



UiO • Universitetet i Oslo

## «Jeg har ikke nok kompetanse til å tilrettelegge for elevens sosiale behov»

En kvalitativ studie om hvordan en lærer tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med autismespekterforstyrrelse i friminuttene.

Eirin Mortensen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, 40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

VÅREN 2021

# **Autismespekterforstyrrelse (ASF) og sosial inkludering**

En kvalitativ studie av hvordan en barneskolelærer på 4. trinn tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene.

©

År 2021

Tittel «Jeg har ikke nok kompetanse til å tilrettelegge for elevens sosiale behov». En kvalitativ studie om hvordan en lærer tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med autismspekterforstyrrelse i friminuttene.

Forfatter Eirin Mortensen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien har til hensikt å belyse hvordan en lærer tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med ASF. Studiens problemstilling lyder som følger:

*Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?*

For å belyse problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål.

- Hva slags kompetanse har læreren om ASF?
- Hvilke behov fremkommer av læreren ved tilrettelegging for sosial inkludering av eleven med ASF i friminuttene?

## Metode og materiale

Jeg har anvendt et kvalitativt forskningsdesign og studien er utformet som en case-studie. Mine informanter består av en kontaktlærer på 4. trinn, en elev med ASF tilhørende kontaktlærerens klasse og en assistent på skolen. Jeg har benyttet meg av intervju og observasjon som metode, og dette utgjør studiens datainnsamling. Datamaterialet ble videre kodet og kategorisert i dataprogrammet NVivo 12, og analysert i tråd med studiens vitenskapsfilosofiske forankring: fenomenologi.

## Resultater og konklusjoner

Læreren i mitt utvalg formidler flere tiltak hen har utformet til eleven for å tilrettelegge for sosial inkludering i friminuttene. Samlet sett omhandler tiltakene enkle påminnelser til eleven, innsetting av assistent og å sikre at tiltakene foregår på elevens premisser. Ifølge læreren har bruk av assistent ført til økt trivsel hos eleven. Til tross for tiltakene tilbringer eleven mye av tiden i friminuttene alene. Funnene i denne studien indikerer at tiltak som fadderprogram og andre tiltak hvor eleven samhandler med én annen medelev er hensiktsmessig for elevens sosiale inkludering, men eleven har utfordringer med å være sosialt inkludert i grupper. Her ser det ut til at barrierer som sosial kommunikasjon, turtaking og mentalisering blir gjeldende.

Hva gjelder lærerens kompetanse støtter studiens funn oppunder tidligere forskning (Bartonek et al., 2018; Hart & More, 2013; Hess et al., 2008; Morrier et al., 2011; Sanz-

Cervera et al., 2017; Šegota et al., 2020) som konkluderer med et behov for mer kompetanse på ASF og hvordan tilrettelegge for denne elevgruppen. Manglende kompetanse bunner i lite fokus på diagnosen under lærerutdanningen samt manglende kurs eller ytterligere informasjon om ASF som praktiserende lærer. Læreren belyser et behov for mer ressurser til skolen i form av lærere/assistenter og det fremkommer en tydelig sårbarhet hos læreren som følge av manglende ressurser og manglende kompetanse.

# Forord

Det er flere personer jeg vil vise min takknemlighet til som viktige bidragsytere for gjennomføring av denne masteroppgaven. Først av alt vil jeg takke studiens informanter, uten dere hadde ikke studien blitt til. Jeg håper jeg gjennom denne oppgaven har vist dere rettferdighet. Jeg ser i dag på læreryrke med helt andre øyne og jeg beundrer arbeidet dere gjør.

Videre ønsker jeg å takke min veileder, Tamara Kalandadze. Takk for all veiledning, støtte og oppmuntring under denne perioden. Jeg har vokst både akademisk og personlig gjennom denne prosessen, og det er mye din fortjeneste.

Takk til kollektivet mitt som har latt meg gjøre om spisebordet til kontor under perioden med stengt lesesal grunnet pandemien. Jeg vil takke familien min for støtte og spesielt mamma for å benytte seg av sitt nettverk som bidrag under studiens rekrutteringsprosess. En ekstra takk til dere tre som har lest korrektur: Hans Christian, Marthine og mamma. Og ikke minst, takk Hans Christian for forståelse, kjærlighet og omsorg i hverdagen.

Avslutningsvis, takk Blindern for 5 fine år. Takk for all kunnskap du har gitt meg og ikke minst takk for vennskapene du har forårsaket. Emilie, perioden med hjemmekontor hadde ikke vært det samme uten deg.

Eirin Mortensen

Oslo, juni 2021

## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for temavalg og studiens formål .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Begrepsavklaring .....	2
1.4	Oppgavens oppbygning .....	4
<b>2</b>	<b>TEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>5</b>
2.1	Hva er ASF?.....	5
2.1.1	Gjeldende konseptualisering og diagnostiske kriterier .....	5
2.1.2	Prevalens .....	6
2.1.3	Sosial kommunikasjon .....	7
2.2	Hvordan forstå ASF?.....	8
2.2.1	Theory of Mind .....	8
2.2.2	Svak sentral koherens .....	10
2.2.3	Svekkende eksekutive funksjoner.....	11
2.3	Inkludering.....	12
2.3.1	Sosial inkludering.....	13
2.4	Læreres påvirkning på sosial inkludering hos elever med ASF .....	15
2.4.1	Lærerens kompetanse om ASF.....	16
2.4.2	Viktigheten av tiltak i friminuttene .....	17
2.5	Oppsummering .....	18
<b>3</b>	<b>METODISKE OVERVEIELSE</b> .....	<b>20</b>
3.1	Forskningsetiske hensyn .....	20
3.2	Vitenskapsfilosofisk forankring.....	21
3.2.1	Fenomenologi .....	21
3.2.2	Forforståelse .....	22
3.3	Kvalitativ forskning .....	22
3.3.1	Case-studie .....	24
3.4	Intervju .....	24
3.5	Observasjon .....	25
3.6	Forberedelser til datainnsamling.....	27

3.6.1	Utvalg .....	27
3.6.2	Utforming av intervjuguide .....	28
3.6.3	Utforming av observasjonsstruktur .....	29
3.6.4	Praktiske forberedelser .....	29
3.7	Datainnsamling .....	30
3.7.1	Presentasjon av informantene .....	30
3.7.2	Gjennomføring av intervju .....	30
3.7.3	Gjennomføring av observasjon .....	31
3.7.4	Utfordringer knyttet til intervjurollen .....	32
3.7.5	Utfordringer knyttet til observatørrollen .....	32
3.8	Bearbeiding av datamaterialet og analyse .....	33
3.8.1	Transkripsjon .....	33
3.8.2	Loggboknotater .....	34
3.8.3	Fenomenologisk analyse .....	34
3.9	Kvalitetsvurderinger .....	37
3.9.1	Reliabilitet .....	37
3.9.2	Validitet .....	38
3.9.3	Generalisering .....	40
3.9.4	Triangulering .....	41
<b>4</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING .....</b>	<b>42</b>
4.1	Lærerens kompetanse .....	43
4.1.1	Generell kompetanse om ASF og sosial inkludering .....	43
4.1.2	ASF i lærerutdanningen .....	45
4.1.3	Begrepsbruk .....	46
4.2	Nåværende tilrettelegging .....	48
4.2.1	Assistentens rolle .....	51
4.2.2	Elevens atferd .....	54
4.3	Ideell tilrettelegging .....	57
4.3.1	Manglende ressurser .....	59
4.3.2	Frustrasjon og sårbarhet .....	61
<b>5</b>	<b>AVSLUTNING OG OPPSUMMERING .....</b>	<b>63</b>
5.1	Studiens begrensninger .....	64



5.2	Implikasjoner for praksis og videre forskning .....	65
5.3	Avsluttende refleksjoner .....	66
<b>6</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>67</b>
<b>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING -</b>		
	<b>FORESATTE.....</b>	<b>77</b>
<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING -</b>		
	<b>KONTAKTLÆRER .....</b>	<b>80</b>
<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING -</b>		
	<b>ASSISTENT.....</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....</b>		
		<b>86</b>
<b>VEDLEGG 5: OBSERVASJONSSTRUKTUR .....</b>		
		<b>88</b>
<b>VEDLEGG 6: GODKJENNELSE FRA NSD.....</b>		
		<b>89</b>

Antall ord: 25864

Figur 1. Første utkast av kategorisering av kategorier.....	35
Figur 2. Fremstilling av endelig kategorisering av kategorier .....	36

# 1 Introduksjon

Denne masteroppgaven omhandler tilrettelegging av ASF og sosial inkludering i friminuttene på 4. trinn med kontaktlæreren som aktør. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for bakgrunn for valg av tema og studiens formål. Videre vil jeg fremvise oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Deretter redegjøre for oppgavens begrepsavklaring etterfulgt av oppgavens oppbygning.

## 1.1 Bakgrunn for temavalg og studiens formål

“I was isolated and separate, in like a bubble of depression and anxiety ... but, I still felt the centre of attention with others looking at me and judging.” (Goodall, 2018, s. 8). Dette sitatet er hentet fra en studie gjennomført av Craig Goodall. Sitatet illustrerer skolehverdagen til mange elever med ASF.

Siden 1980 har vi sett en jevn økning av antall barn og unge med diagnosen ASF (Lee & McGrath, 2015). Det, og med den inkluderende skolen som målsetting (UNESCO, 1994) plasseres fler og fler elever med ASF på ordinære skoler i ordinære klasser (Goodall, 2018; Lindsay et al., 2013b). Mange fordeler belyses ved målsettingen om den inkluderende skolen, som blant annet økt sosiale ferdigheter og akademiske prestasjoner (Eldar et al., 2010; Lindsay et al., 2013a). Likevel indikerer forskning at for de fleste elever med ASF gir ikke målsettingen om den inkluderende skolen et tilfredsstillende opplæringstilbud, og denne elevgruppen strever ofte akademisk og sosialt (Goodall, 2018).

Det er gjort mye forskning på hvordan man kan fremme læring og utvikling hos elever med ASF (se Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Derfor vil jeg i denne studien fokusere på skolens uformelle sosiale arena: friminutt. Kretzmann et al. (2013) hevder at gode pauser på skolen har akademiske fordeler og understreker at mange skoler undervurderer dette. Tatt i betraktning at elever med ASF har utfordringer knyttet til sosial kommunikasjon og interaksjon (World Health Organization, 2021) kan det tenkes at friminuttene for denne elevgruppen er utfordrende. Forskning viser videre at barn og unge med ASF er i risk for sosial isolasjon og mobbing (Hobson, 2014; Mendelson et al., 2016)

Flere studier konkluderer med hvordan lærere praktiserer sin rolle har betydning for hvorvidt elever føler seg sosialt inkludert (Boutot og Bryant, 2005; Locke et al., 2019; Ochs et al., 2001). Dette har gjort at jeg har blitt svært interessert i hvordan lærere tilrettelegger for sosial inkludering av elever med ASF i friminuttene. Valget falt på 4. trinn da elevgruppens

utfordringer med sosial kommunikasjon og interaksjon ofte fremkommer tidlig og blir mer tydelig ved økende alder (World Health Organization, 2021). Studiens formål er å bidra til å sette søkelyset på ASF og sosial inkludering i barneskolen, samt øke min egen forståelse av tematikken. Valg av tema anser jeg som et viktig bidrag for å løfte frem den enkelte lærers stemme, som forhåpentligvis vil bidra til økt kompetanse hos lærere og derav et bedre tilrettelagt tilbud for elever med ASF.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Studios problemstilling lyder som følger:

*Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?*

For å belyse problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet omhandler lærerens kompetanse om ASF. Dette anser jeg som relevant da det kan tenkes at lærerens kompetanse er grunnlaget for vedkommendes praksis. Det andre forskningsspørsmålet tar for seg hvilke behov læreren belyser for å tilrettelegge for sosial inkludering av denne elevgruppen.

