. 86). I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet, ved hjelp av de 5 fasene beskrevet ovenfor.

3.5.1 Transkripsjon

Som Braun og Clarke (2022) skriver så startet prosessen med å analysere når jeg transkriberte intervjuene. Da ble jeg godt kjent med datamaterialet og kunne allerede notere meg ned noen temaer som dukket opp flere ganger. Selv om jeg transkriberte alle intervjuene i kort tid etter gjennomføring var det en tidkrevende prosess som tok lenger tid enn jeg hadde forventet. En av grunnene til at det tok lang tid var fordi jeg stadig trykket på pause for å spole tilbake i opptakene for å sikre meg at jeg ikke mistet noe informasjon som potensielt ble viktig i studien. På denne måten fikk jeg også sikret at det informantene sa ble skrevet ned riktig slik at jeg videre kunne dra ut direkte sitater. Informantene snakket med dialekt, så direkte sitater er skrevet om til bokmål så det ikke skal være noe tvil om hva de faktisk har sagt. Som nevnt ble jeg godt kjent med materialet i løpet av transkripsjonene og det ble enklere å se et helhetlig bilde og jeg kunne begynne å notere ned og fastsette temaer og tanker om hvordan jeg ville gå videre i analyseringsprosessen.

3.5.2 Tematisering

Etter transkripsjonen var ferdig begynte jeg med det Braun og Clark kalte fase 2 – koding. Jeg la raskt merke til at det var utrolig mange forskjellige temaer på de 29 sidene med transkripsjon, og jeg så også at deler av intervjuene ikke ville være relevant for problemstillingen, som for eksempel det informantene svarte i oppvarmingsspørsmålene eller hvis de snakkes seg langt ut av temaer. I tillegg stilte jeg spørsmål om selve diagnosen og diagnostiseringen av elever med ASF, noe som jeg så senere at jeg ikke ville ta med videre i diskusjonsdelen da det ikke ville hjelpe meg å svare på problemstillingen. Det var likevel vanskelig å vite hvor mye som var lurt å markere og jeg følte alt ble veldig viktig, så jeg endte i første omgang opp med rundt 20 sider med «veldig viktig» transkripsjon. Som nevnt bruker jeg en induktiv tilnærming, men i intervjuet hadde jeg selvfølgelig på forhånd tenkt ut temaer som ville være relevant å svare på angående problemstillingen. Det var viktig for meg at jeg ikke var fastsatt i disse temaene og prøvde å lete meg fram til noe som kunne passe inn under dem. Jeg brukte heller de forhåndstenkte temaene som en slags veileder og et utgangspunkt mens jeg leste gjennom materialet. Etter jeg leste gjennom transkripsjonen på nytt begynte jeg på fase 3, altså å kode materialet. Jeg valgte å fargekode transkripsjonene og det endte opp med at jeg delte funnene i 8 temaer, alle med hver sin farge. Se vedlegg 3 for eksempel på hvordan et av de transkriberte intervjuene så ut etter det var fargekodet.

Koder

Fargekoder på temaer:

Turkis: Informantenes tanker om diagnosen autismespekterforstyrrelser

Oransje: Tilrettelegging og inkludering

Blå: Foreldresamarbeid

Grønn: Relasjonsbygging

Lilla: Forutsigbarhet/proaktivt arbeid

Rød: Ressurser

Grå: tiltak

Brun: Medelever

Aktuelle sitater:

Markeres med kursiv skrift

Figur 1: de første 8 fargekodene og tema

Underveis i fargekodingen lagde jeg meg temaer som jeg senere så at jeg kun fikk ett eller to funn på. Når det skjedde så jeg heller om funnene kunne passe inn under noen av de andre større temaene. Hvis det passet inn under et annet tema kunne jeg ta bort den fargekoden, men fant straks nye temaer jeg tenkte var store og viktige. Slik gikk prosessen, og det var vanskelig å sette gode navn på temaene fordi det var så mye jeg tenkte jeg ville ha med, men jeg endte som sagt opp med 8 kategorier. Jeg leste gjennom et par ganger for å sikre at jeg hadde fått med meg alt jeg følte var relevant. Deretter samlet jeg alt det markerte fra de tre intervjuene og endte opp med et dokument på 9 sider. Her begynte jeg å gjennomgå og utvikle temaene. Jeg så materialet opp imot problemstillingen og tenkte meg ut hva som ville være relevant å ta med videre. Det ble som Braun og Clarke beskrev, jeg gikk frem og tilbake i fase 4 og 5 og disse ble nærmest knyttet sammen. Jeg startet med avgrensingen og valgte meg ut det viktigste, samtidig som jeg begynte å skrive en sammenfattende beskrivelse av datamaterialet. Dette var temaer som jeg synes var vanskelig å navngi, men jeg endte opp med å lage temaene såpass store at jeg fikk plass til funn som tidligere hadde vært i forskjellige kategorier. Jeg endte da opp med 4 temaer; *foreldresamarbeid*, *relasjonsbygging*, *ressurser* og *tiltak* hvor temaet *tiltak* har fått to underkategorier: *faglige situasjon* og *sosiale situasjoner/medelever*. I vedlegg 4 kan man se hvordan datamaterialet så ut etter fase 4. Det som er markert i rødt er det jeg i første omgang valgte å ta med videre i empirien.

3.5.3 Tematisk bearbeiding

Jeg befant meg fortsatt i fase 5 og begynte nå med det Dalland (2020) beskriver som tematisk bearbeiding. Her begynte jeg å hente svar fra de enkelte intervjuene og sette dem inn under samme tema. Fordi hvert tema hadde én farge var det enkelt å samle alt det markerte innholdet fra de forskjellige intervjuene under de riktige temaene. Man kan trygt si at det ble et litt rotete dokument etter at jeg hadde samlet alt innholdet og jeg måtte foreta en opprydding som Dalland (2020) skriver. Hvis jeg så at alle informantene hadde sagt det samme eller tilnærmet det samme, samlet jeg disse funnene og skrev et eget avsnitt. På samme måte lagde jeg et tydelig skille hvis det var noe som var motstridende i svarene, eller hvis det var noe som kun ble nevnt av én eller to informanter. Dette ble grunnlaget for empirien som vil bli presentert i neste kapittel.

4. Empiri

I dette kapitlet vil funnene fra de tre intervjuene jeg gjennomførte bli presentert. Jeg har delt inn funnene i de fire kategoriene jeg endte opp med etter analyseprosessen: *foreldresamarbeid, relasjonsbygging, ressurser og tiltak*. Jeg starter hver kategori med en liten innledning og nevner noe av det som var felles for alle informantene. Deretter beskriver jeg funnene. Informantene har fått fiktive navn slik at det blir bedre flyt i teksten. I kapittel 3.3.1 er informantene kort beskrevet, men jeg gjentar hvem som har fått hvilket navn: informant 1 – Kim, informant 2 – Alex og informant 3 – Robin. Alle direkte sitater vil enten bli markert med innrykk eller anførselstegn.

4.1 Foreldresamarbeid

I intervjuene stilte jeg spørsmål om hvordan lærerne hadde opplevd samarbeidet med foreldre til barna med ASF. I denne delen vil jeg presentere funn som ble gjort angående godt og utfordrende samarbeid.

4.1.1 Det gode samarbeidet

Alle kunne fortelle at de nesten utelukkende hadde hatt positive opplevelser når det kom til dette samarbeidet. Det å ha jevnlig kontakt ble sett på som viktig, og særlig når det dukket opp vanskelige situasjoner. Lærerne sa alle at de brukte foreldrene for å gjøre det forutsigbart for elevene. Om de hadde mulighet tok de kontakt med foreldrene for å varsle om eventuelle endringer i timeplanen eller om det skulle skje noe uten om det vanlige. Den gode kontakten og den kontinuerlige dialogen med foreldrene gjorde at det Kim og Alex kalte for «proaktivt arbeid» settes i gang allerede på hjemmefronten. Proaktivt betyr altså en handling der man tar kontroll på en situasjon ved å ta initiativ, forutse begivenheter eller problemer før situasjonene tar sted (Det Norske Akademis ordbok, 2017). De brukte dette uttrykket, proaktivt arbeid, når de snakket om å skape forutsigbarhet for disse elevene. Forutsigbarhet blir skrevet mer om i kapittel 4.4.

Kim kunne fortelle at hen gjerne hadde kontakt med foreldrene hver dag i enkelte perioder. Deretter ble det gjerne mindre nødvendighet for de daglige samtalene.

De små informasjonsmeldingen blir så nyttige, og du får avverget så mye hvis du tar den ekstra telefonen. Da viser det seg ofte at mistanken man har om at noe var vanskelig på skolen for eleven faktisk er sann. Da får man snakket med foreldre om veien videre og de får videreformidlet det til barnet (Kim).

Robin sa at hen gjerne ville kommunisere for mye enn for lite så hen kunne være i forkant. Hen legger vekt på dette med å si ifra om det oppstår noe eller at man skal stille spørsmål om man lurer på noe.

4.1.2 Når samarbeidet blir vanskelig

Lærerne gav uttrykk for at foreldresamarbeidet nesten utelukkende hadde vært positiv, men jeg hadde på forhånd laget et spørsmål angående utfordrende samarbeid og ønsket å høre hva de hadde å si om det.

«Det er jo kanskje det som en lærer blir mest sånn energitappet av» sa Robin om foreldresamarbeid som ble utfordrende. Videre sa hen at «det er da viktig å kanskje ha noen å snakke med, noen å sparre med, noen andre som kan støtte deg da».

Kim fortalte at hen har også ved flere anledninger dratt på hjemmebesøk og opplevd dette som nyttig. Hen mener at det å snakke med dem på en arena som de er trygge på er veldig hjelpsomt hvis foreldrene har/har hatt en negativ relasjon til skolen. Alex snakket om viktigheten av å skape en god relasjon til foreldrene, slik at de ser på deg som en trygg fagperson. Alex legger til at når det ble ekstra vanskelig «da har jeg på en måte satt inn litt styrke på det for å overbevise foreldrene». Alex sier videre at det da er enklere å snakke med dem, ikke bare om hva skolen skal gjøre, men også hva foreldrene må gjøre hjemme med tanke på rutiner og tiltak.

Det er kjempeviktig, de må føle at de blir hørt og sett dem og, som alle elevene, og at de og du må på en måte ha kort vei til å snakke med dem, så det tror jeg er alfa omega (Alex).

Kim legger også vekt på at man må møte foreldrene med en interesse for å høre på dem og ikke bare komme med det du som lærer mener er viktig.

Man trenger ikke så fokus på at eleven har diagnose, men barnet er som det er, og det kan vi lage et opplegg rundt, selv om det noen ganger er nyttig med ekstra ressurser, så trenger ikke diagnosen være hovedpunktet i samtalen. Snakke om barnet som det er (Kim).

Et interessant funn skjedde i det første intervjuet. Da snakket Kim om viktigheten av å «ikke gi opp» på samarbeidet. Etter dette utsagnet spurte jeg (med en litt naiv tone, for jeg ville ikke legge ord i munnen på dem) både Alex og Robin om dette. Og de sa begge tydelig at det å gi opp ikke var et alternativ.

4.2 Relasjonsbygging

Det var litt variert hvor mye den enkelte læreren fortalte om relasjoner til disse elevene, det var heller mer et underliggende tema i mye av det som ble snakket om.

Det som var felles for alle lærerne var at de var enige i at man ikke kommer noen vei uten relasjonsbygging. De fortalte at de bygger relasjoner ved å bruke mer tid med eleven og tilpasse seg til elevens nivå og bli kjent med elevenes behov. Du må vise nærhet til eleven så mye det lar seg gjøre. Alle snakket om dette med å være tydelig, «Men som sagt så har jeg opplevd at hvis jeg blir for tydelig og skal redde en situasjon, for det er jo noen som gjerne ikke vil skille seg ut, så kan det bli ille da» (Kim). Alex kunne fortelle at man ikke skulle være for på: «Ikke vær så på at vi på en måte påfører dem en følelse. At vi ikke er overdramatiserer, men heller går inn med litt lyst, men åpent sinn også sanse litt hva ungene opplever selv». De nevner også at når elevene har en god relasjon til dem så skaper det en økt trygghet og det vil være enklere å navigere seg unna eller ut av vanskelige situasjoner. Man kan også være mer spontan i skolehverdagen hvis elevene føler at de har en god relasjon til læreren.