- Hva slags kompetanse har læreren om ASF?
- Hvilke behov fremkommer av læreren for tilrettelegging av sosial inkludering i friminuttene hos eleven med ASF?

## **1.3 Begrepsavklaring**

Begrepsbruk innenfor ASF diskuteres stadig. Bottema-Beutel et al. (2021) bidrar til et økt fokus på forskning på ASF og ableisme. Ableisme er, ifølge Center of Disability Rights (ref. i Bottema et al., 2021) en tro og en praksis som diskriminerer mennesker med fysiske, intellektuelle eller psykiske funksjonshemninger, og hviler på en antagelse om at funksjonshemmede må bli «fikset» eller «kurert». Bottema-Beutel et al. (2021) trekker frem en rekke eksempler om hvordan språkbruk kan ha en slik uheldig påvirkning på budskapet. For eksempel kan «økt risiko for ASF» virke negativt ladet og at dette enkelt kan byttes ut med «økt sannsynlighet for ASF». Et annet eksempel de trekker frem er bruken av termen «typisk utviklede» for å beskrive studiers sammenligningsgrupper. Termen skal indikere deltakere som ikke oppfyller kriterier for kliniske diagnoser. Dette gjør termen «typisk utviklede» misvisende og fremmer en antagelse om at enhver person som ikke innehar

diagnoser er «typisk». Derfor foreslår de å benytte seg av ordvalg som «barn uten diagnose» og lignende. Artikkelen har som mål å gjøre forskere mer opplyst om hvordan språket vi bruker påvirker synet på diagnosen. Å beskrive ASF på slike måter som beskrevet ovenfor vil påvirke negativt hvordan samfunnet ser på og behandler barn og unge med ASF, og kan i tillegg påvirke hvordan barn og unge med ASF selv ser på og behandler seg selv (Bottema-Beutel et al., 2021).

Videre trekker Bottema-Beutel et al. (2021) frem begrepene «høytfungerende» og «lavtfungerende» og hevder at disse begrepene er diskriminerende. De legger frem et forslag om å heller beskrive elevenes styrker og behov, og erkjenne at nivået av støttebehov sannsynligvis varierer på tvers av domener. For eksempel kan en elev med ASF ha behov for betydelig støtte i ustrukturerte aktiviteter, men minimal støtte for å fullføre akademisk arbeid.

Den kontroversielle begrepsbruken «høytfungerende» og «lavtfungerende» belyses av flere, blant annet Zeliadt (2016). Zeliadt (2016) hevder at begrepet «høytfungerende» er mye benyttet innenfor forskning, og at begrepet «høytfungerende» refererer til barn og unge med ASF med en intelligenskvotient (IQ) over 70-80. Dette er for å sikre at vedkommende forstår instruksjonene som kreves for å delta i studien. Zeliadt (2016) belyser videre hvorfor begrepsbruken er omdiskutert, hvorav hovedargumentet er at en IQ score ikke sier noe om barnets fungering i den virkelige verden, og derfor kan dette fremstå stigmatiserende. En elev med ASF som klarer seg godt på skolen og ellers på andre arenaer, kan ha store sosiale utfordringer som fører til mangel på vennskap og en ekstremt rigid atferd. Et annet barn med samme diagnose kan ha størst utfordringer knyttet til kommunikasjon, forståelse og læring, men til tross ha et rikere sosialt liv enn førstnevnte. Likevel vil førstnevnte omtales som høytfungerende og sistnevnte lavtfungerende. Et naturlig spørsmål vil være «hva avgjør begrepsbruken – funksjonsnivå eller IQ?».

Å unngå bruken av et språk som kan oppleves stigmatiserende har jeg vært bevisst på gjennom hele prosessen med denne oppgaven. Jeg har lest mye forskning for å belyse tematikken i størst mulig grad, og jeg har opptil flere ganger sett at begreper som «høytfungerende» og «lavtfungerende» blir benyttet. Disse begrepene velger jeg selv å ikke benytte i denne oppgaven, heller ikke ved gjengivelse av tidligere forskning. Jeg har valgt å konsekvent benytte meg av begrepet ASF, ikke «Asperger syndrom» eller «høytfungerende autisme». Grunnlaget for å ikke referere til «Asperger syndrom» er fordi denne oppgaven tar utgangspunkt i ICD-11 (World Health Organization, 2021), hvor undergrupperingene har

avtatt. Videre vil jeg gjennomgående i denne oppgaven referere til «barn og unge med ASF» eller «elever med ASF», til tross for at diagnosen vedvarer livet ut (World Health Organization, 2021). Dette blir gjort da studien tar utgangspunkt i elever på barneskolen. Studiers sammenligningsgrupper vil omtales som «barn og unge uten diagnose» eller «elever uten diagnose». Dette til tross for at flere av de inkluderte forskningsartiklene benytter seg av begrepet «typisk utviklede».

#### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Denne oppgaven er inndelt i 5 kapitler. I dette kapitlet har bakgrunn for valg av tema og studiens formål blitt belyst, samt oppgavens problemstilling og begrepsavklaring. Det følgende kapitlet inneholder oppgavens teoretiske forankring. Her vil relevante begreper diskuteres, deretter vil ASF og sosial inkludering i skolen belyses. I kapittel 3 vil studiens metodiske overveielser fremstilles. I dette kapitlet vil forskningsetiske prinsipper redegjøres for, deretter vil mine valg og min fremgangsmåte gjennom prosessen beskrives og begrunnes. Studiens gyldighet vil diskuteres gjennom begrepene reliabilitet og validitet. Deretter vil studiens resultater og drøfting utgjøre kapittel 4. Funnene vil bli presentert fortløpende og sett opp imot relevant teori, som allerede er presentert i kapittel 2. Studiens funn er inndelt i tre kategorier: 1. Lærerens kompetanse, 2. nåværende tilrettelegging og 3. ideell tilrettelegging. Kapittel 5 utgjør oppgavens avslutning. Her vil studiens begrensninger, implikasjoner for praksis og videre forskning samt mine refleksjoner etter endt studie fremstilles.

## 2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens sentrale begreper. I det følgende vil jeg forklare og definere ASF basert på diagnosemanualen ICD-11 (World Health Organization, 2021). Sentrale teorier som bidrar til å forstå diagnosens vanskebilde vil forklares og illustreres gjennom tidligere forskning. Sosial inkludering vil videre bli redegjort for, samt hvordan inkluderingsbegrepet kom inn i den norske skolen og i dag fremstår som et overordnet mål. Lærerens rolle har vist seg å ha stor påvirkning på om elever med ASF er sosialt inkludert i skolen (Boutot & Bryant, 2005; Locke et al., 2019; Ochs et al., 2001). Dette vil fremvises gjennom tidligere forskning. Avslutningsvis vil læreres kompetanse om ASF belyses. I tillegg vil jeg redegjøre for hvorfor det er nødvendig med tiltak i friminuttene gjennom skoledagen.

### 2.1 Hva er ASF?

«Giving a name to anything, such as a kind of tree, an emotion, a colour, a mental health condition, involves agreeing on what the named thing *is*» (Boucher, 2017, s. 14).

#### 2.1.1 Gjeldende konseptualisering og diagnostiske kriterier

ASF er definert, ifølge ICD-11 (World Health Organization, 2021), som en nevroutviklingsforstyrrelse karakterisert av vedvarende mangler i evnen til å opprettholde gjensidig sosial kommunikasjon og interaksjon. Samt begrensede, repeterende og uflexible oppførselsmønstre, interesser eller aktiviteter som er tydelig atypisk for individets alder og sosiokulturelle kontekst (World Health Organization, 2021). ASF kommer ofte til syne hos barnet i tidlig barndom, men det blir ofte mer tydelig desto eldre barnet blir. Det skyldes at de sosiale kodene og kravene øker med økende alder, og at kravene overstiger barnets kapasitet (World Health Organization, 2021). Det understrekes videre at ASF er et spektrum, gruppen er dermed ekstremt heterogen og individuell tilrettelegging er en nødvendighet. For å kunne tilrettelegge for en elev med ASF er det viktig at lærere har kompetanse på kjennetegnene ved diagnosen og utfordringene ASF kan gi eleven i hverdagen. Lærere trenger også god kjennskap til eleven på grunn av heterogenitet innad i gruppen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). ASF innehar en biologisk faktor, men det er ikke funnet en biologisk markør som er ensbetydende med ASF. Derfor stilles diagnosen ut fra symptombeskrivelser, det vil si om bestemte typer atferd er til stede eller fraværende (Boucher, 2017; Fletcher-Watson & Happé, 2019).

Frem til 2019 har ICD-10 vært diagnosemanualen Norge har vært underrettet. Her ble ASF omtalt som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Direktoratet for e-helse, 2019). Grunnen til den daværende bruken av termen «gjennomgripende utviklingsforstyrrelse» trer ut fra diagnosens vanskebilde på de sentrale områdene språk, kommunikasjon og atferd som påvirker individets fungering i alle typer situasjoner (Direktoratet for e-helse, 2019). Disse avvikene er gjennomgripende trekk i individets fungering. I ICD-10 (Direktoratet for e-helse, 2019) var diagnosen delt opp i flere tilhørende underdiagnoser som blant annet Asperger syndrom og barneautisme, men i fornyelsen til ICD-11 avtok grupperingene (World Health Organization, 2021). I tillegg er ikke lenger hemmet eller forsinket språkutvikling et kriterium for diagnosen, slik det var i ICD-10 (World Health Organization, 2021; Direktoratet for e-helse, 2019). I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i ICD-11, men en redegjørelse av forskjellene på de to diagnosemanualene ses nødvendig da eleven i denne studien kan ha blitt diagnostisert ut fra diagnosemanualen ICD-10.

Fletcher-Watson og Happé (2019) belyser hvorfor fremtidens forskning på ASF er komplisert. Dette bunner ut i de store forskjellene innad i diagnosen, komorbiditet og menneskelige faktorer som seksualitet. Hva gjelder komorbiditet fastslår de videre at tilleggsvansker/diagnoser som blant annet angst, epilepsi og ADHD er vanlig. Komorbiditet har ofte en negativ påvirkning på individenes utvikling og psykiske helse (Boucher, 2017). Nyere forskning antyder også stor sammenheng mellom diagnosen og seksualitet som avviker fra heterofili. I en studie gjennomført av George og Stokes (2018) rapporterer gruppen med ASF høyere homofili, bifil og aseksualitet, men lavere heteroseksualitet enn sammenligningsgruppen uten diagnose. Dette funnet anses relevant i denne oppgaven da seksuell legning kan utgjøre store forskjeller hvorvidt et individ føler seg inkludert eller ekskludert i sitt nærmiljø, upåvirket av diagnosen. På bakgrunn av problemstillingens avgrensning vil ikke dette temaet ytterligere utdypes, men grunnet viktigheten har temaet kort blitt belyst gjennom dette avsnittet.

### 2.1.2 Prevalens

En nyere studie gjennomført av Lyall et al. (2017) antyder at forekomsten av ASF ligger til 1-5% i utviklede land. Basert på forskning har prosentandelen økt siden 80-tallet (Boucher, 2017). Dette kan skyldes utvidede diagnostiske kriterier og bredere offentlig bevissthet (Boucher, 2017; Gernsbacher & Frymiare, 2005). Mer utdypende ble det på 80-tallet en kjent

sak at ASF ikke var avhengig av IQ, og derfor ble fler barn og unge inkludert i spekteret som tidligere hadde blitt utelukket (Boucher, 2017; Gernsbacher et al., 2005).

Det har i lang tid vært kjent kunnskap at ASF er mer vanlig hos gutter enn hos jenter, ofte en fordeling på 4:1 (Fombonne, 1999). Gjeldende antydes det at mange jenter ikke er diagnostisert (Cage & Troxell-Whitman, 2019; Gould & Ashton-Smith, 2011). Det konspireres i om denne kjønnsfordelingen er gjeldende, og at grunnen til denne fordelingen handler mer om at jenter ofte er gode til å skjule og kompensere for vanskene (Fletcher-Watson & Happé, 2019).

Uavhengig av årsakene og kjønnsfordelingen indikerer utbredelsen av ASF et stort behov for forskning som bidrar til økt kunnskap og forståelse av diagnosen for å tilrettelegge og støtte barn og unge med ASF (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Mange vil trenge støtte på mange områder i livet, da spesielt i skolen, på universitetet og i arbeidslivet (Boucher, 2017; Hurlbutt & Chalmers, 2004; Wei et al., 2013).

### 2.1.3 Sosial kommunikasjon

I denne oppgaven vil sosial kommunikasjon referere til evnen til å motta, sende og tolke verbal og ikke-verbal kommunikasjon (Baird & Norbury, 2015). Sosial kommunikasjon stammer fra utviklingen av samspillet mellom sosial interaksjon, sosial kognisjon, pragmatikk (verbale- og ikke-verbale aspekter) og språkprosessering (både reseptiv og ekspressiv) (Adams, 2005). Det vil si at disse faktorene utgjør evnen til sosial kommunikasjon. Ofte blir pragmatikk brukt som et synonym for sosial kommunikasjon, men dette er altså bare en del av aspektene som utgjør sosial kommunikasjon (Adams, 2005; Baird & Norbury, 2015). Denne oppgaven baserer seg på sosial inkludering av elever med ASF og jeg anser at evnen til sosial kommunikasjon vil være en stor bidragsyter i følelsen av å være sosialt inkludert.

Utfordringer med sosial kommunikasjon og interaksjon er et definert kjerne- vanskeområdet ved diagnosen. Kommunikative svekkelser hos barn og unge med ASF fremkommer tidlig i barnets alder (World Health Organization, 2021). Selv om studier viser til resultater til bedring innenfor kommunikative ferdighetene hos mennesker med ASF ved økende alder (Seltzer, 2004), er det et faktum at disse betydelige kommunikative vanskene vedvarer for de aller fleste, også de med IQ innenfor normalområdet (Volkmar & Wolf, 2013).



Selv om sosiale kommunikative vansker er et sentralt trekk ved diagnosen, utarter utfordringene seg på ulike måter, som gjenspeiler diagnosegruppens heterogenitet. I noen tilfeller kan barn og unge med ASF samhandle på en god måte, og i andre tilfeller kan de ha utfordringer med å initiere og opprettholde nye samtaleemner, snakke sammenhengende og produsere relevante ytringer i den sosiale situasjonen (Hale & Tager-Flusberg 2005; Nadig et al., 2010; Sng et al., 2018).

## **2.2 Hvordan forstå ASF?**

Det er tre ulike teorier som har hatt en stor påvirkning på vår forståelse av den kognitive og emosjonelle fungeringen av barn og unge med ASF i dag. Det er Theory of Mind, svak sentral koherens og svekkede eksekutive funksjoner. Med tanke på at ASF, som redegjort for tidligere, er en svært heterogen diagnosegruppe og komorbiditet er vanlig, er det nærmest umulig å komme opp med en kognitiv modell som er tilfredsstillende for alle aspektene ved ASF (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Disse modellene vil gi indikasjoner på ulike vanskeområder barn og unge med ASF har. Jeg vil i det følgende redegjøre for de tre modellene med spesielt fokus på Theory of Mind, da denne modellen tar eksplisitt utgangspunkt i å forklare diagnosegruppens sosiale utfordringer.

### **2.2.1 Theory of Mind**

Theory of Mind refererer til evnen til å sette seg inn i andres perspektiver, ønsker, tankesett og behov. Det vil si å forstå at andre har ulike tanker, intensjoner og følelser som avviker fra ens egne (Frith, 2004). Det er et implisitt tankesett vi mennesker har om andre menneskers sinnstilstand. Det er også hevdet at dette er en medfødt intuisjon (Baron-Cohen et al., 1985; Frith & Happé, 1994). Det vil si at det ikke er en bevisst handling som ligger hos mennesket. Baron-Cohen (1997), en sentral forsker innenfor ASF og Theory of Mind, refererer til begrepet mentalisering i snakk om Theory of Mind. Theory of Mind og begrepet mentalisering vil benyttes om hverandre videre i oppgaven. Evnen til mentalisering vil fasilitere samhandling med andre ved å forstå hvorfor andre mennesker handler som de gjør. Det har fremkommet at barn med ASF har en forsinket utvikling på dette området som fører til særlige utfordringer med sosial kommunikasjon og interaksjon. Disse utfordringene med mentalisering har vist seg å være særegent for ASF (Baron-Cohen et al., 1985).

Det har gjennom tidene blitt utarbeidet tester for å anslå evnen til mentalisering. Slike tester blir ofte kalt False Belief Tasks (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Den mest kjente testen er

utarbeidet av Baron-Cohen et al. (1985) og kalles «Sally-Ann test». Denne testen har blitt brukt i en rekke studier, blant annet en studie med utgangspunkt i en gruppe barn med ASF, en gruppe barn med Down syndrom og en gruppe barn uten diagnose. Testen går ut på at den voksne som gjennomfører testen forteller en historie samtidig som vedkommende spiller et rollespill med de to dukkene Sally og Ann. Sally har en klinkekule som hun legger i en kurv før hun går ut av rommet. Ann flytter klinkekulen over til en boks da Sally er ute av rommet. Sally kommer deretter inn i rommet igjen og barnet blir spurt hvor Sally kommer til å se etter klinkekulen. Testen består hvis barnet forstår at Sally vil lete i kurven der hun selv la den uvitende om at Ann har flyttet den. Hvis barnet svarer boksen er dette en indikasjon på at vedkommende ikke har tatt Sallys tankesett i betraktning (Baron-Cohen et al., 1985). Resultatene av denne studien tilsier at barn med ASF har utfordringer med mentalisering. I tillegg indikerer resultatene at det ser ut til å være noe barn med ASF har større utfordringer med, sammenlignet med barn uten diagnose og barn med Down syndrom (Baron-Cohen et al., 1985).

Diagnosen ASF er kompleks og diagnosegruppens evne til mentalisering er heller intet unntak. Slike tester som beskrevet ovenfor kalles «first-order test» (Baron-Cohen, 1989). Oppsummert handler disse testene om å resonnerer rundt andres tanker om en objektiv hendelse. En mer avansert utgave som krever at testpersonen ikke bare tenker rundt en annens persons tankesett om en enkelt hendelse, men også resonnerer seg frem til tankene en person har om en annen persons tanker, kalles «second-order test» (Baron-Cohen, 1989). Det kan tenkes at slike komplekse tankerekker assosieres mer med vår sosiale verden. Det har likevel vist seg at noen barn og unge med ASF har bestått både «first-order tests» og «second-order tests» (Baron-Cohen et al., 1997), og her igjen blir heterogeniteten i diagnosen synlig.

En hypotese ble videre utarbeidet om at standard tester av mentalisering, som beskrevet ovenfor, ikke fanger opp den nedsatte funksjonen hos noen barn med ASF. En studie gjennomført av Kaland et al. (2002) utforsker hypotesen ved å bruke såkalte «historier fra hverdagslivet». Testen tar utgangspunkt i 26 forskjellige historier. Testens hensikt er å se om barna klarer å trekke korrekt konklusjon om fysiske og mentale tilstander. Resultatene viser at barn og unge med ASF skårer lavere enn sammenligningsgruppen, altså å trekke rett konklusjon om sinnstilstanden til menneskene i historiene og forstå kommunikasjonen mellom dem. Som for eksempel metaforer, ironi eller ambivalens. Lai et al. (2014) hevder at

til tross for at mange barn og unge med ASF oppnår god evne til mentalisering, vil den intuitive evnen til mentalisering være redusert.

Tiår senere etter først rettet fokus på utfordringer med mentalisering hos barn og unge med ASF, er fortsatt dette noe av det som blir presentert som det mest vesentlige ved diagnosen og deres sosiale utfordringer (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

### 2.2.2 Svak sentral koherens

Svak sentral koherens er teorien om at barn og unge med ASF innehar en kognitiv stil som oppfatter detaljer fremfor helheter (Turner, 1999). Modellen tar altså utgangspunkt i evnen til prosessering av informasjon. Dette er ikke en teori som er særegen for barn og unge med ASF, det er heller en skala fra svak til sterk alle mennesker befinner seg på. En svak sentral koherens er forenelig med evnen til å se detaljer fremfor helheten. En sterk sentral koherens er forenelig med et godt overblikk, men overse små og viktige detaljer (Happé & Frith, 2006). Det er imidlertid viktig å huske at dette kun er en skala og ikke noe absolutt. For eksempel kan en elev med sterk sentral koherens pugge små detaljer til eksamen og en elev med svak sentral koherens trekke ut kjernen i en lang tale (Happé & Frith, 2006). Teorien om svak sentral koherens brukes ofte som en forklaring på hvorfor barn og unge med ASF opptrer begrenset og repetitivt. Et stort fokus på detaljer kan føre til en manifestasjon av insistering på likhet som er vanskelig å vedlikeholde, og hver minste forandring av miljøet vil skape usikkerhet og stress (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Teorien kan videre være en forklaring på deres ofte skjeve evneprofil. Ved et stort fokus på detaljer og et behov for rigid atferd kan det føre til mye kunnskap om utvalgte temaer (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Teorien om svak sentral koherens hos denne diagnosegruppen forklarer områder som Theory of Mind ikke gjør, blant annet ofte rigid atferd, ujevn evneprofil, god persepsjon og utfordringer med generalisering.