Kim var den som snakket mest om dette med relasjon til elevene. Hen snakket om at man hele tiden må ha følehornene ute, man må skreddersy en måte å være på rundt disse

elevene og legge inn en ekstra innsats for å komme inn på disse elevene. Når det kommer til relasjonsbygging legger hen til at han kjenner på en «veldig sånn nysgjerrighet og glede over å jobbe med dem, og når vi klare og skape et sånn samspill med meg og dem hvor dem føler en trygghet på at jeg forstår dem, det er utrolig givende» Og hen sier videre at han tror dette er med på hjelpe hen med å bygge gode relasjoner til disse elevene. Noe annet Kim nevner angående det å skape en god relasjon til elevene er foreldresamarbeid. Hen vil gjerne høre med foreldrene om hvordan elevene omtaler skolen slik at hen på best mulig måte kan møte disse elevene. Hen ønsker da å vite om hva de gruer seg til, hva som er vanskelig, hva som er bra osv. «For å inkludere dem så er du nødt til å forstå verden fra deres ståsted» var et interessant utsagn hen kom med.

4.3 Ressurser

I intervjuet var jeg ute etter å høre om hvilke ressurser lærerne hadde tilgjengelig på skolen, jeg ønsket å høre om hvilke mennesker de samarbeidet med og i tillegg ønsker jeg å høre om hvilke ressurser de hadde tilgjengelig i klasserommet.

Alle lærerne snakket om det jeg har valgt å kalle *menneskelige ressurser*, instanser som HABU, habilitering for barn og unge, ressurscenter med ekstra kompetanse på autisme i Trondheim, og ansatte på skolen som spesialkoordinator, helsesykepleier og miljøarbeidere blir nevnt av samtlige. Etter at de hovedsakelig snakket om disse menneskelige ressursene, ville jeg også vite mer om *materielle ressurser*.

Alle læreren tok alltid godt nytte av de menneskelige ressursene når de fikk en ny elev med ASF, men etter hvert som de ble bedre kjent med elevene brukte de disse mindre. Robin fortalte at selv om det som regel ikke var nødvendig, kunne hen enkelt ta kontakt med utenforinstanser eller spesialkoordinator på skolen.

Et interessant funn som gikk på hvilke mennesker man tok i bruk i klasserommet kom fram hos både Alex og Robin. Alex fortalte at det som regel ikke var mangel på voksne mennesker, men

utfordringen er heller det med å finne den riktige personen. Vi skulle hatt flere av dem som har vært gode på noe da, også har vi noen som ikke er så gode på det. Og det blir faktisk verre enn at det bare er kontaktlæreren. Det handler like mye om det å finne riktig person, for det er ikke bestandig at utdanning spiller noe rolle. Det er rett og slett personlig egnethet (Alex).

Robin sa noe lignende om at «det handler om å ha de rette folkene på plass for at det skal fungere». Hen sa de ønsket så godt det lot seg gjøre å ha disse elevene mest mulig i klasserommet og da var det viktig at det var en voksen som hadde god kunnskap om disse elevene. Hen sa videre at det ofte var gode miljøarbeidere som var til stede for å hjelpe disse elevene.

Når det kommer til materielle ressurser fortalte Kim at skolen hadde en god økonomi og fikk derfor tilgang til det de kunne argumentere for at de trengte. De hadde blant annet innredet klasserommet med skjermte stoler. Dette var store sofalignende stoler med høye kanter så det ikke var noe innsyn til elevene som satt der. I tillegg hadde de en PlayStation i klasserommet som ifølge Kim «har hatt enorm effekt på relasjonsbyggingen mellom elevene med sosiale vansker og medelevene». De hadde også et lite ekstra rom inne i

klasserommet som var spesifikt satt inn i klasserommet for å bli brukt som en pusteplass for elevene, men særlig for elevene med ASF, dette rommet kalte hen for «pusterommet». Både Alex og Robin snakket også om at de hadde rom der elevene med ASF kunne trekke seg tilbake til når det ble nødvendig.

4.4 Tiltak

Gjennom alle intervjuene snakket vi om forskjellige tiltak som gjøres for å inkludere disse elevene på best mulig måte. De forskjellige tiltakene dukket opp både på oppfordring fra meg og naturlig i flere temaer som lærerne snakket om. Det er flere felles tiltak som blir trukket fram av dem, men det som gjennomsyret intervjuene, og som ble uoppfordret tatt opp av alle, var å skape forutsigbarhet. De snakket om hvor viktig forutsigbarhet er for elever med ASF. Det ble ikke alltid eksplisitt sagt dette ordet, men det var noe som ofte lå i bunn for alt arbeidet og tiltakene de gjorde. Tiltakene som jeg trekker fram under er fordelt innenfor to underkategorier; faglige situasjoner og sosiale situasjoner.

4.4.1 Belønning som tiltak

Før jeg starter med å presentere tiltak innenfor de to kategoriene vil jeg presentere et interessant funn jeg gjorde der det er snakk om belønning som tiltak. Kim sa at hen brukte belønning og at det ikke var noe annet som fungerte like bra. Robin sa at belønning var noe omdiskutert om det var greit eller ikke, men hen følte ikke at det var noen andre tiltak som fungerte like bra. På lik linje som Robin snakket også Alex om belønning som omdiskutert, men hen var mer negativ til belønningssystemet. Dette var fordi hen mente at det var vanskelig å få det til å fungere på en god måte, og at man måtte være helt sikker på at elevene opplever mestring når man bruker systemet.

4.4.2 Tiltak – faglige situasjoner

Nedenfor presenteres de tiltakene som lærerne nevner i forbindelse med inkludering av elever med ASF

4.4.2.1 Begrensede interesser

«Jeg har også hatt barn der jeg har måtte ha knyttet særinteressen til fagene, for å få det til å oppleves nyttig og motiverende nok til å få en tilfredsstillende fremgang.» (Kim). Alle lærerne snakket om hvor viktig det er at man fanger interessene til eleven og lager opplegg ut fra disse, men Robin legger til at det kan være litt vanskelig da hen opplever at mange av disse elevene har svært snevre interesser.

Disse elevene er jo ofte elever med kjempestyrker, som for mange vil oppleves som genier på sitt felt. Og det å få dem til å skinne i samspillet og oppleve seg selv som en ressurs i elevgruppa synes vi er viktig (Kim).

4.4.2.2 TEACCH-metoden

Kim snakket om at de ofte tok utgangspunkt i TEACCH-metodikken, som blir beskrevet i kapittel 2.1.4. Det er gjerne delen av metoden som går ut på dagsplan som blir mye brukt, sier hen. Kim er opptatt av at disse elevene skal ha en tydelig struktur med tydelige mål, og har også gjerne med visuell støtte, som illustrasjoner, på disse planene. Hen forteller videre om faste avtaler med elevene om at hvis de trenger en pause fra det faglige (eller sosialt), kan de trekke seg til «pusterommet». Eventuelt kan eleven få sitte i de skjermede stolene når de arbeider «for å minske impulser». Hen snakker også om elevens plassering

i klasserommet og påpeker viktigheten av at eleven har en plass den er komfortabel med. Alex nevner ikke dagsplan som tiltak eksplisitt, men hen sier at i klasserommet er det gjerne en dagsplan/arbeidsplan, og det er ikke nok for disse elevene. Hen sier at man må gå ned til pulten til vedkommende og gjerne lage en post-it-lapp der det står hva eleven skal gjøre i løpet av timen/dagen, og avklarer med eleven om alt er forstått. Hen lager også spesifikke oppskrifter som elevene kan se på og krysse av etter hvert for tingene blir gjennomført. Dette er oppskrifter som brukes jevnlig og er med på å skape en rutine for disse elevene. Robin fortalte at hen sjeldent brukte dagsplan for elever med ASF da hen hadde opplevd at de gjerne ikke forholdt seg til dem. Hen sier til slutt når hen snakker om tiltak at faste rutiner er det som blir brukt mest. Robin sier at hen passer på at rutinene er på plass og at det kommer tidlig fram om det blir endringer.

Kim forteller om «aspergerspråk» som jeg må spørre hen om å utdype. I forklaringen legger Kim trykk på ordet *alle* som jeg i dette sitatet markerer med store bokstaver

Det er at du er veldig eksplisitt når du snakker foran alle, du tenker over gangen i timen eller i oppgaven som skal gjøres, du modellerer veldig. Visuell støtte kan være en del av det. Det er veldig tydelig for ALLE hva som skal gjøres i neste steg av timen. Slike tiltak er noe som gagnar ALLE og som du kan ha i ALLE klasserom (Kim).

4.4.2.3 Voksenhjelp

Alex snakker om at «enkelte fag som blir veldig fritt, kan bli veldig kaotisk for disse elevene». Hen sier videre at i de praktisk-estetiske fagene må det lages ekstra tilpasninger. Et tiltak de gjør er å ha avtaler om at eleven kan trekke seg tilbake og arbeide med faget på egenhånd eller i mindre grupper. Et annet tiltak som Alex nevner er bruk av menneskelige ressurser. Det er ofte en voksenperson til stede for å hjelpe med å holde strukturen når disse elevene jobber individuelt, men kanskje spesielt i gruppearbeid sier hen. Som nevnt tidligere er et av tiltakene de gjør i klassen til Robin at miljøarbeidere brukes mye sammen med disse elevene. «Det at elevene har en voksenperson i nærheten som kan hjelpe og veilede med det faglige gjør at vi kan ha elevene mest mulig i klasserommet». I gruppearbeid så har de alltid en voksen til stede fordi elever med ASF kan ofte melde seg ut eller begynne å tulle sier Robin. «Det kan være veldig, veldig sårbart å være på gruppe med elever med ASF, så vi må være inne å passe på så det blir bra for alle elevene». Den voksne er derfor til stor hjelp i situasjoner der det er samarbeidsoppgaver.

4.4.3 Tiltak – sosiale situasjoner

Alle lærerne nevner viktigheten av å skape et miljø i klassen og på skolen så det føles trygt å være annerledes. De jobber mye med å skape åpenhet og det å normalisere at alle er forskjellige.

4.4.3.1 Langtidsperspektivet

Et interessant tema, som Alex tok opp i intervjuet, handlet om det hen kalte for *langtidsperspektivet*. Hen snakket om at hen tenkte på hva disse elevene kom til å delta på av sosiale situasjoner i fremtiden og sa at hen «aldri presser dem til å gjøre noe som jeg vet at de ikke skal gjøre i fremtiden» Alex sa at hvis hen for eksempel visste at eleven aldri kommer til å delta på en stor konsert eller lignende så vil de aldri presse eleven til å sitte inne på en forestilling med skolen. Hen la likevel til at hen oppfordrer og prøver å få

disse elevene til å delta på så mye som mulig. De to andre lærerne snakket også om noe lignende, dette med at man ikke skal presse disse elevene til å gjøre noe de absolutt ikke ville. Dette kom opp i sammenheng med hvem disse elevene skulle både sitte med i timene og leke med i friminuttene. Robin sa de prøver å gjøre en jevnlig rotering på hvem eleven skal sitte med i klasserommet, dette er for at elevene med ASF selv skal bli komfortable med flest mulig mennesker. «Når det er sagt så presser vi ikke elevene med ASF til å sitte eller leke med noen hen absolutt ikke har lyst til». Kim snakket om det samme, hen sa at «vi ønsker å presse eleven litt ut av komfortsonen fordi det kommer til å være sånn resten av livet, men vi utfordrer ikke så mye at det blir umulig for eleven å være i klasserommet».

4.4.3.2 Åpenhet, aksept og normalisere forskjeller

Kim fortalte om «timen livet», som er en lærerstyrt time de har én gang i uka. Selv om den er lærerstyrt, er det elevene selv som deler erfaringene sine. Kim bruker ofte denne timen til å snakke åpent om forskjelligheter som finnes i klasserommet.

Vi har ikke så fokus på diagnosen, altså man kan gjerne si «jeg har det sånn, så da kjenner jeg meg sånn», men vi er jo den personen vi er, så «sånn er den og sånn er det», men de som vil fortelle om diagnosen, de får det, men når man er så tett på hverandre som man er her, så merker man jo at vi forskjellig (Kim).

Hen sier at selv om det er mye fokus på å normalisere forskjeller, er det elever som ikke ønsker å skille seg ut, så hen prøver å ikke være altfor tydelig. Alex sier at et tiltak de gjør for å bedre de sosiale situasjonene er å få med hele klassen på at alle er annerledes. Dette gjøres gjennom nettopp forklaringer og samtaler.

Det handler jo om at du må spille på samme lag og på en måte forklare hvorfor. Jo mer åpen du kan være om det uten å henge ut noen, jo bedre er det. Er forklaringen god så kjøper elevene det (Alex).

Robin forteller at med foreldre og elevens tillatelse snakker de åpent om diagnosen, og forteller at det som regel er en suksess. «Ungene er veldig forståelsesfulle altså. Det er nesten rørende hvor forståelsesfulle de er i forhold til sånne ting», sier Robin.

4.4.3.3 Faste avtaler

Faste avtaler blir brukt som tiltak når det kommer til det sosiale på samme måte som Kim bruker det for det faglige. Det er faste avtaler med elevene som går ut på at hvis de trenger det kan de gå til pusterommet, eller en plass for å roe seg ned. Kim sier at hen gjerne må minne på disse elevene om de kan få bruke dette rommet. Robin trekker frem et tiltak som har hatt positiv effekt hos en tidligere elev hen har arbeidet med. Dette er et tiltak som går på at eleven har en fast vennegjeng. For å bedre det sosiale samspillet til eleven har de hatt faste avtaler i det første friminuttet. Da ruller vennegjengen på hvem som skal være inne på grupperom med denne eleven. Hen sier at det er et av de viktigste tiltakene de gjør i klassen hen er kontaktlærer i, i dag, er å jevnlig passe på at eleven med ASF får være med vennegjengen sin, og gjøre aktiviteter med dem. «Det er greit å prøve å bli kjent med flere, men det at eleven har 4 stykker, eller noen sånne trygge gode venner ... Det er bedre enn å ikke ha noen».

4.4.3.4 Sosiale historier

Kim snakker om at hen jobber med å synliggjøre de sosiale kodene for disse barna. For å hjelpe med dette bruker hen ofte sosiale historier, et tiltak som blir beskrevet i kapittel 2.1.4. Alex forteller også at hen ofte bruker sosiale historier som tiltak. Hen bruker dem jevnlig for å gjøre ulike sosiale situasjoner som elevene jevnlig møter enklere å håndtere.

5 Drøfting

I dette kapittelet diskuterer jeg studiens empiri opp mot det teoretiske grunnlaget for å belyse problemstillingen: «Hvordan tilrettelegger den enkelte grunnskolelæreren for inkludering på det faglige og sosiale planet for elever med autismespekterforstyrrelser?».

5.1 Hvordan kan læreren involvere foreldrene for å bedre inkluderingen av elever med ASF i skolen?

Jeg vil starte med å knytte sammen empirien fra kapittel 4.1 og teorien fra kapittel 2.4 om foreldresamarbeid. Etter det vil jeg forsøke å knytte det videre til hvordan dette samarbeidet er med på å bedre inkluderingen av elevene med ASF.

I teorien som er presentert argumenteres det for at god kommunikasjon mellom skole og hjem er helt nødvendig for å oppnå et positivt lærings- og oppvekstmiljø for elevene. Dette støttes av forskning som viser at foreldres involvering i barnas skolegang har en positiv effekt på deres faglige og sosiale læringsutbytte (Hattie, 2009, sitert i Bergkastet, Duesund og Westvig, 2019, s. 100). Empirien gjenspeiler dette da alle lærerne kunne fortelle at når de hadde positiv kontakt med foreldrene kunne det hjelpe med å lage forutsigbarhet for disse elevene. Men i intervjuene snakket ikke lærerne bare om å ha positiv kontakt, det måtte også være en jevnlig kontakt for at arbeidet skulle være *proaktivt*. Kim sa, som man kan se i sitatet i kapittel 4.1 at det handler om å jevnlig ha små informasjonsmeldinger slik at man får bearbejdet situasjoner som har vært vanskelige. Hen sa at man gjerne kan ha en mistanke om at noe har vært ugreit for eleven en dag, men det vet hen ikke alltid før hen snakker med dem hjemme. Her er det som Berglyd (2003) påpeker viktig med et forhold som er preget av tillit og åpenhet, slik at disse små meldingene ikke oppleves som mas eller unødvendige.

Både Robin og Kim snakket om at de gjerne ville kommunisere mye med foreldrene og da gjerne hvis det har oppstått vanskelige situasjoner, men dette gjelder ikke bare fra lærerens side. Som Bergkastet et al. (2019) og Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker er det skolen og skolen og lærerne sitt ansvar å skape et miljø for foreldrene slik at også de deltar aktivt i dialogen. Det kan tenkes at det vil være en enkel sak med foreldre som har tiltro til skolen og systemet, men det vil bli vanskeligere å lage den gode dialogen hvis de hjemme i utgangspunktet ikke har tiltro til skolen. Da blir det ofte misforståelser og foreldrene kan få en oppfatning om at skolen ikke er ute etter barnets beste. Dette bunner gjerne i deres egne opplevelser fra da de selv gikk på skolen, ifølge Berglyd (2013). Så hvordan kan lærerne arbeide med foreldrene om eleven hvis samarbeidet blir vanskelig og foreldrene ikke har tiltro til skolen?

Som man kan se i kapittel 4.1 under «Når samarbeidet blir vanskelig» sier Robin at det er viktig å kunne prate med noen andre på lærerteamet eller skolen, fordi utfordrende foreldre er noe hen mente at lærere blir mest energitappet av. Dette stemmer overens med teorien om at misforståelser og mistillit kan oppstå når foreldrene mangler vesentlig kunnskap om samarbeidspartneren. Da er nok dette med sparringspartnere en viktig faktor for å kunne jobbe videre med disse foreldrene, det at man ikke står med all vekten på sine egne skuldre, men får støtte, råd og veiledning fra de rundt seg. En annen viktig faktor for å bedre et vanskelig samarbeid vil være å skape og opprettholde en god relasjon til de hjemme (Bergkastet et al. 2019, s. 104). Alex fortalte om viktigheten av dette slik at

foreldrene kunne se på læreren som en trygg fagperson. Hvis de ser på læreren som det, så vil det være en kortere vei til å snakke med dem, sier Alex. Dette med å være en trygg fagperson er nok noe som alle foreldre ser etter, det at læreren går inn i samarbeidsforholdet og viser at den faktisk vet hva den snakker om, og at den kan komme med kunnskap som bunner i noe annet enn bare egne opplevelser. Læreren må kunne komme med gode tiltak og rutiner for det enkelte barnet som kommer fra teori, men samtidig er utarbeidet med foreldrene (Bergkastet et al., 2019, s. 104). Det holder ikke bare at man som lærer viser at de er en trygg fagperson, men også at den viser en genuin interesse for det enkelte barnet og hører på hva foreldrene har å si. Dette er noe Kim nevner, at man må møte foreldrene med en interesse for å høre på dem og ikke bare komme med det du som lærer mener er viktig. Hen sier også at det alltid trenger å være fokus på diagnosen i samtale med foreldrene, men ha fokus på barnet som det er og ta utgangspunkt i barnet når man lager opplegg. Her kan man trekke linjer til det Berglyd (2003) skriver om at det som må være grunnleggende i samarbeidet er barnet og barnets beste.

Et interessant funn som kan trekkes fram når det kommer til samarbeid med foreldre, da særlig det vanskelige samarbeidet, handler om det Kim nevnte om å «ikke gi opp». Uansett hvor utfordrende samarbeidet kan være må man ikke gi opp, og både Robin og Alex var enige i dette. Man må forsøke å gjenvinne tilliten hos foreldrene og opprettholde det gode samarbeidet. Uten det vil elevene, kanskje særlig elever med ASF, få negative konsekvenser da de er avhengige av et godt, trygt og forutsigbart miljø rundt seg.

5.1.1 Hvordan hjelper samarbeidet med inkludering av elever med ASF?

Det er allerede gjort mye forskning som viser at godt samarbeid er avgjørende for elevenes utvikling og trivsel, uansett om en elev er diagnostisert med autismspekterforstyrrelser eller ikke, men det kan argumenteres for at det er ekstra nødvendig å få til det gode samarbeidet for elevene med ASF. Barn med ASF har som nevnt i kapittel 2.1 vanskelig for å tilpasse seg nye omgivelser og situasjoner og vansker med å forstå verden rundt seg som følge av begrensninger med språk og kommunikasjon, evne til å sosialisere seg og begrensede interesser og atferdsmønstre (Statped, 2022b). Det kan derfor være ekstra utfordrende å få de til å føle seg inkludert i klasserommet, og man trenger alle arenaer pålogget for å få til en god inkludering. Inkludering, i denne sammenhengen, handler som nevnt i kapittel 2.2 om og gi et tilfredsstillende opplæringstilbud i den ordinære skolen som tar utgangspunkt i og bygger rundt de allerede eksisterende behovene til elevene. For elever med ASF handler dette om at man må se på hvilke utfordringer de har på de forskjellige områdene og lage et tilrettelagt opplæringstilbud med eleven som utgangspunkt og det er her foreldrene kommer inn. Foreldrene er de menneskene som har mest kunnskap om sitt eget barn, og kan bidra mer enn noen andre når det kommer til hvilke utfordringer barnet har og hva som kan fungere. De vet gjerne hvordan barnet kommuniserer og hva det forstår og ikke forstår av sosial kommunikasjon, de vet hvilke sosiale interaksjoner som blir ekstra vanskelige og hva som utløser stressfølelse og skaper voldsomme reaksjoner, og de vet hvilke interesser barnet har, og ikke har, og hva slags atferd og rutiner det er vant med. Det kan tenkes at læreren ofte har en idé eller tanke om hva som vil være best, gjerne fordi den tar utgangspunkt i tidligere erfaringer med elever med ASF, men som Ripley (2015) og Statped (2022b) skriver så er alle disse elevene veldig forskjellige, og det som fungerer for den ene fungerer ikke nødvendigvis for andre. Kim la vekt på i sitt intervju at det var viktig at man møtte foreldrene med en interesse for å høre på dem, slik at de fikk ha innspill til elevens opplæring.

Alex kom med utsagn der man går den andre veien, altså at læreren kommer med tips og tiltak og ikke foreldrene. Under «når samarbeidet blir vanskelig» i kapittel 4.1 ser man at Alex kunne si at hen la inn litt ekstra innsats for å overbevise om at hen er en trygg fagperson slik at foreldrene kunne stole på de forslagene med tiltak hen kom med. Så selv om det er viktig at man som lærer skaper og opprettholder et godt samarbeid der foreldrene føler de kan komme med sine forslag og innspill, er det viktig at læreren viser at de er en trygg fagperson som vet hva den driver med. Foreldrene har gjerne mest kunnskap om hvordan barnet er og hva den reagerer på og ikke, men lærerne har gjerne mest kunnskap om hvilke tiltak og rutiner som fungerer når det kommer til skolesammenhengen. Det handler om å skape et gjensidig samspill. Det vil være vesentlig å nevne at eleven selv også må få komme med innspill til egen læring.

5.2 Gode relasjoner

Det er som regel ingen som tviler på at gode relasjoner mellom elev og lærer er nødvendig for å få til et positivt miljø som fremmer læring, dette skriver blant annet Utdanningsdirektoratet, se kapittel 2.3. Vi ser også dette i funnene som blir presentert i kapittel 4.2 der alle lærerne fortalte at man ikke kommer noen vei uten relasjoner. Dette indikerer at relasjonsbygging er en viktig faktor for å skape det trygge og positive læringsmiljøet. Akkurat som med foreldresamarbeidet er også de gode relasjonene viktig for alle elever, men kanskje ekstra mye for elever med ASF. Det vil ikke si at elever uten diagnosen skal eller trenger å ha en dårligere relasjon til læreren enn andre elever, men det vil være en større jobb og kreve mer fra læreren å bygge gode relasjoner til elevene med ASF enn de uten. Barna med ASF har som nevnt i kapittel 2.1.1 vanskelig for å forstå andre menneskers følelser og for å uttrykke sine egne følelser (Lawrence, 2019, s. 16; Statped, 2022b), noe som barn uten denne diagnosen gjerne får til. Derfor må læreren legge inn en ekstra innsats hos disse elevene, og vise nærhet og være tydelig, som informantene sier.