En studie gjennomført av Shah og Frith (1983) undersøker barns evne til å finne en «gjemt» figur i et bilde. Her skårer barn med ASF signifikant bedre enn barn uten diagnose. En senere studie gjennomført i 1997 av Happé undersøker sammenhengen mellom Theory of Mind og svak sentral koherens. Studiens deltakere, en gruppe med barn og unge med ASF og en gruppe med barn og unge uten diagnose, hadde på forhånd gjennomført first-order tests og second-order tests. Studien tar utgangspunkt i en leseoppgave med homografer. Intonasjon og kontekst gir rett betydning til ordet i leseoppgaven. Studien viser at gruppen med ASF skårer

lavt, sammenlignet med sammenligningsgruppen, uavhengig av resultatet på Theory of Mind testene. Et annet interessant funn som fremkommer av studien, er at gruppen med ASF leser ordet med samme intonasjon selv etter at de har fått setningskonteksten. Studien konkluderer med at gruppen med ASF ikke har det samme utbytte av kontekst som sammenligningsgruppen.

Et slik snevert fokus på detaljer som er i tråd med en svak sentral koherens, kan bidra til utfordringer knyttet til sosial kommunikasjon og interaksjon. Dette kan bli synlig ved for eksempel gjenkjenning av ansiktsuttrykk og ved en reduksjon av kontekstuelle tolkninger av sosiale handlinger og utsagn (Happé & Frith, 2006). Likeledes er det viktig å understreke at deres store fokus på detaljer må ses på som en styrke fremfor en svakhet på manglende helhetsbilde, og dette kan bygges videre på i skolesammenheng i arbeidet med elever med ASF (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

### 2.2.3 Svekkende eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner er iboende kognitive prosesser mennesker har. Disse er nødvendig for å ha kontroll over egen atferd. Ferdigheter knyttet til arbeidshukommelse, impuls kontroll, planlegging og gjennomføring, initiativtaking, kognitiv fleksibilitet, behov for forutsigbarhet og selvregulering er her å anse som sentrale (Brady et al., 2017; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Teorien er ikke å anse som noe særegent ved ASF, men kan brukes for å fasilitere forståelsen av noen av vanskeområdene som barn og unge med diagnosen ofte har (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

I likhet med svak sentral koherens kan også svekkede eksekutive funksjoner bidra til å forklare barn og unge med ASF sin ofte repetitive atferd, snevre interessefelt samt utfordringer med sosial kommunikasjon og interaksjon (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). En studie gjennomført av Brady et al. (2017) tester impuls kontroll, evne til planlegging og initiativtaking hos 34 ungdommer med ASF i alderen 16-21 år. Resultatene viser at gruppens gjennomsnitt ligger innenfor normalområdet av testene som måler evne til planlegging og initiativtaking, men noe lavere enn gjennomsnittet på impuls kontroll. Likevel viser gruppen en stor variasjon i skårene, som tilsier store individuelle forskjeller. Dette bekrefter utsagnet om at svekkede eksekutive funksjoner ikke er særegent for ASF og at diagnosegruppen er svært heterogen.

### 2.3 Inkludering

Inkludering ble et sentralt begrep da Salamancaerklæringen ble underskrevet i 1994. Denne vil jeg komme tilbake til senere, men siden den tid har inkluderingsbegrepet vært et begrep som vi i det norske samfunnet har hatt bekjentskap til. Norge forpliktet seg til begrepet gjennom Reform 94, og i 1997 ble begrepet *inkludering* en del av læreplanverket (Olsen, 2013). Olsen og Skogen (2014) hevder at inkludering erstattet det mye brukte begrepet *integrering* i skolen. Inkludering retter blikket mot skolen som helhet og fjerner det snevre fokuset integrering tidligere har hatt på ekskluderte barn som kommer utenifra og inn i skolen (Olsen & Skogen, 2014). Med andre ord omhandler integrering aksept av den enkelte elev med funksjonsnedsettelse, men inkludering tilsier at alle elever, uavhengig av funksjonsnivå, skal føle tilhørighet og aksept (Arnesen, 2004).

Salamancaerklæringen, som nevnt ovenfor, hadde sitt inntog i 1994. Denne forplikter blant annet Norge til å utvikle en inkluderende pedagogikk som møter alle barns behov (UNESCO, 1994). «Every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning» (UNESCO, 1994, s. viii). Videre understrekes det at alle barn, også med særskilte behov, skal tilbys ordinær skolegang som skal imøtekomme deres behov på alle arenaer: «It assumes that human differences are normal and that learning must accordingly be adapted to the needs of the child rather than the child fitted to preordained assumptions regarding the pace and nature of the learning process» (UNESCO 1994, s. 7). Inkludering og deltakelse beskrives som en grunnleggende menneskerett: «Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights» (UNESCO 1994, s.11). Dette innebærer at alle elever har rett til å være deltagende i en inkluderende skole.

Studier viser at heterogene klasser gir økt akademiske resultater blant elevene (Dyssegaard et al., 2013; Good & Brophy, 2008; Hallahan & Kauffman, 2006). Dette er i tråd med den inkluderende skole og beskrivelsen i Salamancaerklæringen: “The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have» (UNESCO, 1994, s.11). Det vil si at alle barn, uavhengig av fungering og diagnose skal ha de samme mulighetene til deltakelse i det sosiale fellesskapet. «Inclusive schooling is the most effective means for building solidarity between children with special needs and their peers» (UNESCO, 1994, s.12). Sitatet understreker at

den inkluderende skole er effektiv for å skape solidaritet mellom elever med spesielle behov og deres medelever.

Olsen og Skogen (2014) understreker at inkludering hører til et ansvar på ulike nivåer. Alt fra politiske beslutninger og helt ned til lærere og den enkelte elev. Likeledes er det opp til eleven selv å avgjøre dens egen følelse av å være inkludert, altså følelsen av tilhørighet i skolefellesskapet. Lærere har en sentral rolle i å virkeliggjøre elevens følelse av tilhørighet, men en lærer kan ikke hevde at en elev er inkludert. Det er kun eleven selv (Befring, 2020; Olsen & Skogen, 2014).

Inkluderingsbegrepet er et komplekst begrep som kan ses på som et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, hvor eleven befinner seg i sentrum (Olsen, 2013). Disse dimensjonene jobber sammen om en felles ambisjon – å skape et godt læringsmiljø som sikrer trivsel, tilhørighet og læring. Selv om de tre dimensjonene er sammenvevde og eleven er kontinuerlig innenfor de tre, vil jeg i det følgende kun gjøre rede for den sosiale dimensjonen av begrepet. Denne avgrensningen gjøres på bakgrunn av oppgavens tema: sosial inkludering.

### 2.3.1 Sosial inkludering

I beskrivelsen av sosial inkludering er begrepet «deltakelse» ofte sentralt (Arnesen, 2004; Bachman & Haug, 2006; Olsen, 2013; UNESCO, 1994). Olsen (2013, s. 36) definerer sosial inkludering som summen av sosial tilhørighet og sosial deltakelse, og understreker dette med at «elever som opplever å høre til, vil lettere delta». Sosial inkludering tilsier en positiv interaksjon mellom hver enkelt elev og deres medelever, der hver enkelt elev opplever aksept for hvem de er, og har minst én venn. Det er viktig å understreke at det er stor forskjell på sosial inkludering og fysisk tilstedeværelse. Eleven skal derav ikke kun delta, men i tillegg bli akseptert og respektert av omgivelsene (Olsen, 2013).

Haug (2014) beskriver inkluderingsbegrepet i skolen gjennom fire hovedoppgaver den inkluderende skole står ovenfor: *Å sikre fellesskap*, *å sikre deltakelse*, *å sikre medvirkning* og *å sikre utbytte*. Å sikre fellesskap vil si at elevene skal være synlige medlemmer av klassen på en slik måte at det sikrer deltakelse med andre. Å sikre deltakelse understreker at deltakelse og tilskuer er to forskjellige tilstander. Å sikre medvirkning tilsier at alle skal bli

hørt, til enhver tid. Å sikre utbytte omhandler at hver enkelt elev skal tilbys en opplæring som gagnar dem både faglig og sosialt.

Ogden (2012) understreker at et fellesskap oppstår i det eleven føler seg ivaretatt og det skapes støttende sosiale relasjoner mellom elevene. For å oppnå sosial inkludering er det avgjørende at elevene er i elevgruppen, slik at de gis muligheten til et fellesskap. Mange elever med ASF har omfattende vansker som fører til et behov for spesialundervisning i den ordinære skolen. Likeverdsprinsippet er en sentral retningslinje ved spesialundervisning og sikrer at elever som mottar spesialundervisning får et likeverdig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2021). Opplæringen anses som likeverdig når eleven får de samme mulighetene til å oppnå både de faglige og sosiale målene som elevene innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

Likevel viser statistikk at mange mottar spesialundervisning utenfor klassen, og dermed blir fratatt deres muligheter til å oppnå sosial inkludering på lik linje med andre elever. I 2019 mottok 7,7% av elevene i grunnskolen spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hos 46% av elevene som mottar spesialundervisning gjennomføres denne hovedsakelig i ordinær klasse. Dette er en stor økning fra 2013 hvor kun 28% mottok spesialundervisning i ordinær klasse. Videre gjennomføres 41% av spesialundervisning i grupper og de resterende 13% mottar spesialundervisning alene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Til tross for en stor økning i antall som mottar spesialundervisning i ordinær klasse de siste årene er det fortsatt mange som mottar spesialundervisning i grupper eller alene. Dette kan anses uheldig for elever med ASF, da spesielt prosentandelen som mottar spesialundervisning alene. Som nevnt i delkapittel 2.1.3 har barn og unge med ASF utfordringer med sosial kommunikasjon og interaksjon, derav utfordringer knyttet til å være i et sosialt fellesskap. Det vil si at hvis deres opplæring foregår adskilt vil det kunne være med på å øke deres sosiale utfordringer. For å kunne sikre fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte som sikrer en likeverdig opplæring og er ønsket praksis i skolen, må læreren tilrettelegge for elever med ASF på en slik måte at de blir sosialt inkludert ut fra deres egne forutsetninger (Haug, 2014). Til tross for at denne masteroppgaven fokuserer på friminutt som sosial arena er det nødvendig å belyse et slikt faktum da relasjonene som skapes under opplæringen i klassen kan videreføres til fellesskapet som foregår i friminuttene, og igjen påvirke elevens følelse av å være sosial inkludering.

Selv om det kun er eleven selv som kan avgjøre egen følelse av å være sosialt inkludert (Befring, 2020; Olsen & Skogen, 2014) har Kretzmann et al. (2013) utarbeidet ulike steg for å kartlegge elevens sosiale inkludering i friminuttene. Utformingen av stegene begrunnes som en nødvendighet for kartlegging og eventuell videre tilrettelegging. Det er 6 ulike steg, hvor 5 og 6 anses som vellykket sosial inkludering. Disse stegene er navngitt *solitary/isolated*, *onlooker*, *parallel*, *parallel aware*, *joint engagement*, *games with rules*. Noen av disse stegene vil senere bli omtalt og utdypet i studiens resultat- og drøftingsdel for å illustrere elevens atferd og plassering i friminuttene.