Selv om lærerne påpekte viktigheten av å være tydelig, snakket Kim om at man ikke måtte være for tydelig i situasjoner i klasserommet da det er flere av disse elevene som ikke ønsker å skille seg ut, og det kunne bli vanskelige situasjoner ut av det. Det kan tenkes at relasjonen mellom lærer og elev vil bli svekket hvis læreren er for tydelig når eleven ønsker noe annet. Hvis det skjer er det mulig *konflikthåndtering*, som ifølge Fallmyr (2020) er en av ni egenskaper man må ha for å forme en god relasjon til elevene, kanskje ikke er helt på plass i forhold til eleven det måtte gjelde. Alex nevnte viktigheten av å ikke overdramatisere situasjoner eller handlinger som elever med ASF er i eller gjør, da dette kan påføre dem en følelse, som for eksempel frustrasjon. Hen ønsker heller at man skal se på situasjonen med et åpent sinn og sanser litt hva elevene selv opplever. Det kan hende at læreren ser en situasjon og tenker på den som en konflikt som må løses, men det kan det være lurt å tenke på det Kvello skriver om sosioemosjonell utvikling, at man først må se litt på hvordan eleven reagerer og hva det er som faktisk har skjedd i situasjonen. Man må se om det er indre eller ytre påvirkning og man må se om reaksjonen er så intens som man faktisk tror den er. Her kan også det Fallmyr (2020) skriver om toleranse for forskjell trekkes inn. Alle elever er forskjellige og har en atferd som varierer stort. Elever med ASF har vansker med sosial omgang og kan slite med å generalisere de sosiale situasjonene, som igjen kan føre til stressfølelse og for noen utløse voldsomme reaksjoner (Statped, 2022b). Det samme gjelder med det begrensede atferdsmønsteret og interessene, hvis det blir endring i rutiner kan dette skape store reaksjoner (Statped, 2022c). Disse

reaksjonene og følelsene som kan dukke opp hos elever med ASF må læreren håndtere på en måte som gjør at elevene føler seg sett og akseptert. Det handler om å tolerere all atferd, også den som man kategoriserer som uønsket, og det må gjøres på en skånsom måte for å ikke påføre flere følelser og reaksjoner fra disse elevene.

Kim var som nevnt i empiridelen den som snakket mest om dette med relasjoner til elevene. Utsagnet, som står i kapittel 4.2, om at hen kjente på en nysgjerrighet og glede over å jobbe med elever med ASF, trekker frem noe som er fint og interessant. Hen sier videre at det å klare å skape et godt samspill der elevene føler på en trygghet og at læreren forstår dem er veldig givende. Det trekker fram et aspekt som peker på at læreren burde ha en genuin interesse overfor disse elevene. Og det kan tenkes at det er den oppriktige interessen og lyst til å arbeide med disse elevene som skal til for å lykkes i å skape disse gode relasjonene. Som Autismeforeningen og Statped skriver så er det nødvendig at den læreren som er rundt elevene med ASF og som skal skape rutiner og tiltak for å gi et tilfredsstillende skoletilbud må forstå elevens vansker. Det vil ikke være nok å bare vite om hvilke vansker som eksisterer, men man må gå inn i den enkelte elevens situasjon og forstå hva disse vanskene gjør. Dette er også et interessant aspekt som Kim trekker inn, at for å inkludere disse elevene må man forstå verden fra deres ståsted. Kim snakker om at samarbeidet med hjemmet kommer godt med i relasjonsbygging med eleven fordi da kan hen spørre om hvordan eleven omtaler skolen, hva den liker, gruer seg til også videre.

5.2.1 God relasjon er lik god inkludering?

Det skal nok mer til enn en god relasjon for å få til en tilfredsstillende inkludering av elever med ASF. Inkludering må jobbes med på flere måter og det er mange sider ved inkludering, men den gode relasjonen er fortsatt av stor betydning i dette arbeidet. I kapittel 2.3 blir *emosjonell* og *instrumentell* støtte fra læreren beskrevet, og dette er egenskaper en lærer må ha innenfor relasjonsbygging for å øke motivasjonen, trivsel og læring for eleven. Lærerne sa som nevnt i intervjuene at det var viktig å bli kjent med elevenes behov, både faglig og sosialt, og vise nærhet, som er nettopp dette den instrumentelle og emosjonelle støtten går ut på. Ser man dette i lys av teorien om mestring og tilhørighet kan det argumenteres for at en god relasjon er veien å gå for å få til god inkludering.

I enkle trekk kan man si at god relasjon til eleven kommer blant annet av det Skaalvik og Skaalvik (2019) beskriver som instrumentell og emosjonell støtte, altså at læreren verdsetter, aksepterer, respekterer og viser eleven at de er en trygg relasjon, og gir praktiske råd og hjelp og veiledning i skolearbeidet. For elever med ASF vil det også være nødvendig at læreren bruker god tid og er tålmodig med eleven, og tilpasser seg de faglige og sosiale utfordringene, det kan blant annet handle om at læreren tar hensyn til de begrensede interessene til eleven, er til stede i sosiale interaksjoner og er eksplisitt i måten den prater til eleven på. Denne støtten vil igjen kunne føre til økt motivasjon, trivsel og læring, og en atmosfære der eleven føler på mestring. Under kapittel 2.2 om inkludering viser teorien til at inkludering handler om blant annet å skape mestringfølelse og tilhørighet for eleven. I den forbindelse kan man si at en god lærer-elev-relasjon vil føre til en god inkludering av eleven. Uthus (2017) beskriver som nevnt i kapittel 2.2.1 at hvis en elev opplever mestring i felles læringsaktiviteter, vil det kunne bidra til en følelse av tilhørighet og motsatt. Når det er sagt er det viktig å nevne at for elever med ASF vil det ofte være vanskelig å delta i felles læringsaktiviteter på grunn av de tre kjennetegnene som alle med ASF har, språk- og kommunikasjonsvansker, begrenset evne til sosial

omgang og begrensede interesser (Martinsen, 2014; Ripley, 2015, s. 10; Statped, 2022). Dette vil bli diskutert mer i kapittel 5.4 under tiltak som brukes i faglige situasjoner.

5.3 Hvilke ressurser ser lærerne som nyttige i arbeidet med elever med ASF?

5.3.1 Menneskelige ressurser

De tre lærerne snakket som nevnt i kapittel 4.3 om de menneskelige ressursene de hadde i skolen. Instansene utenfra, som HABU og ressurscenter med ekstra kompetanse på autisme i Trondheim, viser seg, ifølge lærerne, å være særlig nyttige i møte med en ny elev med ASF. Et gjennomgående tema er at alle elevene med ASF er forskjellige, og det vil derfor være lønnsomt å ha eksperter på emnet når man møter de forskjellige elevene og lærer dem å kjenne. Det er mye man skal lære om elevens væremåte og tankegang før man har et tilfredsstillende skoletilbud på plass, og det er ofte nødvendig å sette inn ekstra ressurser (Autismeforeningen, 2023; Statped, 2022c). Utdanningsdirektoratet (2022) og Gram (2004) påpeker at tilretteleggingen må vurderes og ta utgangspunkt i elevenes behov, forutsetninger og forkunnskaper for at kompetansemålene kan nås. HABU og ressurscenter med ekstra kompetanse på autisme og spesialkoordinator på skolen kan komme sin ekspertise på området i arbeidet med å lage gode tiltak og et opplæringstilbud som er tilpasset eleven. Etter hvert som man blir kjent med, og lærer seg kjennetegnene til eleven med ASF, vil ikke hjelpen fra instansene brukes like mye ifølge lærerne.

I kapittel 4.3 påpekes det et interessant funn som omhandler de voksne som samhandler med elever med ASF. Alle har hørt om lærermangel og mangel på voksne i klasserommet på flere forskjellige skoler, men Robin og Alex bemerket noe interessant om at det er ikke alltid det er mangel på voksne i klasserommet som er problemet, men at problemet lå i å finne de riktige menneskene til jobben. Det å finne det som Alex kaller for personlig egnethet er avgjørende i arbeidet med elever med ASF. Statped (2022a) belyser dette og skriver at det er skolens ansvar å ansette et personal som har høy kompetanse, og forstår hvilke utfordringer elever med ASF har. Dette er forenlig med Robin sier om at for å ha disse elevene mest mulig i klasserommet må man ha voksne som har god kunnskap om elevene. For Robin sin del var det ofte miljøarbeidere med god kompetanse som ble satt til å bistå disse elevene. Det holder likevel sjeldent at de voksne rundt har god kompetanse om autisme, det at man får en god relasjon til eleven er minst like viktig, og med en kombinasjon av dette vil man komme langt som en menneskelig ressurs for disse elevene. På bakgrunn av hva Robin og Alex forteller kan det være indikasjon på at det gjerne er et problem i skolen. Her kommer det enkelte barnets forskjeller inn igjen, for det er vanskelig å finne noen som klaffer med alle, og det skal noen visse egenskaper til for å få til den gode relasjonen og samtidig ha rikelig med kompetanse på et tema.

5.3.2 Materielle ressurser

Robin og Alex snakket lite om materielle ressurser da dette var noe de enten ikke hadde, eller ikke brukte så mye. Uten at det ble spurt så om det i intervjuene kan det tenkes at det har noe med den økonomiske situasjonen skolene står eller at det ikke er en del av deres praksis. Kim derimot kunne fortelle at skolen hadde en god økonomi, og som nevnt så fikk man det man trengte hvis det var gode argumenter for det. Fra egne erfaringer som ansatt i skolen og praksis vet jeg at dette ikke er tilfelle hos alle, men dette vil ikke bli diskutert videre i denne oppgaven. Statped (2022a) kommer med tips om hvordan man kan inkludere og tilpasse undervisningen for elever med ASF, som blir beskrevet i kapittel

2.2.1. Der står det at et av tipsene går ut på å organisere klasserommet på en hensiktsmessig måte og gjerne ha skjermet arbeidsplasser. Dette gjenspeiles i det Kim forteller om hvordan hen innreder klasserommet for disse elevene, der hen forklarer om stoler med høye vegger uten innsyn. I TEACCH-metoden nevnes også dette med fysisk struktur i klasserommet, se kapittel 2.1.4, der spesifikke soner og områder brukes for å organisere aktivitet. I tillegg forteller både Kim, Robin og Alex grupperom som er tilgjengelig for elevene med ASF, slik at de for eksempel kan trekke seg tilbake for en pause. Kim trekker også frem PlayStation som en materiell ressurs og forteller om hvordan den har hatt stor effekt på relasjonsbyggingen mellom elevene med sosiale vansker og medelevene. Her ser man et eksempel på hvordan man kan ta utgangspunkt i elever med ASF sine spesifikke interesser for å skape relasjoner som igjen øker inkluderingen av disse elevene.

5.4 Hvilke tiltak nevnes av lærerne som viktige og hvordan hjelper de med å inkludere disse elevene?

Det finnes flere gode tiltak som bidrar til å enklere inkludere elever med ASF. Nedenfor drøftes noen av tiltakene som nevnes av lærerne i lys av teorien.

5.4.1 Belønning som tiltak

I prosessen med å analysere intervjuene bemerket et funn seg som særlig interessant, og handlet om å bruke belønning som tiltak i arbeidet med elever med ASF. Både Kim og Robin var positive til dette og brukte former for belønning hyppig. Begge kunne fortelle at de følte det var lite som fungerte like bra i arbeidet med disse elevene, men som nevnt i kapittel 4.4 la Robin til at hen tenkte på belønning som noe omdiskutert og om det var greit eller ikke. I kontrast til dette fortalte Alex at hen var negativ til belønning og det bunnet i at hen mente det var vanskelig å få gjort det på en ordentlig måte slik at eleven opplevde mestring. Dette samsvarer med Smith et al. (2008), som nøye beskriver hvordan belønningssystemet for barn med ASF kan utformes og hvordan foreldrene kan bruke dette hjemme, se kapittel 2.1.4.3. De påpeker imidlertid at dette systemet er lite egnet for skolen, og at det bunner i at lærerne ikke har tid til å utføre planen så nøye som de burde. Det er trolig noen lærere som kan få det til, men det skal legges inn en viss innsats som krever tid. Og det er ikke til å legge skjul på at lærere gjerne allerede har mange oppgaver og mange elever som trenger deres oppmerksomhet.

Likevel er belønning et tiltak som brukes i arbeidet med disse elevene, og dette bekreftes av både Kim og Robin. Hvis man ser på det Heldal (2013) skriver om det behavioristiske læringssynet, at flere vil argumentere for at det å gi barnet belønning er med på å forsterke elevenes læring, kan dette indikere at det er en praksis som brukes på ulike skoler av flere lærere. Men som Heldal (2013) skriver, og Robin og Alex påpeker, er det flere som stiller seg skeptisk til denne typen tiltak. Det man sitter igjen med er da to forskjellige synspunkter som begge argumenterer for hva som er best for eleven. Det som er interessant å se på er hva læreren egentlig vil oppnå med denne typen tiltak. For Kim og Robin sin del sier de at det er lite som fungerer like bra, men man har ikke fått sett på hva de faktisk har oppnådd. Hvis målet er at eleven bare skal komme seg gjennom for eksempel å lese tekster, slik at leseferdighetene blir bedre, kan man vel si at tiltaket med belønning fungerte. Hvis det derimot går på at eleven skal få en leseglede, kan det argumenteres for at belønningssystemet kan gjøre at motivasjonen forsvinner så snart

belønningen fjernes. Både Alex og Smith et al. (2008) understreker betydningen av å bruke belønningssystemet på en riktig måte for å fremme motivasjon og mestring hos elevene.

5.4.2 Faglige situasjoner

I det følgende vil tiltak som kan hjelpe med å inkludere elever med ASF i faglige situasjoner bli drøftet.

5.4.2.1 *Utnytte de begrensede interessene*

Disse elevene er jo ofte elever med kjempestyrker, som for mange vil oppleves som genier på sitt felt. Og det å få dem til å skinne i samspillet og oppleve seg selv som en ressurs i elevgruppa synes vi er viktig (Kim).

Det var som nevnt i kapittel 4.4.1 at alle lærerne forsøkte å knytte særinteressen til elevene med ASF til fagene og oppleggene slik at de kunne føle på motivasjon og mestring som er noe Autismeforeningen (2023) anbefaler at man gjør så godt det lar seg gjøre, men som de antyder er det ikke alltid mulig. Dette er noe Robin påpeker, og sier det kan være vanskelig, da mange av disse elevene har svært snevre interesser. Det kan også tenkes at det ikke bare er vanskelig på grunn av snevre interesser, men også fordi det vil være tidkrevende å skulle lage et eget opplegg til en enkelt elev for hvert tema klassen skal gjennom. Hvis eleven derimot har en sakkyndig vurdering som sier at den har krav på spesialundervisning, uansett om det er i klasserommet eller ikke, vil det være et grunnlag for og mulighet til å tilrettelegge enkelte timer og fag, og knytte det opp mot elevens særinteresse.

5.4.2.2 *TEACCH-metoden*

Noe som går igjen hos alle tre lærerne er at de bruker deler av TEACCH-metoden som tiltak for å bedre inkluderingen av elever med ASF. I kapittel 4.4.1 ser man at både Alex og Robin er opptatt av at elevene skal ha faste rutiner, noe som er gjennomgående i hele TEACCH-metoden. Kim forteller eksplisitt at de tar utgangspunkt i metoden og snakker også om viktigheten av å ha faste rutiner. Statped (2022a) skriver at forutsigbarhet og struktur er nødvendig for at elever med autisme skal kunne lære i det ordinære klasserommet. Faste rutiner vil være en viktig del av det å skape forutsigbarhet for disse elevene. I tillegg til å skape faste rutiner nevnes dagsplan av Kim og Alex, de sier at de bruker det med alle sine elever, noe som står i kontrast til Robin som fortalte at det ikke var et tiltak hen brukte. TEACCH-metoden beskriver daglig timeplan som et nyttig verktøy for å skape forutsigbarhet for elevene. Alex sitt tiltak med dagsplan er noe annerledes enn hvordan blant annet TEACCH og Kim beskriver det. Man kan si at hen har tatt metoden og gjort den enda mer spesifikk ved at hen går bort til pulten der eleven med ASF sitter og skriver post-it-lapper med timens eller dagens gjøremål og forklarer dette til eleven. Det kunne vært interessant å se om dette var noe som kunne fungere for blant annet Robin eller andre lærere som opplever at elever med ASF ikke klarer å følge en dagsplan.

TEACCH-metoden forklarer også at elever med ASF må ha muligheten til å både se og høre informasjon for å forstå den da de ofte har en sterkt visuell sans, men vansker med å oppfatte auditiv informasjon (Statped, 2022c). I forhold til dette nevner Kim det hen kaller for «aspergerspråk» som går ut på at man er veldig eksplisitt og modellerer eller har visuell støtte når hen forklarer noe. Det at man gir tydelig informasjon og konkrete beskjeder er noe Statped (2022a) legger vekt på som viktig for å skape en inkluderende opplæring for

elever med ASF. Det Kim forteller om nettopp dette tiltaket er at det er noe alle i klassen kan ta nytte av, ikke bare elever med ASF. Dette gjør skolehverdagen forutsigbar for alle i klasserommet. Lawrence (2019) nevner også som rutiner som en viktig kilde for å skape forutsigbarhet for disse elevene, men påpeker at det ofte kan forekomme endringer i en skolehverdag som vil være en stressfaktor. Med tanke på dette er det her viktig at lærerne er i forkant og kan varsle om disse endringene så tidlig og tydelig som mulig. På denne måten kan forsøke å redde en situasjon som potensielt kunne ført til voldsomme reaksjoner fra elevene med ASF. Her vil også samarbeidet med foreldre spille en stor rolle med tanke på at læreren kan få varslet foreldrene om endringer som igjen kan fortelle om dette til barnet sitt.

5.4.2.3 Voksenhjelp

Gruppearbeid er ofte en situasjon som kan bli vanskelig for disse elevene, men som det står i kapittel 2.2.1 er det å lykkes i gruppearbeid en måte å skape mestringsforventning på (Olaussen, 2013, s. 219). Også Uthus (2017) beskriver det å mestre i felles læringsaktiviteter bidrar til en følelse av tilhørighet. Robin og Alex beskriver gruppearbeid som et sårbart punkt for disse elevene, og forteller at de alltid har en voksen til stede som kan veilede under oppgaven. Her igjen er det viktig at man har den riktige voksenpersonen til stede, som det står om i kapittel 5.3. På denne måten kan de sikre at det blir mindre stressende å delta i dette samarbeidet, og forhåpentligvis vil elevene føle seg inkludert i klasserommet. I tillegg nevner Alex praktisk-estetiske fag som situasjoner der det kan bli kaotisk for elever med ASF, og det vil også her være nødvendig med en god voksen til stede som kan hjelpe.

5.4.3 Sosiale situasjoner

I det følgende vil det bli presentert tiltak som gjøres for elever med ASF knyttet til sosiale situasjoner.

5.4.3.1 Åpenhet, aksept og normalisere forskjeller

Man kan si med stor grad av sikkerhet at åpenhet og aksept er viktige faktorer for å skape et inkluderende miljø i ethvert fellesskap. Kim, Robin og Alex kunne fortelle at å skape åpenhet og normalisere forskjeller var noe de jobbet aktivt med. Salamanca-erklæringen påpeker hvordan inkludering handler om å verdsette alle elever og mangfoldet de bærer med seg, og at i en god inkludering forebygger man diskriminerende holdninger. En effektiv måte å starte inkluderingen i klasserommet på vil være som lærerne sier om å skape åpenhet og aksept, og normalisere forskjeller. Man kan tolke åpenhet som villighet til å lytte til andres synspunkter og erfaringer, samt dele sine egne tanker og følelser uten å være redd for å bli dømt. Hvis man snakker jevnlig om dette i klasserommet kan det tenkes at det vil være med på å normalisere de forskjellene som er, man utvider de rammene som bestemmer normalen slik at flere kan passe inn. Da kan det bli enklere å akseptere andres ulikheter og anerkjenne alles verdighet og rettigheter. Robin sin erfaring med at de snakker åpent om forskjeller i klasserommet har som oftest vært suksessfullt som det står nevnt i kapittel 4.4.3.2. Dette kan tyde på og forklares med at elevene jevnlig prater og jobber aktivt for å skape mindre forskjeller. Alex snakker om viktigheten av å ha samtaler der man forklarer godt hvorfor noe eller noen er som det er. Hen mener at med gode forklaringer på hvorfor vil elevene forstå og godta at man er forskjellige og har forskjellige behov. For Kim sin del legger hen ikke alltid så vekt på hva selve diagnosen til eleven er, men at de snakker åpent om hvordan man kjenner seg og hvordan man har det. Trolig vil dette være en måte som skaper aksept uten at noen elever får merkelapper på seg. Det

kan tenkes at det også er enklere for andre elever uten diagnoser og forteller noe som seg og hvordan de føler det og hva de reagerer på, som igjen vil skape et fellesskap der alle kan dele. I tillegg vil det som nevnt skjerme eleven fra å få merkelapper, for det er ikke alle elever som ønsker å skille seg ut som Kim sier. Det er derfor viktig som Robin sier å ikke greie ut om en elev uten dens og foreldres tillatelse.

5.4.3.2 Sosiale historier

Sosiale historier blir nevnt som tiltak av både Alex og Kim, og er noe de bruker med elever med ASF jevnlig. Barn med ASF har vanskelig for å generalisere fra en situasjon til en annen som gjør at sosial omgang blir vanskelig (Statped, 2022b). Det å forstå det som forblir usagt, ansiktsuttrykk og kroppslige gester og ironi, er med på å gjøre de sosiale kodene vanskelig å tolke for disse elevene (Ripley, 2015, s. 91). Det er blant annet det Kim og Robin bruker sosiale historier til å forbedre for disse elevene. Sosiale interaksjoner er noe alle møter på hver dag, og er viktig på skole- og samfunnsnivå. Hvis elevene klarer å ta i bruk disse historiene, huske på dem, og knytte dem opp til sosiale interaksjoner de møter på i skolehverdagen, vil det være en god start for å kommunisere bedre med dem rundt seg. Disse historiene vil ikke bare hjelpe eleven med å delta i sosial omgang, men de kan også hjelpe dem med å uttrykke sine egne følelser og tanker effektivt.

5.4.3.3 Faste avtaler

Faste avtaler som tiltak for å skape rutiner og forutsigbarhet blir trukket fram av Kim og Robin. Disse avtalene gjør at de enklere kan geleide seg rundt i det som ellers kan oppleves som en kaotisk hverdag. Kim bruker blant annet faste avtaler som går ut på at disse elevene kan trekke seg tilbake hvis de føler på en overstimuli i sosiale interaksjoner. Inkludering handler om å gi alle elever en tilfredsstillende opplæring i det ordinære klasserommet, men dette betyr ikke at alle alltid må være sammen med hele klassen (Statped, 2022a). Disse faste avtalene om å trekke seg tilbake hvis man føler seg overstimulert kan være et godt tiltak for å skape et inkluderende miljø for elever med ASF. Robin snakker om faste avtaler hen har gjort med elever med ASF og tilhørende vennegjenger, se kapittel 4.4.3.3. Dette gjør hen for å bevare de gode relasjonene eleven allerede har. Det kan argumenteres for at det er et godt tiltak med tanke på hvor utfordrende det kan være for disse elevene og knytte seg til nye mennesker.