#### **2.4 Læreres påvirkning på sosial inkludering hos elever med ASF**

“I found that I had no close friends and no one to talk to. I felt very lonely and often found myself without anyone to play with” (Goodall, 2018, s. 8). Sitatet beskriver hvordan en ung jente opplever skolehverdagen, og gir et bilde av hvordan mange elever med ASF i ordinære skoler opplever sin skolehverdag.

Flere studier viser at læreres praksis har stor innvirkning på hvorvidt elever blir sosialt inkludert (Boutot & Bryant, 2005; Locke et al., 2019; Ochs et al., 2001). En intervensjonsstudie utført av Locke et al. (2019) tar utgangspunkt i en evidensbasert psykososial intervensjon kalt «Remaking Recess» (RR; Kretzmann et al., 2013). Denne er utarbeidet for å hjelpe barn med ASF til å engasjere og kommunisere med jevnaldrende på skolen. Intervensjonen er sosialt orientert og vektlegger i stor grad påvirkning fra personalet for tilrettelegging av sosial inkludering hos barn med ASF (Kretzmann et al., 2013). Studien undersøker blant annet hvorvidt implementeringsstøtte på skolenivå forbedrer elevenes resultater innenfor sosial inkludering, utover opplæring i RR alene. Resultatene viser at elevene i begge gruppene bruker mer tid i lek med jevnaldrende og mindre alene. Videre viser det seg at elevene i gruppen med implementeringsstøtte forbedrer seg signifikant mer enn gruppen uten implementeringsstøtte i sosial nettverkinkludering. Studien konkluderer med at implementeringsstøtte muligens har en effekt utover intervensjonen alene. Studiens funn kan gi antydninger til at økt kompetanse hos lærere samt et økt fokus på tilrettelegging vil føre til at elever med ASF vil bli sosialt inkludert av jevnaldrende.

Likeledes konkluderer flere studier med at inkludering av barn med ASF i stor grad dreier seg om hvordan de oppfattes av sine medelever (Humphrey & Lewis, 2008; Locke et al., 2010; Ochs et al., 2001). Det viser seg i studien til Ochs et al. (2001) at medelever får en større toleranse og samhandler med barn med ASF på en mer positiv måte dersom de får rikelig



informasjon om barnet og diagnosen. Studien konkluderer med at lærere i større grad bør skape en åpenhet i klassen rundt diagnosen og eleven ved å snakke og diskutere. Flere studier konkluderer med det samme, blant annet Boutot og Bryant (2005). I denne studien konkluderes det med at barn med ASF er mer aksepterte og synlige medlemmer av klassen i de tilfellene hvor medelevene har mottatt tilstrekkelig med informasjon om diagnosen og eleven, og hvordan de kan møte vedkommende.

Til tross for disse funnene viser en gjennomgang av 26 studier, hvor de undersøker læreres holdninger til inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen, at flertallet av lærerne har nøytrale eller negative holdninger knyttet til en slik inkludering (De Boer et al., 2011).

#### 2.4.1 Læreres kompetanse om ASF

En forutsetning for å sikre en tilfredsstillende tilrettelagt opplæring for elever med ASF i skolen er læreres kompetanse. The Center of Neurodevelopmental Disorders på Karolinska Institutet (KIND) publiserte nylig en spørreundersøkelse gjennomført i Sverige mellom 2015 og 2016 (Bartonek et al., 2018). Studien undersøker inkluderingsarbeid av elever med en nevroutviklingsforstyrrelse i skolen blant grunnskolelærere, videregående lærere, skoleledere, spesialpedagoger, spesiallærere, fritidspedagoger, assistenter og skolehelsepersonell ved 68 ulike skoler. Resultatene tilsier at kun 5,8% føler seg forberedt på opplæring av elever med en nevroutviklingsforstyrrelse etter endt utdanning. I tillegg er det kun 14,2% som rapporterer at de, utover egen utdanning, har mottatt noen formell opplæring i hvordan de selv skal utøve opplæring for elever med en nevroutviklingsforstyrrelse (Bartonek et al., 2018). I Sverige, som i Norge, er inkludering lovpålagt. Disse funnene gir indikasjoner på manglende kompetanse hos skolepersonell med å utøve opplæring av elever med en nevroutviklingsforstyrrelse.

En undersøkelse av 242 lærere hvorav halvparten jobber på ordinære skoler og halvparten på spesialskoler støtter funnet på manglende kompetanse om ASF blant lærere. Studien er gjennomført av Šegota et al. (2020) i tre land hvor inkludering i opplæring er lovpålagt. Funnene viser at over 25% ikke har mottatt noe opplæring om ASF under lærerutdanningen. Rundt halvparten av respondentene har heller ikke deltatt på kurs eller mottatt informasjon om ASF som praktiserende lærere. Lærerne indikerer et behov for mer teori, relevante praktiske strategier og veiledning gjennom utdanningen. I de tre landene, Polen, Kroatia og Nord-Makedonia, varierer lærerutdanningen mellom 3-5 år på høyskole/universitet.

En studie gjennomført av Sanz-Cervera et al. (2017) belyser problematikken om et økende antall barn diagnostisert med ASF og læreres minimale kompetanse på diagnosen. Videre belyses viktigheten av at lærere må ha bred kompetanse og være forberedt på å anvende evidensbasert praksis i opplæringen av denne elevgruppen. Likeledes viser flere studier at lærerstudenter mottar ingen eller minimal opplæring i ASF og hvordan de skal tilrettelegge for elevgruppen i løpet av utdanningen (Hart & More, 2013; Hess et al., 2008; Morrier et al., 2011). Den aktuelle studien av Senz-Cervera et al. (2017) fremviser at selv en svært begrenset mengde opplæring til lærerstudenter i ASF vil øke kompetansen deres rundt diagnosen. Studien konkluderer med at den mest hensiktsmessige måten å forberede lærerstudenter til å jobbe med elever med ASF på er å øke fokuset på ASF i utdanningen og deres erfaring med diagnosen. Studiens konklusjon antyder et behov for kurs og opplæring i ASF i løpet av lærerutdanningen, samt et felteksperiment for å øke deres erfaringer med diagnosen.

#### 2.4.2 Viktigheten av tiltak i friminuttene

Tiltak rettet mot elever med ASF varierer i det uendelige, på lik linje som forskjellene innad i diagnosegruppen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). På det grunnlaget er det viktig å ha kjennskap til ulike tiltak som passer til ulik fungering. Forskning viser at på grunn av diagnosens vanskebilde på sosial kommunikasjon og interaksjon anses denne elevgruppen å være i risiko for sosial isolasjon og mobbing (Hobson, 2014; Mendelson et al., 2016). Videre viser en undersøkelse gjennomført av Munkhaugen et al. (2017) at 43% av 9-16 år gamle barn og unge med ASF uten utviklingshemning sliter med skolevegning. Skolevegning defineres her som en atferd der barnet nekter å gå på skolen eller har store vanskeligheter med å være i klassen en hel dag, og atferden er motivert av barnet selv (Kearney & Silverman, 1999; Kearney, 2008, ref. i Munkhaugen et al., 2017). Sammenlignet med barn uten diagnose, med en registrert forekomst på 7%, er dette et ekstremt høyt tall (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). En senere studie gjennomført av Williams et al. (2019) viser at barn og unge med ASF forstår seg selv annerledes, på en negativ måte, sammenlignet med barn uten diagnose.

Studiene som omtales ovenfor av Munkhaugen et al. (2017) og Williams et al. (2019) indikerer at tiltak som fremmer sosial kompetanse og tilrettelegging av det fysiske miljøet vil være hensiktsmessig for sosial inkludering av denne elevgruppen. De sosiale vanskene som ofte kan ses innad i diagnosegruppen kan ikke ses isolert, og tilrettelegging av det fysiske

miljøet rundt vil kunne virke forebyggende for sosial inkludering. Gitt deres store detaljfokus og derav rigide atferd, som beskrevet i delkapittel 2.2.2, vil det fysiske miljøet rundt elevene kunne virke forebyggende mot stress og eventuell utagerende atferd. Det tilsier at det fysiske miljøet rundt elevene kan ha en innvirkning på hvordan de oppfattes av jevnaldrende og dermed inkluderes i fellesskapet (Humphrey & Lewis, 2008; Locke et al., 2010; Ochs et al., 2001).

Videre viser tiltak som å gjennomføre opplæring i små grupper en positiv effekt for elever med ASF og sosial inkludering. Behovet for en-til-en opplæring reduseres, naturlige og strukturerte settinger skapes som fører til at elever uten diagnose blir naturlige «rollemodeller» for elever med diagnosen (Koegel et al., 2012; Machialicek, 2012). Dette kan ses relevant for sosial inkludering i friminuttene da relasjonene som skapes under opplæring i små grupper kan videreføres til fellesskapet som foregår i friminuttene. I tillegg viser det seg at å jobbe aktivt med sosial inkludering i små grupper kan føre til bedre selvtillit hos elever med ASF samt flere vennskap med elever uten diagnose (Koegel et al., 2012). Andre lignende tiltak som viser til god effekt på sosial inkludering i friminuttene er fadderprogram og vennegrupper (Koegel et al., 2012). Slike tiltak som baserer seg på lek med jevnaldrende og implementeres av lærere er mye anvendt for å bedre elever med ASF sin sosiale kompetanse (Whalon et al., 2015).

## **2.5 Oppsummering**

ASF er en kompleks diagnose med store forskjeller innad i diagnosegruppen (World Health Organization, 2021). I det foregående har jeg forsøkt å utforme et teoretisk grunnlag som kan fasilitere forståelsen av diagnosen og utfordringene diagnosen kan medføre. Dette gjennom hvordan ASF defineres i diagnosemanualen ICD-11 og en presentasjon av de tre sentrale teoriene, Theory of Mind, svak sentral koherens og svekkede eksekutive funksjoner. Jeg har videre belyst hvorfor sosial inkludering er et viktig begrep, og hvorfor det er viktig å diskutere begrepet knyttet til elever med ASF.

Oppsummert peker forskningen som anvendes i dette kapittel i retning av at læreres praksis har innvirkning på elevers følelse av å være sosialt inkludert (Boutot og Bryant, 2005; Locke et al., 2019; Ochs et al., 2001). Dette til tross for at noe forskning tilsier at mange lærere har nøytrale eller negative holdninger til inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen (De Boer et al., 2011). Videre belyser studiene manglende kompetanse hos lærere, som problematiserer faktumet om at fler og fler elever med ASF går på ordinære skoler i ordinære

klasser (Bartonek et al., 2018; Hart & More, 2013; Hess et al., 2008; Morrier et al., 2011; Sanz-Cervera et al., 2017; Šegota et al., 2020). Avslutningsvis har jeg forsøkt å fremvise, gjennom tidligere forskning, hvorfor det er et så stort behov for tilrettelegging for sosial inkludering av elever med ASF i friminuttene.

### **3 Metodiske overveielser**

Ifølge Johannessen et al. (2016) omhandler metode valgene man tar for innsamling av data, analyse og tolkning av materialet. Sagt på en annen måte skal valgene som gjøres i metoden belyse problemstillingen på mest hensiktsmessig måte. Jeg har valgt å utforme studien til en case-studie bestående av intervju og observasjon som metode. Dette vil redegjøres for i delkapittel 3.4.1, 3.5 og 3.6. Jeg vil i det følgende starte med en redegjørelse av forskningsetiske hensyn som er tatt i gjennomføringen av studien, videre vil en naturlig rekkefølge for kapittelets videre momenter redegjøres for.