5.4.3.4 Langtidsperspektivet

Man kan si at funnene i kapittel 4.4.2.1 beskriver hvordan læreren tilpasser skolehverdagen for elever med ASF ved å ta hensyn til deres begrensede interesser og utfordringene til den sosiale omgangen. De forsøker å få elevene til å delta på det meste av skolehverdagen bringer, men alle tre lærerne forteller at de tar hensyn til elevenes begrensninger og presser dem ikke til å gjøre noe de ikke vil. Likevel prøver de å utfordre elevene litt ut av komfortsonen, men ikke så mye at det blir umulig for dem å delta i situasjonen. Dette kan bidra til å styrke deres evne til å håndtere endringer og utfordringer i fremtiden. Det som var interessant med funnet om langtidsperspektiv var da Alex sa at hen ikke presset elevene til å gjøre noe hen visste de kom til å gjøre i fremtiden. I intervjusituasjonen da hen først nevnte dette var min første tanke at det virket som et lurt og fornuftig tiltak. Mange av disse elevene kan få voldsomme reaksjoner vi støtter på noe de kjenner på som utfordrende, for eksempel konserter som Alex nevner. Det vil trolig føre til at man som lærer tenker at dette er noe eleven absolutt ikke ønsker å delta på som følge av de voldsomme reaksjonene. Etter hvert som jeg tenkte mer på dette langtidsperspektivet og snakket om dette med veileder endret tanken min seg litt, for

hvordan kan man som lærer vite at en elev absolutt ikke vil gjøre noe i framtiden. Da har man tatt et valg for eleven og man får ikke utfordret den til å gjøre noe den potensielt kan ønske å delta på i fremtiden og begrenser de sosiale situasjonene. Som nevnt i kapittel 2.1.3 har disse elevene gjerne begrensede interesser som gir glede (Lawrence, 2019, s. 17). Det er likevel mulig at den lærere som velger hva elevene med ASF skal delta på, gjør det riktige valget. De har gjerne god relasjon og god kunnskap om eleven, deres behov, interesser og atferdsmønstre, og vil derfor kunne ha grunnlag for å gjøre de valgene de gjør. Det kan tenkes at det vil være lurt å involvere foreldrene i slike valg, fordi som det tidligere står skrevet i kapittel 2.4 og drøftet i kapittel 5.1 har foreldrene en unik kunnskap om sitt barn. De vil som regel kunne bekrefte, avkrefte eller komme med tips om hva barnet liker og ønsker eller ikke ønsker å delta på. I tillegg kan det være lurt å se på ulike måter man kan tilpasse situasjonen for eleven slik at det er mulig å delta på det som kan virke vanskelig.

6 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å finne ut av hvilke tiltak som viser seg effektive i lærernes øyne når det kommer til inkludering av elever med ASF i klasserommet og bidra til økt kunnskap og forståelse innenfor dette området. Gjennom en kvalitativ forskningsmetode og en grundig analyse av datamaterialet har jeg forsøkt å besvare problemstillingen, «hvordan tilrettelegger den enkelte grunnskolelæreren for inkludering på det faglige og sosiale planet for elever med autismespekterforstyrrelser?» i lys av det teoretiske rammeverket. I dette kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene før jeg kommer med en konklusjon. Videre vil jeg peke på videre forskningsmuligheter og til slutt skriver jeg noen avsluttende refleksjoner.

6.1 Oppsummering av hovedfunn og konklusjon

Inkludering handler som nevnt i kapittel 2.2 om å gi alle barn et opplæringstilbud i den ordinære skolen. Dette må gjøres uavhengig av elevenes evner og forutsetninger, og for elever med ASF vil det være spesifikke tiltak som fører til at de enklere kan ta del i og bli inkludert i den ordinære opplæringen. Man ser gjennom drøftingen og i denne avslutningen at funnene fra intervjuene i all hovedsak samsvarer med tidligere forskning og teori. I det følgende vil jeg oppsummere studiens hovedfunn, og forklare hvordan disse funnene er relevante for problemstillingen.

I kapittel 5.1 drøftes det hvordan læreren kan involvere foreldrene for å bedre inkluderingen av elever med ASF i skolen. Et godt skole-hjem-samarbeid er avgjørende for inkluderingen av elever med ASF. Forskning viser nettopp dette og peker på sammenheng mellom foreldrenes involvering i barnets skolegang og positiv effekt på deres faglige og sosiale læring. I kapittel 4.1 ser vi at lærernes erfaring bekrefter dette. Disse barna har spesifikke utfordringer knyttet til blant annet tilpasning, kommunikasjon og begrensede interesser, og det er nødvendig å ta hensyn til deres behov. Foreldrene har en unik kunnskap om sitt eget barn og derfor bidra med verdifulle innspill til opplæringen. Samtidig har læreren kunnskap om hva som fungerer i skolesammenheng og det er derfor viktig å skape et gjensidig samspill der både foreldrene, elevene og læreren har innflytelse på opplæringen. Selv når samarbeidet med foreldrene blir utfordrende er det viktig at læreren ikke gir opp, men forsøker å gjenvinne tilliten og opprettholde det gode samarbeidet.

Lærerne påpeker viktigheten av god relasjon til elevene for å skape et trygt miljø i klasserommet, men som det drøftes i kapittel 5.2 har elever med ASF vanskeligheter med å forstå andres følelser og uttrykke egne, noe som gjør arbeidet med å bygge relasjoner med dem krevende. Læreren må derfor legge inn ekstra innsats, vise nærhet og tydelighet og være tålmodig i møte med disse elevene. Det er også nødvendig at læreren har en genuin interesse og forståelse for hele elevens sammensatte vansker og behov. Med god relasjon til disse elevene kan man bidra til økt motivasjon, trivsel og læring, og skape en følelse av tilhørighet og mestring. God relasjon alene er ikke tilstrekkelig for å oppnå en tilfredsstillende inkludering av elever med ASF, men det må ligge til grunn for det inkluderende arbeidet.

I kapittel 5.3 drøftes ressursene som lærerne ser på som nyttige i arbeidet med elever med ASF. Her nevnes både menneskelige og materielle ressurser som viktige for å tilrettelegge undervisningen og støtte disse elevene. Det mest interessante lærerne fortalte

om de menneskelige ressursene gikk ut på å ha voksne som er personlig egnet. For at den voksne ressursen skal være verdifull for disse elevene, kreves det visse egenskaper som passer til barnets behov, man må sette seg inn i og lære om elevenes væremåte og tankegang. Det er nødvendig å ha mennesker som har en kombinasjon av kompetanse på temaet og som kan bygge gode relasjoner til disse elevene. Når det kommer til de materielle ressursene var det spesifikke soner og grupperom som ble nevnt av lærerne som viktig i arbeidet med å inkludere elevene i klasserommet. Det at elevene med ASF hadde et grupperom eller en plass de kunne trekke seg tilbake til for å få pauser ble sett på som nyttige ressurser i inkluderingsarbeidet.

Det er flere tiltak som bidrar til en god inkludering av elever med ASF, og lærerne er samstemte om den gode effekten av de fleste tiltakene. I kapittel 5.4.1 blir bruken av belønning drøftet som noe omdiskutert. Kim og Robin var positive til bruk av belønning, mens Alex var mer skeptisk og mente det var vanskelig å gjennomføre det på en måte som ga elevene mestring. Smith et al. (2008) påpeker at belønningssystemet kan være vanskelig å utføre i skolen blant annet på grunn av lærerens begrensede tid. Likevel blir belønning brukt som tiltak av noen lærere, men det er viktig å vurdere hva man ønsker å oppnå med belønningen, for eksempel om det brukes kun for å forbedre ferdigheter eller om man vil skape varig motivasjon og glede.

TEACCH-metoden er et godt utgangspunkt og gir grunnlag for inkludering ved mange aspekter og den legger særlig vekt på struktur. Alle de tre lærerne brukte deler av TEACCH som tiltak for å bedre inkluderingen av elever med ASF. Faste rutiner og struktur er gode tiltak, da dette skaper forutsigbarhet. Her nevnes bruken av dagsplan som, visuell støtte og tydelig informasjon er viktig for å hjelpe elevene. Dette er tiltak som ikke bare er gode for elever med ASF, men noe som hele klassen kan ta nytte av. I tillegg til å skape struktur for elevene må man også utnytte særinteressene til fagene og oppleggene for å motivere og skape mestring. Selv om de snevre interessene kan gjøre dette arbeidet noe krevende, også på grunn av tidsbegrensning, må læreren prøve og gjennomføre det så godt det lar seg gjøre.

I kapittel 5.4.3 drøftes det tiltak som gjøres for å bedre den sosiale inkluderingen for elever med ASF. Her nevnes åpenhet, aksept og normalisering av forskjeller som viktig for å skape et godt klassemiljø. Ved at medelevene har en større forståelse og aksept overfor andre vil det være enklere å inkludere alle i fellesskapet, også elever med ASF som har vansker med sosial omgang. Samtidig som lærerne jobber for å skape aksept og medelevene forsøker å bidra til et godt klassemiljø med god inkludering, må også eleven med ASF aktivt jobbe med å forstå omgivelsene, sosiale situasjoner og verden rundt seg. Dette kan gjøres ved å blant annet bruke sosiale historier som blir beskrevet i kapittel 2.1.4 og drøftet i kapittel 5.4.3.2. Disse er viktige hjelpemidler som vil bidra til at disse elevene enklere kan navigere seg rundt i situasjoner de ellers ville sett på som vanskelige.

Studien har vist at grunnskolelærerne har en sentral rolle i å tilrettelegge for inkludering på det faglig og sosiale planet for elever med ASF. Lærerne viser at de arbeider mer proaktivt enn reaktivt, det virker altså som om de i hovedsak har som ønske at alle tiltak og tilrettelegginger går ut på å være i forkant av alle situasjonene og senarioene som kan dukke opp. Det kan likevel tenkes at sosiale historier kan være en reaktiv måte å arbeide på da man gjerne tar utgangspunkt i senarioer som eleven selv har vært borti. For å oppnå inkludering av disse elevene er det flere tiltak og tilrettelegginger som må iverksettes og tas i bruk. Samlet sett viser funnene at lærernes involvering av foreldrene, oppbygging av

gode relasjoner, bruk av relevante ressurser og implementering av tiltak som TEACCH-metoden er viktig for å tilrettelegge for inkludering av elever med ASF på det faglige og sosiale planet. Det er altså ikke ett tiltak eller en måte å tilrettelegge på som vil fungere alene, men det er en kombinasjon og samspill mellom flere tiltak som er avgjørende. Disse funnene er relevante for problemstillingen om hvordan grunnskolelærere tilrettelegger for inkludering av elever med ASF, da de gir innsikt i konkrete tiltak og strategier som kan benyttes i praksis. Man ser i studien at ved god tilrettelegging på det faglige og sosiale planet vil man kunne inkludere disse elevene i det ordinære klasserommet.

6.2 Bidrag til forskningsfeltet og forslag til videre forskning

Som nevnt i innledningen viser tidligere forskning at flere barn får diagnosen autismespekterforstyrrelser nå enn før grunnet forsterket bevissthet rundt diagnosen, og endring i diagnostiseringspraksis. Med tanke på at flere får diagnosen er det ønskelig å skape en skole som har plass til alle elevene som går der, uavhengig av diagnose og forutsetninger, også de som alltid har vært der, men man ikke har sett. Denne masteren har vært med på å sette søkelys på hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever med ASF, og vil kunne bidra til en økt inkludering av disse elevene.

I løpet av intervjuene, analysen og drøftingen dukket det opp spørsmål og problemer som fortsatt gjenstår å undersøke. I det følgende vil jeg komme med forslag til videre forskning på feltet. I intervjuene kom det fram at lærerne hadde ulik tilgang til ressurser, men det ble lite fremstilt og drøftet i denne studien, da dette ikke var hovedfokuset. Det vil likevel være interessant å undersøke hvordan forskjellige skoler prioriterer og forvalter ressursene de har tilgjengelig, og spesielt hvordan de prioriterer økonomiske ressurser. Den bør undersøke hva som gjør at noen skoler har bedre økonomi enn andre, og hvilke faktorer som påvirker skolens evne til å tilby tilstrekkelig støtte og ressurser til elever med autismespekterforstyrrelser. Spørsmål som kan stilles er: Hva er det som utløser ressurser til disse elevene? Hvordan påvirker de ressursene som går til med elever med ASF arbeidet med inkludering og tilrettelegging for disse elevene?

Belønning som tiltak har blitt drøftet og diskutert i denne studien og konklusjonen er at det er et omdiskutert tema, og at man som lærer må tenke nøye gjennom hvordan dette tiltaket skal brukes. Det vil derfor være behov for videre forskning som undersøker ulike perspektiver og tilnærminger til dette. Man bør undersøke effekten av belønning som et verktøy for motivasjon og mestring hos elever med ASF, og hvordan det kan brukes på en hensiktsmessig måte. Her må man også vurdere eventuelle bivirkninger eller begrensninger ved bruk av belønning, og utforske alternative tilnærminger som kan være like effektive eller mer hensiktsmessige for disse elevene.