#### **3.1 Forskningsetiske hensyn**

Forskningsetikk omhandler hva en forsker burde og ikke burde gjøre i forskningen deres og forskningsatferd (Cohen et al, 2018). I et prosjekt som dette er det flere etiske betraktninger som må overveies og hensyn som må tas. Spesielt viktig er det da en av studiens informanter er barn med diagnose, noe som gjør at vedkommende tilhører en sårbar gruppe. Dette prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og deres vurdering ligger vedlagt. Videre i dette delkapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har ivaretatt det etiske aspektet ved denne studien, med utgangspunkt i den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

På forhånd av datainnsamlingen utarbeidet jeg et informasjonsskriv om prosjektet til hver av informantene. Disse ligger vedlagt. Samtykkene ble innhentet av informantene på papir, disse ble scannet og lagret i tjenester for sensitive data (TSD). Som grunnlag lå kravet om et fritt, informert og uttrykkelig samtykke. Dette inkluderte blant annet retten til at informantene kunne trekke seg når de selv måtte ønske, uten noen negative konsekvenser (NESH, 2016). I forkant av intervjuet ble læreren påminnet sine rettigheter, samt at jeg gjennomførte en samtale med eleven før observasjonen for å vektlegge og ivareta vedkommendes ønske. Ifølge barneloven skal barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter om saken, bli informert og deres mening skal bli vektlagt (NESH, 2016). Informasjonsskrivet til eleven ble sendt og underskrevet av foresatte da eleven på dette tidspunktet var under 12 år gammel. Det var viktig for meg at deltakelse i prosjektet ikke påvirket informantene på en negativ måte, da spesielt lærer-elev-forholdet. Eleven med ASF i denne studien tilhører en sårbar gruppe og kravet om konfidensialitet gjør seg ytterligere gjeldende (NESH, 2016).

Jeg reflekterte nøye rundt hvordan jeg skulle ordlegge meg under intervjuet. Å stille spørsmål til en lærers praksis kan virke truende og ubehagelig, derfor var jeg grundig i utforming av

spørsmål samt bevisst måten jeg selv stilte spørsmålene på, slik at intervjuet ikke skulle føles ubehagelig. I tillegg reflekterte jeg nøye rundt avstanden jeg måtte holde til eleven under observasjonen for å sikre en behagelig opplevelse. Disse betraktningene ble gjort for å beskytte informantene mot et eventuelt mentalt stress (NESH, 2016). Underveis i studien etterstrebet jeg å være så transparent som mulig, ved å bruke nøyaktige beskrivelser av hendelsesforløp og direkte sitater fra intervjuet. Dette ble gjort for å fremstille informantenes livsverden på en så sannferdig måte som mulig.

Innsamlet personlig informasjon har blitt lagret og behandlet konfidensielt i TSD. Jeg deltok på kurs i forkant av datainnsamlingen om TSD i regi av Universitetet i Oslo, samt utarbeidet en bruker i programmet og opprettet et nettskjema (nettskjema.no). Dette ble gjort i samråd med IT *helpdesk* ved Universitetet i Oslo. I denne oppgaven har alle informantene blitt anonymisert, og min taushetsplikt samt informantenes sikkerhet var, og er fortsatt, viktig for gjennomføringen av prosjektet.

## **3.2 Vitenskapsfilosofisk forankring**

I denne oppgaven har jeg valgt fenomenologi som vitenskapsfilosofisk forankring. I det følgende vil begrepet fenomenologi redegjøres for, samt mitt grunnlag for valget.

### **3.2.1 Fenomenologi**

Fenomenologi kan tjene som en forskningsmetode i seg selv eller som et spesifikt verktøy i kvalitativ forskning (Yin, 2016). Fenomenologi er et begrep som omhandler å se og forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne forutsetninger, og gjengi virkeligheten slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2018). En fenomenologisk tilnærming etterstreber at forskeren ser saken så autentisk som mulig og reduserer egen forforståelse til et minimum (Yin, 2016). Forskning med en fenomenologisk forankring brukes ofte i studier hvor intervjuer er en del av datainnsamlingen, da idealet med en slik forankring er å beskrive menneskers opplevelser ut fra deres livsverden (Creswell & Creswell, 2018). I denne studien ble fenomenologi brukt som et verktøy for å analysere intervjuet og observasjonen.

Grunnlaget for valget av en slik forankring var studiens utforskende tilnærming. Hensikten med studien er å utforske hvordan en lærer tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene. Som forsker har jeg samlet beskrivelser fra informantenes livsverden gjennom intervju og observasjon (Kvale & Brinkmann, 2018). En fenomenologisk tilnærming vil la lærerens subjektive opplevelse og elevens subjektive atferd fremkomme.

Som forsker har min viktigste rolle vært å være åpen for informantenes opplevelser og erfaringer uten å bli påvirket av egen forforståelse.

### 3.2.2 Forforståelse

Tatt i betraktning at jeg hadde en del kompetanse om diagnosen og utfordringene som er karakteristisk ved diagnosen, er det spesielt viktig å tenke på forforståelsen jeg tok med meg inn i analysearbeidet som kunne påvirket min tolkning av ulike situasjoner. Forforståelse vil si de meningene og oppfatningene vi har i forkant av fenomenet som forskes på (Johannessen et al., 2016). Ingen forskere kommer utenom egen forforståelse, derfor er det viktig at vi under hele prosessen er bevisst den, og derav hvordan vi kan ha latt den påvirke oss.

I forkant, og underveis, i denne studien måtte jeg reflektere rundt egen forforståelse rundt ASF og læreres praksis for sosial inkludering. Gjennom studiet og en rekke praksisperioder har jeg fått kjennskap til flere elever med diagnosen. I tillegg hadde jeg en del kompetanse om intervensjoner og tiltak som ofte ble brukt av lærere i klassen, da spesielt rettet mot opplæring i de ulike fagene. Jeg hadde derimot minimalt med kompetanse om læreres praksis når det gjelder tilrettelegging av sosial inkludering for elever med ASF i friminuttene. Blant annet av den grunn at jeg sjelden har observert at noen har tilrettelagt for elevene under denne delen av skoledagen. Gjennom studiet har jeg dannet meg ulike meninger om hva som er god og mindre god praksis blant lærere. Det har vært viktig for meg å snevre inn disse tankene til et minimum, reflektere nøye, bevisstgjøre meg selv forskjellen mellom teori og praksis, og ikke sette min oppfatning som en fasit. Læreres praksis og kompetanse på området vil variere i det uendelige, og elever med ASF er en svært heterogen gruppe. Derfor kan en slik forforståelse ikke anses som tjenlig i denne studien. Ettersom jeg under hele prosessen var bevisst dette, samt etterstrebet en så objektiv beskrivelse som mulig, vil ikke min forforståelse kunne anses som en stor trussel for studiens gyldighet. Betydningen av hva som menes med studiens gyldighet vil bli redegjort for i delkapittel 3.9.2.

### 3.3 Kvalitativ forskning

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativ forskningsdesign, da man gjennom kvalitativ forskning får tilgang til forståelse av utvalgte fenomener knyttet til mennesker og deres subjektive opplevelser (Dalen, 2011). I denne oppgaven var målet å utvide egen kompetanse om fenomenet ASF og hvordan deres sosiale utfordringer blir

tilrettelagt for i friminuttene. Jeg har valgt å knytte fenomenet i første omgang til læreren som aktør i skolen. I tillegg har jeg valgt å observere fenomenet i gjentatte friminutt.

Kvalitativ forskning kan defineres på følgende måte:

Qualitative research is multimethod in its focus, involving and interpretive, naturalistic approach to its subjects matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (Denzin & Lincoln, 1994, ref. i Gall et al., 2007, s. 31).

Dette tilsier at gjennom kvalitativ forskning vil det bli gjort en dybdeundersøkelse av å studere et fenomen i sin naturlige kontekst. Subjektivitet blir et faktum ved en slik studie, hvordan mennesker befatter seg med og opplever sin egen hverdag (Dalen, 2011). Hensikten med studien er å undersøke lærerens (subjektive) refleksjoner og synspunkter rundt ASF og sosial inkludering, samt hvordan læreren selv tilrettelegger for denne elevgruppen i friminuttene. For å styrke studiens funn ønsket jeg også å observere eleven i gjentatte friminutt. På bakgrunn av dette var det for meg nærliggende å velge et kvalitativ forskningsdesign.

Kvalitativ forskning er fleksibel for tilpasninger, eventuelt avveininger, underveis i studien (Befring, 2007). Dette skaper rom for å undersøke særpreg som kan oppstå underveis når man undersøker mennesker som kan anses som både uforutsigbare og dynamiske. Tidligere forskning, som skissert i delkapittel 2.4, viser at læreres praksis påvirker elevers opplevde inkludering. En lærers praksis kan tenkes å formes ut fra deres kompetanse knyttet til tematikken, derfor fant jeg det nødvendig å undersøke lærerens kompetanse om ASF gjennom studiens eksplorerende tilnærming.

I kvalitative studier er det, ifølge Johannessen et al. (2016), lønnsomt å undersøke fenomener man selv har lite kjennskap til, ønsker å få en bredere forståelse for eller fenomener som i liten grad har blitt forsket på tidligere. I mitt tilfelle hadde jeg noe erfaring fra praksisperioder med elever med ASF og jeg innehadde en del kompetanse om diagnosen og dens generelle utfordringer, men lite erfaring og kompetanse om tiltak rettet mot sosial inkludering, og hvordan lærere jobber med dette. Jeg hadde et stort ønske om å bedre min forståelse rundt læreres praksis for tilrettelegging av ASF og sosial inkludering i friminuttene, da jeg selv som



ferdig utdannet med høy sannsynlighet vil møte på problemstillingen. Derfor samsvarte dette godt med valget om et kvalitativt forskningsdesign.

### 3.3.1 Case-studie

I denne studien har jeg benyttet case-studie da det ga meg en unik mulighet til innsyn i hvordan en lærer tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med ASF (Cohen et al., 2018). Ved bruk av en case-studie bruker forskeren flere metoder for datainnsamling og/eller analyser. Case-studie går i dybden på et fenomen slik at det kan fange opp små, unike funn som ofte forsvinner i større studier (Nisbet & Watt, 1984, ref. i Cohen et al., 2018). Disse små funnene kan i noen tilfeller være avgjørende for å forstå en situasjon. En case-studie kan gjennomføres av en enkelt forsker, samtidig som de kan inkludere uventede hendelser som kan oppstå under datainnsamlingen. Derfor er det nødvendig med case-studier og de kan være av høy verdi i forskningssammenheng (Cohen et al., 2018). Med bakgrunn i dette fant jeg en case-studie som passende for denne studien. Likeledes finnes det begrensninger med et slikt forskningsdesign. En case-studie er vanskelig å generalisere, med unntak av situasjoner hvor leseren eller forskeren selv ser likheter. Ytterligere generalisering ved denne studien vil drøftes i delkapittel 3.9.3. I tillegg er de utsatt for *researcher bias*, som vil drøftes ytterligere i delkapittel 3.9.2 (Cohen et al., 2018).

## 3.4 Intervju

Jeg har benyttet intervju som en av metodene for datainnsamling. Et kvalitativt forskningsintervju beskrives som forskning gjennom dialog, og vil gi meg muligheten til å forstå verden ut fra informantens syn (Kvale & Brinkmann, 2018). Forskjellen mellom en hverdagslig dialog og et intervju er formålet med samtalen, og at samtalen under et intervju i stor grad er en enveisdialog. Det er, i motsetning til i en hverdagslig dialog, et asymmetrisk maktforhold under samtalen (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette asymmetriske maktforholdet blir gjeldende på grunn av hensikten med intervjuet, og at det er forskeren som bestemmer tema, stiller spørsmål og skal fortolke informantens utsagn. Dette kan ha konsekvenser for intervjuets funn, da det asymmetriske maktforholdet kan påvirke informantens svar enten i form av at vedkommende svarer det de tror er «rett» eller aktivt holder tilbake informasjon. Som forsker er det viktig å være klar over det asymmetriske maktforholdet og påvirkningen det kan gi, fremfor å forsøke å eliminere maktforholdet som igjen ikke er uproblematisk (Kvale & Brinkmann, 2018). I tråd med dette forsøkte jeg underveis i intervjuet å redusere

det asymmetriske maktforholdet til et minimum, dette vil bli ytterligere beskrevet i delkapittel 3.7.4.

Intervjuer kan være alt fra en løs samtale hvor kun temaene er forberedt på forhånd til strengt strukturerte hvor intervjuet ligner et spørreskjema. Et slik strengt intervju vil ifølge Maxwell (2013) forsterke det asymmetriske maktforholdet. På en annen side kan denne strukturen bidra til stabilitet i svarene, som igjen gjør dataene mer pålitelige for sammenligning (Maxwell, 2013). Et mindre strukturert intervju har de fordelene at man kan tilpasse individuelt og man kan avdekke funn som ikke hadde blitt synlige ved et strengt strukturert intervju. I denne studien har jeg valgt semistrukturert intervju, som kan anses å ligge mellom de strengt strukturerte og de løst strukturerte. Et slikt intervju krever ofte forarbeid i form av utarbeidelse av en intervjuguide (Dalen, 2011). Dette er for å ta opp spesifikke temaer under intervjuet. Grunnen til dette valget baserte seg på ønsket om å avdekke uventede funn, gjøre intervjuopplevelsen så behagelig som mulig ovenfor informanten, men også sikre at studiens forskningsspørsmål ble belyst.

Forskerens evne til å lytte til informantene er avgjørende i gjennomføringen av intervjuer (Yin, 2016). En viktig del av lyttingen er blant annet å tillate stillheten som oppstår, dette for å ikke avbryte informantenes tankestrøm. Målet er å få så mye informasjon om en situasjon som mulig, og en slik lytting krever at forskeren er observant. Dette kan gi informasjon utover det talte ord alene (Yin, 2016). Et forskningsintervju som er dominert av forskerens egne tanker og meninger risikerer å mangle viktige aspekter. Informantenes erfaringer kan forbli usagt og uobservert, som vil føre til en tapt mulighet for økt kunnskap (Yin, 2016). Som forsker i denne studien etterstrebet jeg rollen som en aktiv lytter under intervjuene. Blant annet ved å tillate stillhet underveis for å ikke avbryte lærerens tankestrøm. Videre preget min intervjurolle seg av å gi støttende, oppmuntrende ord underveis uten at de fremsto som førende. Jeg sørget for en positiv atmosfære slik at det skulle føles trygt for læreren å dele sine erfaringer.

### **3.5 Observasjon**

For å styrke studiens troverdighet og minimere konsekvensene det asymmetriske maktforholdet et intervju kan forårsake, ønsket jeg også å observere eleven med ASF i friminuttene. Larsen (2017, s. 88) beskriver observasjon som «systematiske iakttagelser». Dette støttes av Johannessen et al. (2016), som legger til at observasjon omhandler tilstedeværelse i en relevant situasjon og iaktta. Tatt i betraktning at mitt mål var å observere

en naturlig sosial situasjon, for å ikke forstyrre den sosiale samhandlingen som oppsto, gjennomførte jeg, ifølge Larsen (2017), en feltundersøkelse. Min rolle som observatør var klar, men diskret, det Cohen et al. (2018, s. 543) kaller “the observer-as-participant”. Dette tilsier at jeg ikke var en del av gruppen, men kunne til tider delta om det ble nødvendig. Det ble derimot ikke nødvendig, og jeg gjennomførte en ikke-deltakende observasjon. En slik observasjon ble gjennomført for å ikke forstyrre de naturlige situasjonene som utspilte seg i friminuttene.

Observasjonen foregikk i gjentatte friminutt over en periode til datametning var oppnådd. På grunn av oppgavens tidsrestriksjoner satt jeg et maks antall dager på 3, dette tilsvarer totalt 9 friminutt. Under observasjonene valgte jeg å kun benytte loggbok, hvor jeg noterte situasjoner som utspilte seg og var relevant for observasjonsstrukturens fokusområder. Observasjonsstrukturen ble utformet på forhånd for å avgrense observasjonen med den hensikt å belyse problemstillingen (Cohen et al., 2018). Ved bruk av loggbok kunne jeg selv kontrollere hvilke personidentifiserende opplysninger som skulle noteres. Dette førte til at kravene om personvern ble overholdt, og sikret dermed at medelever og andre ansatte på skolen fikk ivare tatt sitt privatliv og egen rett til å bestemme over egne personopplysninger. I de tilfellene hvor eleven samhandlet med andre enn kontaktlæreren og assistenten noterte jeg kun om vedkommende var elev eller ansatt ved skolen. Ingen andre opplysninger som kan knyttes til disse ble notert, verken direkte eller indirekte.

Det kan tenkes at det hadde vært hensiktsmessig med bruk av lyd- og videoopptak under observasjonen, ifølge Blikstad-Balas (2016) gir videoopptak muligheten til å utforske kompleksiteten i sosiale situasjoner. Samtidig belyser Larsen (2017) muligheten for å høre et opptak flere ganger. Grunnen til at jeg likevel kun benyttet loggbok under observasjonen var studiens formål om å observere en enkelt elev i friminuttet. Studiens klare avgrensning gjorde at loggbok i mitt tilfelle var tilfredsstillende. I tillegg vil en lyd- og videoobservasjon påvirke synligheten av observasjonen og opplevelsen av at eleven blir observert. Studien tar utgangspunkt i et barn med diagnosen ASF som gjør eleven svært sårbar. Et viktig prinsipp innenfor forskningsetisk forsvarlighet er at studien ikke skal påvirke informantene negativt. Om studien ville hatt en negativ påvirkning på eleven anså jeg som usikkert ved bruk av lyd- og videoopptak, og etter nøye refleksjon ble ikke dette anvendt. Videoobservasjon kan i tillegg påvirke de sosiale samhandlingene som utspiller seg i friminuttene, og dette var ikke ønskelig i denne studien da jeg var ute etter et så naturlig samspill som mulig. Tatt i

betraktning at studiens transparens styrkes ved bruk av lyd- og videoopptak (Blikstad-Balas, 2016), var det i mitt tilfelle nødvendig med utfyllende notater av enhver situasjon som ble fremstilt i studiens resultat- og drøftingsdel.

Jeg observerte ikke at fokuseleven eller medelever ble påvirket av meg som observatør. Det var ingen tidspunkt det ble naturlig for meg å delta. Heller ingen av elevene spurte om hva jeg noterte ned. Likevel kan eleven og elevens medelever ha blitt påvirket av meg som observatør uten at jeg selv oppfattet det. Blikstad-Balas (2016) hevder at slik påvirkning er en problemstilling hun anser som en naturlig og uunngåelig del av forskning. Denne påvirkningen har jeg tatt i betraktning i tolkningen av funnene. En annen utfordring ved bruk av observasjon som metode, er det faktum at det alltid vil være intensjoner bak det som observeres. Dette gjør at det er nødvendig å skissere ulike tolkninger av den samme observasjonen (Kleven, 2014). Dette har også blitt gjort i studiens resultat- og drøftingsdel.

### **3.6 Forberedelser til datainnsamling**

Før datainnsamlingen begynte søkte jeg, som nevnt, til NSD for godkjenning av å lagre personopplysninger inntil prosjektslutt. Rekruttering av informanter og offisiell oppstart av studien startet etter at prosjektet fikk godkjennelse av NSD.

#### **3.6.1 Utvalg**

Kriteriebasert utvelgning ble benyttet i studien, som betyr at informanter som oppfylte kriteriene til studien ble inkludert (Gall et al., 2007). Studiens inklusjonskriterier ble utarbeidet for å sikre at de informantene som ble valgt ut, var de informantene som kunne belyse studiens problemstilling på best mulig måte. En kontaktlærer, som var et av studiens inklusjonskriterier, anses å være aktøren som er tettest på elevene i skolen (Olsen & Skogen, 2014). Med tanke på at mange blir diagnostisert med ASF i ung alder, og at det kan tenkes at de sosiale vanskene forverres rundt 4. trinn da de sosiale kodene og kravene øker med økende alder (World Health Organization, 2021), var det naturlig å søke etter en kontaktlærer og en elev på 4. trinn. I tillegg, for å sikre at eleven hadde lik mulighet til sosial inkludering som sine medelever, utarbeidet jeg et kriterium om at elevens deltakelse i ordinær klasse var 80% eller mer. Studien er utformet som en case-studie og tar utgangspunkt i én lærer-elev-dyade. Jeg valgte å intervju læreren og deretter observere eleven i gjentatte friminutt. At intervjuet ble gjennomført før observasjonen var et bevisst valg da jeg ikke ville inneha et inntrykk av elevens atferd og eventuelle tiltak i friminuttene før intervjuet, som kunne ubevisst påvirket

min holdning ovenfor læreren eller mine oppfølgingspørsmål. Videre ble det ikke stilt noen krav til kjønn (verken hos elev eller lærer), alder eller erfaring med ASF fra tidligere hos læreren. Dette var et bevisst valg i forsøk på å speile virkeligheten.

Oppsummert var studiens inklusjonskriterier følgende:

- Læreren har lærerutdanning og jobber som kontaktlærer
- Eleven er, ifølge skoleledelsen, diagnostisert med ASF
- Eleven går i kontaktlærerens klasse
- Eleven tilbringer 80% eller mer av skoledagen i ordinær klasse

### 3.6.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide består av temaene og spørsmålene studien ønsker å belyse. En slik intervjuguide ses nødvendig ved intervjuer som er semistrukturerte og strukturerte (Dalen, 2011). Denne guiden fungerer som en veiviser for intervjuet og hindrer store unødvendige avveininger. I tråd med beslutningen om et semistrukturert intervju i studien, utformet jeg en intervjuguide. Studiens intervjuguide besto av 14 spørsmål fordelt i 4 kategorier: 1. åpningsspørsmål, 2. lærerens kompetanse om ASF og sosial inkludering, 3. tiltak/tilrettelegging og 4. avslutningsspørsmål. Intervjuguiden ligger vedlagt.