Et siste forslag til videre forskning går på dette som Alex kalte for langtidsperspektivet. Det kan være et behov for videre forskning som ser på hvordan man best kan tilrettelegge for deres utvikling og inkludering med disse elevenes voksenliv i tankene. Studien bør undersøke hvilke forventninger og press som bør legges på disse elevene med tanke på deres utvikling og framtidige muligheter, og hvordan man kan tilpasse disse forventningene i tråd med deres unike egenskaper og potensial. Her kan man vurdere effekten av å utfordre elever med ASF litt utenfor deres komfortsone. Spørsmål som kan stilles er: I hvilken grad og på hvilken måte bidrar utfordringene til å styrke elevens evne til å håndtere endringer og utfordringer på lang sikt?

6.3 Avsluttende refleksjoner

Temaet for denne studien har vært hvordan lærere inkluderer elever med autismespekterforstyrrelser, det er et stort tema som omfavner mange perspektiver og mindre temaer. I den studien tror jeg at jeg har fått fram et helhetlig bilde på hvordan inkludering av disse elevene kan foregå, men jeg kan likevel se for meg at oppgaven kunne vært snevret inn på mange forskjellige områder. Som man ser i kapitlet ovenfor om videre forskning kunne denne masteroppgaven gått mange veier, og om jeg hadde hatt mer tid ville jeg gjerne dykket inn i noen av forslagene selv. Jeg kunne også for eksempel hatt fokus på inkludering med kun det sosiale eller kun det faglige, og på denne måten fått mer utdypende svar på de forskjellige tiltakene som ble nevnt i intervjuene. I tillegg kunne jeg tenkt meg å observere lærerne for å ikke bare høre om deres praksis, men også se med egne øyne og trekke sammenligninger og/eller forskjeller der.

Uansett hvor dypt man går inn i de forskjellige temaene som dukker opp i denne masteren vil viktigheten av inkluderingen av elevene med ASF være den samme. Dette er barn som har rett på lærere som har god kunnskap om diagnosen og en oppriktig interesse av å arbeide mot et fellesskap der alle har plass, uavhengig av evner, forutsetninger, interesser, utfordringer og fordeler. Jeg vil avslutte denne oppgaven med å påpeke at ingen barn med ASF er like, og de vil ha behov for ulike former for tiltak, men med denne studien kommer det fram tiltak til sine behov som vil passe til de fleste barn med riktig lærer og riktig tilpasning.

Referanseliste

- Autismeforeningen i Norge. (2023). *Om Autismespekterdiagnosen (ASD)*.
<https://autismeforeningen.no/hva-er-autisme/om-autismespekterdiagnose-asd/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø : inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Gyldendal.
- Berglyd, I. R. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid : avstand og nærhet*. Fagbokforl.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (7. utg.). Gyldendal.
- Det Norsk Akademiske Ordbok. (2017). Proaktiv. I *Det Norske Akademiske Ordbok*. Hentet 7. mai 2023 fra <https://naob.no/ordbok/proaktiv>
- Engh, R. (2010). Undervisning av elever med Asperger syndrom. I *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. (s. 95-114). Høyskoleforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Faugstad, R., & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 13(1), 98-110. <https://doi.org/10.23865/us.v13.1898>
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & developmental language impairments*, 3, 239694151880440.
<https://doi.org/10.1177/2396941518804407>
- Gram, N. (2004). Den vanskelige inkluderingen. I T. Petterson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledesle* (2. utg., s. 39-54). Universitetsforlaget.
- Haug, S. (2010a). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian journal of disability research : SJDR*, 12(3), 199-209.
<https://doi.org/10.1080/15017410903385052>

- Haug, S. (2010b). Tilpassa opplæring - den største utfordringa i all opplæring. I S. Østrem (Red.), *Pedagogikk og elevkunnskap: en første innføring til læreryrket* (s. 98-117). Cappelen Akademiske Forlag.
- Haug, Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, K. & Svartaas, G. (2017). Lesing og klasseledelse. Utfordringer og muligheter ved mangfold og inkludering. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.95-115). Gyldendal akademiske.
- Heldal, M. (2013). Behaviorisme med perspektiv på pedagogisk praksis. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Akademika Forlag.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European journal of special needs education*, 25(1), 77-91.
<https://doi.org/10.1080/08856250903450855>
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 19-55).
- Kristoffersen, A. M. (2020). Mulighetsrom i møte mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring i grunnskolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 52-75. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1956>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvello, Ø. (2013). Sosioemosjonell utvikling. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lawrence, C. (2019). *Teacher education in autism : a research based practical handbook*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lee, B. K. & McGrath, J. J. (2015). Advancing parental age and autism: multifactorial pathways. *Trends Mol Med*, 21(2), 118-125.
<https://doi.org/10.1016/j.molmed.2014.11.005>
- Lund, A. C. B. (2017). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.11-27). Gyldendal akademisk.
- Martinsen, H. (2014). *Barn med ASD i barneskolen*. <https://autismeforeningen.no/barn-med-asd-i-barneskolen/>

- Nilsen, S. (Red.). (2017). *Å møte mangfold og utvikle fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Akademika Forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledesle for et godt læringsmiljø. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 287-306). Akademika Forlag.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ripley, K. (2015). *Autism from diagnostic pathways to intervention : checklists to support diagnosis, analysis for target-setting and effective intervention strategies*. Jessica Kingsley Publishers.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1992). *High-functioning individuals with autism*. Springer-Science+Business Media, LLC.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som Læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Smith, J., Donlan, J. & Smith, B. (2008). *Creat a Reward Plan for Your Child with Asperger Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Statped. (2022a, 18.03.2022). *Autisme og Inkludering*.
<https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/i-grunnskolen/introduksjon/>
- Statped. (2022b, 13.10.2022). *Autismespekterforstyrrelser*.
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/hva-er-autisme/>
- Statped. (2022c, 18.03.2022). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*.
<https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/struktur-oversikt-og-forutsigbarhet/teacch-gir-struktur-og-oversikt/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2019). Tiltak for å bedre relasjoner. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#a144318>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 13.juni). Samarbeid mellom hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Tilpasset opplæring. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole : mot nye mål og ny mening* Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Inkludering av elever med ASF i det ordinære klasserommet»,

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan den enkelte læreren tilrettelegger for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelser i det ordinære klasserommet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave våren 2023 ved institutt for lærerutdanning, ønsker jeg å finne ut av hvordan lærere tilrettelegger for inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser, både på det faglige og sosiale planet. Jeg ønsker å finne ut om informantene er komfortable og føler de har nok kompetanse på temaet til å kunne gjennomføre en god tilrettelegging. Masterens problemstilling er: «*Hvordan tilrettelegger den enkelte grunnskolelæreren for inkludering på det faglige og sosiale planet for barn med autismespekterforstyrrelser?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for lærerutdanning på NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne studien fordi du er en lærer på grunnskolen som har, eller nettopp har hatt en elev med autismespekterforstyrrelser i klassen din. For å få tak i kandidater har jeg hørt med ledelsen på skoler jeg har/har hatt kontakt med om det er noen lærere som passer til mine kriterier.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for denne masteren innebærer et semistrukturert dybdeintervju. Dette intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, deretter transkribert av meg. All data som samles inn, vil bli anonymisert, samt lydopptak vil bli slettet etter transkripsjon. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju (45 min till 1 time) hvor vi samtaler om din erfaring som lærere relatert til tematikken autismespekterforstyrrelse, med fokus på tilrettelegging og inkludering av elevene med denne diagnosen.

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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som har tilgang til opplysningene, vil være meg og min veileder Astrid Haugdahl. Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver tilknyttet NTNU og vil ikke lagres på privat server.

Ved publikasjon av masteroppgave til deltakere ikke kunne gjenkjennes, da opplysninger om arbeidsplass, person eller annet som kan være indentifiserende ikke vil nevnes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent. Dette vil trolig skje rundt august 2023. Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt og forkastet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

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:

NTNU ved Astrid Haugdahl, epost: astris.haugdahl@ntnu.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, epost: thomas.helgesen@ntnu.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

Astrid Haugdahl
(veileder)

Hanne Velken
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkludering av elever med ASF i det ordinære klasserommet», 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 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Jeg vil på forhånd av intervjuet og ved intervjusituasjon informere om at lærerne ikke skal gi informasjon som kan identifisere spesifikke elever. Intervjuguiden skal være tilpasset deretter.

Oppgavens problemstilling er: «Hvordan tilrettelegger den enkelte grunnskolelærere for inkludering på det faglige og sosiale planet for barn med autismespekterforstyrrelser?»

Informere om:

- Oppgavens problemstilling – hva vil jeg oppnå?
 - o Hva skal til for at en elev med ASF får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen?
- Ikke identifisere spesifikke elever
- Kan når som helst avsluttet intervjuet og be meg om å slette opptaket
- Det er mulig jeg vil notere noen stikkord
- Her du noen spørsmål til meg før vi setter i gang?

Oppvarmingsspørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- **Hvorfor valgte du læreryrke?**
- Hva slags arbeidsoppgaver og ansvar har du i din stilling?
- Har du mye erfaring med å ha elever med autismespekterforstyrrelser i klasserommet?

Refleksjonsspørsmål:

- Hva legger du i diagnosen autismespekterforstyrrelser?
 - o Oppfølging:
 - Føler du at barn som får diagnosen stemmer med realiteten?
 - Tenker du at diagnosen kan være hjelpsom/ødeleggende eller begge deler for elever?
- Føler du at du har tilstrekkelig med kompetanse angående tilrettelegging for inkludering av elever med ASF? Både faglig og sosialt?
 - o Oppfølging:
 - Hvis nei: Hva skulle du ønske du fikk mer informasjon om?

- Hvis ja: Hvordan har du tilegnet deg denne kompetansen?
- Hva er dine tanker rundt inkluderingsprinsippet autismespekterforstyrrelser i tankene?
 - Sosialt og faglig – motsatt integrasjon
 - Oppfølging:
 - Snakke åpent om det – hva hvis foreldre/elev ikke vil?
- Om klasseromssituasjoner:
 - Hvilke utfordringer opplever du/merker du selv at dukker opp faglig for elever med ASF?
 - Oppfølging:
 - Hvordan tenker du at en god og hensiktsmessig tilrettelegging hadde sett ut for å unngå slike situasjoner?
 - Nøkkelord - arbeidsform
 - Hvilke utfordringer opplever du/merker du selv at dukker opp sosialt for elever med ASF?
 - Oppfølging:
 - Hvordan tenker du at en god og hensiktsmessig tilrettelegging hadde sett ut for å unngå slike situasjoner?
- Samarbeid med foresatte:
 - Hvordan opplever du samarbeid med foresatte til disse elevene?
 - Hvordan håndtere du som lærer vanskelige situasjoner som oppstår i foreldresamarbeid?
- Støtteapparater:
 - Hva slags resurser og støtteapparater har dere?
 - Hvordan opplever du samarbeidet med disse støtteapparatene?
 - Hvordan opplever du at skolen fordeler ressursene på skolen?
 - Hvem bestemmer?
- Er det noe du vil legge til som du føler du ikke har fått nevnt?

Avrundings spørsmål:

- Hvordan har du opplevd intervjuet og intervjusituasjonen?
- Har noe vært uklart?

Her vil jeg også takk for informantenes innsats og fortelle raskt hvordan jeg tar med denne dataen videre i forskningsprosjektet.

Vedlegg 3: eksempel fra et av intervjuene etter fargekoding

I: Æ har ~~ti~~ nå, nå har jeg jobba på småtrim og nå har jeg jobbet med egentlig vanskene her også da, men jeg har først nå når jeg er på mellomtrinnet opplevd at elever har kunne liksom, ytra at sånn er jeg og det er litt derfor, og det er veldig fint. Vi jobber litt på trimmet om aksept og forskjellighet og at vi tilpasser jo oss alle mennesker, og vi er den vi er og det skaper en trygghet for at elever med diagnosen kan snakke om det. Som et resultat av det blir det litt nysgjerrighet på å skjønne det sosiale samspillet, så forenkler det dialogen veldig, så svarer er ja, jeg har opplevd at elever har syntes at det er veldig greit å snakke om.

H: så bra!

I: men det er eldre mennesker jeg har hørt har fortalt at det er lettelse når dem har gått enda lenger tid, vi vil jo gjerne fange opp og tilpasse for dem det gjelder. *«Lag mener at enkelte tiltak man gjør for den gruppa ganger alle, som du kan ha I ALLE klasserom»,* som gjør, men uansett å få svar på hvorfor man er som er, er viktig. Det vil vi bidra til.

H: Okéi vi kan gå litt videre. Jeg lurar litt på med tanke på kompetanse, angående tilrettelegging for inkludering av disse elevene. Føler du at du har god kompetanse der?

I: Ja! (tydelig)

H: Ja, bra!

I: høye, men hva er god kompetanse? Æ har fått til en del da, med unger

H: Jeg lurar på om dette er kompetanse du har tilegnet deg i studietid eller etter hvert som du har blitt lærer?

I: Gjennom hele studieløpet så hadde jeg interesse for, spesielt asperger, og det var de her høytfungerende elevene som hadde et annet syn. Jeg synes det var fryktelig spennende å prøve å se verden gjennom brillene deres, sånn at jeg skrev flere oppgaver om det og endte også med å skrive en master om det, en mikrotetnografisk studie, der tilegnet jeg meg nok en god del, blant annet teoretisk ting der, og det var også grunnen til at jeg fikk min første jobb, at jeg hadde den kompetanse, da fikk jeg jobba litt med det, men alle casene er forskjellige, men fikk brukt en del av det jeg hadde lært meg da. Også som kontaktlærer som jeg ble en stund etterpå da, så vil man også møte på disse elevene uansett, så jeg mener at du erfarer hele tiden, og alle årene jeg har jobbet har jeg tilegnet meg litt. Men jeg har jo ikke jobbet kjempelenge, men jeg føler meg trygg i møte med barn som har herre utfordringene, og gjennir en veldig sann nysgjerrighet og glede over å jobbe med dem, og når vi klare og skap et sånn samspill med meg og dem hvor dem føler en trygghet på at jeg forstår dem, det er utrolig givende.

H: Ja, så bra! Det er spennende, jeg gleder meg til jeg skal ut. Jeg vil gå litt videre, for vi snakker jo om inkludering, og inkluderingsprosessen, hvordan legger du deg i forhold til det med tanke på autismspekterforstyrrelser? Både sosialt og faglig

I: Æ tenke at, altså det er noe som kalles motstatt integrasjon. At for å inkludere dem så er du nødt til å forstå verden fra deres ståsted. Du er nødt til å bruke tid på de her elevene, masse tid, masse relasjonsarbeid. Relasjonsarbeidet er alfa-omega spør du meg. Det er enormt

viktig for de som trenger forutsigbarhet og rutiner og trygghet at vi møter dem på en måte som dem opplever som nettopp trygg og forutsigbar, så de kjerner at dette her er trygt og stabilt. Her kan vi nærme oss fellesmål og inkludering er jo alltid målet i skolen, og da må han erfarer med disse barna. Man tilpasser etter den din i klasserommet etter den elevens måte å se verden på da, og det blir en måte å vise omsorg på da. Så inkluderingen handler om å bli kjent med eleven ja, og dens behov for å kunne mestre dette, bruke tid, sette mål, at den kjerner medbestemmelse og kontroll over situasjonen. Det å beskrive rammen på best mulig måte så den vet hva som møter den. De sosiale kodene, ikke at de skal mestre dem, men at de skal forstå når det er mye impulser og trøkk. Man tenker jo på plassering i klasserommet (peker mot en pult i et hjørne som har tilgang til lader) for å kjerne oversikt.

Vi har innredet med skjernet stoler for å minske impulser. Det er sånne ting som hverdagen dem mer overkommelig, ha tilgang på en lader. De har jeg brukt med flere elever. Alt det her etter behovene man ser dem har. Noen har behov for en visuell støtte med de. Vi har latt oss inspirere av TEACHMENTODIKKEN, med veldig tydelige mål. Vi har inne i klasserommet hele tiden er ikke alltid like lett, men at man kan overkommelige mål, som er tydeliggjort. Og vite at man har en plass som er tilgjengelig uansett, men som er en pauseplass med motiverende aktiviteter, belønning. Vi kaller det belønning og det er med på å forenkle den inkluderingsprosessen. Også er vi veldig oppratt av også den koblingen sosialt. Disse elevene er jo ofte elever med kjempetrykter, som for mange vil oppleves som generelt på sitt felt. Og det å få dem til å skille i samspillet og oppleve seg selv som er ressurs i elevgruppa synes vi er viktig. Ikke sjeldent har det med dataspill å gjøre, uten å eksemplifisere for mye så har vi en gjennomgående i klasserommet. Som har hatt enorm effekt på relasjonsbyggingen mellom elevene med sosiale vansker. Vi har laget møteplasser for dem hvor de får vist styrkene sine da med elever med lignende interesser. Vi ser at deres sosiale status øker betraktelig. Dette hjelper jo både sosialt, faglig og fysisk. Det at de føler seg trygg på at alle aspektene i klasserommet, eller helt trygt blir det jo ikke, for dem skal jo lære, dem skal få en bank som blir større og større, men at de føler det er oversiktlig og forutsigbart nok for å mestre det her. Læreren rolle er veldig viktig. Hvordan du fremstår, hvilke strukturer du har, hvordan du leder klassen, hvordan du snakker gjennomgående har jeg kalt det.

H: Hva legger du i det?

I: Det er at er veldig eksplisitt når du snakker foran alle, du tenker over gangen i timen eller i oppgaven som skal gjøres, du modellerer veldig. Visuell støtte kan være en del av det. Det er veldig tydelig for ALLE hva som skal gjøres i neste steg av timen. Det er noe som gagnar ALLE. Det er jo ikke noe som er noe tap for annen undervisning. Det er klart det at du kan jo smelle i vei noen ironi viser og sånn og at kan man jo merke at det er det om å gjøre å forklare og det er hele tiden et samspill. Du har ting som automatiserer etter hvert, men i den jobben med å bli kjent med eleven så må du på en måte skreddersy en måte å være på når du er rundt disse elevene. Følehornene er ure hele tiden, og du kan unngå veldig mye utbrudd, det er jo noe som kjernetegner som du spurte om i sta, men det å få sånn kognitiv

Vedlegg 4: eksempel fra et av intervjuene etter fase fire i analyseprosessen

Funn: Informantenes tanker om diagnosen autismespekterforstyrrelser og vanskene barna har

Første intervju:

- vanskene har gått på det sosiale, handler om det sosiale. Det å forstå sosiale relasjoner og kommunikasjon og den slags da.
- eksekutive funksjonsvansker
- men det handler jo om å, den triden som ofte nevnes, at dem har vansker med språk og kommunikasjon
- koss språket blir brukt i ulike kontekster, og forstå det som ikke er eksplisitt, ikke saut, det med ironi og sånne ting, det er vanskelig, også vansker med som et resultat i forbindelse med sosialt samspill, forstå sosiale konteksten
- relasjoner, bit seg til andre mennesker på samme måte som andre gjør det på en måte.
- reaksjoner på omverden, det med kan være sånn overraskende reaksjoner for oss som observører, men dem kan kjenne på på fysisk ubehag av lukt, lyder, impulser som gjør at dem reagerer som dem gjør da
- men det er en gjennomgripende utvikling, nei, utviklingsforstyrrelse det kalles, at disse vanskene, dem preger hele hverdagen også.
- en del utfordringer blir jo forsterket for eksempel i ungdomsårene
- Det jeg gjerne kaller en «buldefase» der du kan begynne å se at det skjer noe.
- Hjemme så senker nok elevene skuldrene litt mer.
- en del av høggrun blir jo diagnostisert sent for dem er så veifungerende.
- en årsak at hvis ting blir oppdaget sent da for dem som er veldig høyt fungerende, at man selv oppdager

Andre intervju:

- Å... den er ganske vid og, den er veldig på en måte unik for hver enkelt elev, ja sånn at det kan det være veldig store variasjoner
 - elever som har autismespektervansker som du nesten ikke merker at de har det, og at det bare sånn små rigditeker.
 - det som jeg føler går igjen det er altså det å komme i gang og det vi kan vi skal gjøre.
 - sånn felles beskjeder det det gjelder ikke dem fordi at navnet deres blir ikke nevnt
 - opplever også at et enkelte av dere med koss da hvis det blir for fag som egentlig blir veldig fritt da som kunst og håndverk måke helse som er litt sånn utstrukturert da kan det fort bli litt for mye ja
 - Og det det går jo bra det går bra så lenge de er i småskolen og så blir på en måte gapet større.
 - for dem kan det bli ensom.
 - Så erfaringen vi har hatt det er jo at vi har hatt elever med autismespektervansker som har hatt neste oppfølging hele skoledagen, og til det å ha nesten ingenting ja. Så og vi har hatt elever som har hatt store fagvansker og så har vi hatt elever som ikke har hatt faglige vansker så det det er veldig små individuelt det ja.
- #### Tredje intervju:
- jeg har jo skjont at de barn med autisme kan være veldig forskjellige, han som jeg har erfaring med, er jo veldig sånn firkantet altså. Det må være veldig konkret

- det som blir fortalt, og han oppfatter ting veldig konkret. Så man må være veldig tydelig i hvordan man snakker med han da, så det kan bli litt sånn diskusjon på formuleringer og vi kan bruke mye tid på det. Så strever en litt sosial, men det kan gå litt i perioder igjen.
- De trenger veldig tydelige beskjeder. Konkret hverdag.
 - Han kan reagere veldig kraftig. Og da har det vært litt sånn voldsomme reaksjoner
 - Barn med autisme strever jo gjerne med det her sosiale
 - Han klarer ikke kor for eksempel. Nei musikk kor sang. Så der har vi gjort en avtale han er med på musikk, men han er ikke med på kor.
 - Så matematikk er greit. Han har vel litt sånn, ja tenker logisk sånn matemagisk.
 - Han er ikke så god på samarbeid egentlig
 - litt sånn voldsomme reaksjonsmønstre
 - Vanskelig å si om det er flere eller færre egentlig, men jeg har forstått det sånn at det gjøres litt forskjellig når den får den diagnosen.
 - Men jeg vil jo kanskje tro at de som skal ha han få får den en annen gang da, hvis det er. Hvis det er tydelige tegn på det.
 - Jeg tror det er godt å forstå hvorfor, og sånn er det med min elev i hvert fall at han kan.

Tilrettelegging og inkludering

Første intervju:

- Vi jobber litt på trimmet om aksept og forskjellighet og at vi tilpasser jo oss alle mennesker, og vi er den vi er og det skaper en trygghet for at elever med diagnosen kan snakke om det.
 - motsatt integrasjon. At for å inkludere dem så er du nødt til å forstå verden fra deas ståsted
 - Disse elevene er jo ofte elever med klempstyrker, som for mange vil oppleves som genier på sitt felt. Og det å få dem til å skine i samspillet og oppleve seg selv som er ressurs i elevgruppa synes vi er viktig.
 - Da er det greit at disse barna vet at det er noen trygge plasser å gå til, så kan man heller snakke når ting har roet seg ned da.
 - Tilpasse etter interesser, evner, dagstform, veldig oppbrett av å synliggjøre arbeidsmåter, hvorfor vi jobber med det. Disse elevene sier ofte hvorfor det, hvorfor skal jeg gjøre dette?, og det er ikke alltid man som lærer orker å svare på det, men det kan det nok være lurt å gjøre
 - gjerne hjørner bra for disse elevene.
 - Forståelse, aksept for at man er forskjellig
 - Du har masse du kan gjøre som. Det ønske om å forstå. Vær nysgjerrig, det blir det du bruker. Du må tilpasse språket ditt. Tilpasse dagene. Bruke følehornene
- #### Andre intervju:
- Jeg går veldig aktivt inn for å lese meg opp på det, fordi at det er bestandig så forskjellig fra hver enkelt
 - da tenker jeg at vi må på en måte finne en middevei, fordi at jeg er veldig opptatt av at vi ikke skal på en måte presse de elevene til å gjøre noe som vi vet at ikke kommer til å gjøre når vi voksne. Jeg har veldig sånn voksen perspektivet og livet framover som med meg, for hvorfor skal vi på en måte presse en elev på