Dalen (2011) beskriver noe hun omtaler som «traktprinsippet». Dette ble benyttet i utarbeidelsen av studiens intervjuguide, med den hensikt å skape tillit til informantene og en trygg atmosfære som gjør at informantene ønsker å dele sine erfaringer. Traktprinsippet går ut på at intervjuets første del består av innledende, generelle spørsmål. Disse spørsmålene skaper rom for informantene til å informere og avklare hva de selv anser som viktig og nødvendig informasjon. I neste del av intervjuet vil de mer spesifikke spørsmålene fremkomme. Disse kan virke mer direkte, derfor er det viktig å ha etablert en trygg atmosfære slik at spørsmålene ikke fremstår ubehagelige ovenfor informantene. Det kan tenkes at en risiko ved spørsmålene i studiens intervjuguide er preget av min egen forforståelse av tematikken, da gjennom mitt teoretiske grunnlag og erfaringer fra ulike praksisperioder gjennom studiet. For å unngå dette ble spørsmålene nøye reflektert rundt av meg og min veileder, og formuleringene ble endret mange ganger. Vi etterstrebet spørsmål som verken var ledende eller utydelige (Smith & Osborn, 2008). Dette var for å gjøre spørsmålene så åpne som mulig slik at kun informantenes synspunkter og erfaringer ble fanget opp.

Avslutningsvis stilte jeg spørsmål om det var noe informanten selv ville legge til angående temaene vi hadde berørt og om noen av spørsmålene var uklart formulert eller vanskelige å besvare.

### 3.6.3 Utforming av observasjonsstruktur

En observasjonsstruktur består av momentene som skal observeres, og disse skal utarbeides med den hensikt å belyse studiens problemstilling (Cohen et al., 2018). Strukturen skal være dekkende, men samtidig ikke inneha for mange momenter som kan utgjøre en fare for at jeg ikke får med meg hva som utspiller seg. Med tanke på at jeg kun brukte loggbok under observasjonen, fant jeg det nødvendig å utforme konkrete aspekter å fokusere på, og likevel være åpen for at uforutsette situasjoner kunne oppstå. Derfor valgte jeg brede fokusområder fremfor påstander som rangeres på en svarskala. Fokusområdene ble: 1. plassering i uteområdet, 2. aktiviteter og 3. kommunikasjon. Observasjonsstrukturen ligger vedlagt.

### 3.6.4 Praktiske forberedelser

Før datainnsamlingen begynte var jeg påpasselig med anskaffelse av opptaksutstyr som sørget for god kvalitet på samtalen. I samråd med *IT helpdesk* ved Universitetet i Oslo, lastet jeg ned applikasjonen «diktafon» som ble benyttet under intervjuet. Videre opprettet jeg et nettskjema som jeg sammenkoblet med applikasjonen. Jeg ble videre anbefalt av *IT helpdesk* å benytte to telefoner med applikasjonen diktafon under intervjuet. Dette var for å sikre at ikke tekniske problemer skulle oppstå underveis. Da datamaterialet mitt kategoriseres som røde data, ifølge Universitetet i Oslo sin klassifisering av data og informasjon (Universitetet i Oslo, 2020), fikk jeg godkjent tilgang til å lagre dataen i TSD. I TSD laget jeg en bruker som jeg sammenkoblet med det eksisterende nettskjema og diktafon-applikasjonen, igjen i samråd med *IT helpdesk*. Dette gjorde at det ikke var mulig å lytte til opptaket på telefonen, opptaket ble kryptert og sendt direkte til TSD. Videre gjennomførte jeg to pilotintervjuer, for å teste utstyret, men også intervjuguidens spørsmål samt formuleringer. Pilotintervjuene førte til revidering av intervjuguiden. Det ble tillagt to spørsmål under kategorien «lærerens kompetanse om ASF og sosial inkludering». Resten av intervjuguiden ble benyttet slik den opprinnelig var utformet.

I forkant av observasjonen utformet jeg en observasjonsstruktur, som inneholdt observasjonens fokusområder. Jeg gjennomførte to pilotobservasjoner for å teste om observasjonsstrukturen fremsto dekkende og få en indikasjon på hvordan jeg selv skulle

opptre for å ikke være sjenerende ovenfor informantene. Etter min og pilotinformantenes evaluering fremsto observasjonsstrukturen som dekkende og det var ingen behov for revidering. Attpåtil testet jeg bruken av loggbok, hvor jeg noterte ned alt av relevante hendelser med utgangspunkt i observasjonsstrukturen.

### **3.7 Datainnsamling**

I det følgende vil jeg presentere studiens informanter. Jeg vil videre redegjøre for gjennomføring av intervju og observasjon. Til slutt vil jeg belyse utfordringer knyttet til intervjurollen og observatørrollen.

#### **3.7.1 Presentasjon av informantene**

Jeg hadde totalt tre informanter. I hovedsak var det en kontaktlærer og en elev med ASF i 4. klasse. Et av tiltakene som var iverksatt i friminuttene var oppfølging av en assistent. Dermed ble assistenten studiens tredje informant. Når jeg omtaler informantene videre vil jeg omtale dem som «kontaktlæreren/læreren», «fokuseleven/eleven» og «assistenten». Ved videre referering til informantene vil jeg benytte et ukjønnnet språk ved bruk av «hen». Dette er gjort for å beskytte informantenes identitet og sikre full anonymitet. I utgangspunktet ønsket jeg å rekruttere to ulike lærer-elev-dyader, og gjennomføre et multippel-case studie. Dette lot seg ikke gjøre mye på grunn av Covid-19. Jeg kontaktet mange skoler. Flere av skolene hadde ingen elever og lærere som passet studiens inklusjonskriterier. Skolene som passet inn under studiens inklusjonskriterier ønsket ikke at jeg skulle være på skoleområdet og observere under Covid-19. Dette gjorde at jeg kun fikk tak i en skole som både passet studiens kriterier og sa seg villig til å la meg observere på skolens område, samt intervju kontaktlæreren. Grunnen til ønsket om to lærer-elev-dyader var for å kunne sammenligne tanker og refleksjoner fra to lærere, og dermed belyse tematikken ytterligere.

Kontaktlæreren i denne studien hadde jobbet som kontaktlærer i 6 år og jobbet på skolen i totalt 13 år. Vedkommende var utdannet allmennlærer, men hadde også 30 studiepoeng med spesialpedagogikk. I tillegg hadde vedkommende minimalt med erfaring fra tidligere elever med ASF og heller ingen personlige erfaringer med diagnosen.

#### **3.7.2 Gjennomføring av intervju**

Før intervjuet kontaktet jeg kontaktlæreren for å avklare tid og sted for gjennomføring av intervju. For meg var det viktig at jeg var fleksibel både med tanke på tid og sted, slik at

informanten skulle føle seg komfortabel under intervjuet. Det ble ytret et ønske om å gjennomføre intervjuet på vedkommendes arbeidsplass. Tidspunktet avgjorde læreren selv og jeg møtte opp til avtalt tid. Videre tok vi høyde for valg av sted for gjennomføring med tanke på bakgrunnsstøy. Intervjuet ble gjennomført i vedkommendes klasserom når elevene hadde gym med en annen lærer. Jeg plasserte de to telefonene med applikasjonen diktafon midt mellom meg og kontaktlæreren slik at opptaket skulle være av høyest mulig kvalitet. Informanten var på forhånd klar over at intervjuet skulle tas opp. Før intervjuet startet gjennomgikk jeg informantens rettigheter, som også var beskrevet i informasjonsskrivet vedkommende hadde fått og signert på forhånd.

I forkant ble kontaktlæreren informert om en estimert varighet av intervjuet på 45 minutter. Vi hadde 1 time og 30 minutter ledig til gjennomføringen. Dette speilet virkeligheten godt og intervjuets varighet vedvarte i 48 minutter. Å gjennomføre et intervju hvor tidsrommet er stort anser jeg som bidragsytende til å gjøre intervjusituasjonen så komfortabel så mulig for informanten. Under intervjuet stilte jeg relevante oppfølgingsspørsmål til det kontaktlæreren fortalte, i tråd med kriteriene for et semistrukturert intervju (Dalen, 2011). Jeg anser meg selv som nybegynner i intervjurollen, til tross for nøye oppløsning og gjennomføring av to pilotintervjuer. Det betyr at jeg kan ha gått glipp av noen muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål underveis.

### 3.7.3 Gjennomføring av observasjon

Før observasjonen fant sted gjennomgikk jeg med informantene hvordan jeg ville opptre under observasjonen og lyttet til deres meninger og innspill. Et ønske fra eleven var at jeg ikke kom for nære slik at det ble åpenbart hva jeg observerte. Dette ble høyt vektlagt og jeg passet på å holde god avstand under hele observasjonsperioden. Etter første observasjon spurte jeg eleven hvordan hen opplevde observasjonen, og eleven svarte at hen ikke merket meg.

Observasjonen ble gjennomført over tre dager, i totalt ni friminutt. Jeg observerte i 3 friminutt hver dag, som vedvarte i 15 minutter, 25 minutter og 10 minutter. Jeg passet på å alltid holde en avstand på 2-5 meter til eleven, for å unngå stigmatisering og at naturlige situasjoner ikke skulle bli påvirket av meg som observatør. Samtidig var jeg nærme nok til å observere hvordan kommunikasjonen foregikk. Gjennom intervjuet noterte jeg relevante



hendelser, ut fra studiens observasjonsstruktur, i en loggbok. I etterkant av hvert friminutt renskrev jeg notatene utfyllende.

#### 3.7.4 Utfordringer knyttet til intervjurollen

Med tanke på egen begrensede erfaring med intervju som metode og som forsker, leste jeg meg godt opp på tema i forkant. Jeg gjennomførte to pilotintervjuer for å bli sikker på egen fremførelse, men også for en slags evaluering av spørsmålene. I løpet av pilotintervjuene merket jeg at relevante oppfølgingsspørsmål kom naturlig til meg i situasjonen, da det å skulle komme på oppfølgingsspørsmål tidligere var en frykt. Ifølge pilotinformantene fremsto spørsmålene som klare og godt formulert. Intervjuguiden ble likevel revidert, i form av at det ble tillagt to spørsmål under kategorien «lærerens kompetanse om ASF og sosial inkludering». Dette ble gjort for å videre problematisere lærerutdanningens fokus på ASF. Jeg fikk så tilbakemelding om at intervjuet følte behagelig og avslappet. I etterkant av pilotintervjuene reflekterte jeg over min egen rolle som forsker/intervjuer og kom frem til at jeg under intervjuet skulle etterstrebe den behagelige situasjonen pilotinformantene hadde beskrevet.

En annen utfordring som alltid er gjeldende under kvalitative intervjuer er som nevnt tidligere, det asymmetriske maktforholdet. Jeg fikk inntrykk av at kontaktlæreren var noe nervøs før intervjuet, ved at vedkommende lo mye og selv uttrykte at hen var nervøs. Jeg prøvde å redusere maktforholdet til et minimum, ved blant annet å skape en trygg atmosfære for kontaktlæreren og føre intervjuet mer i retning av en samtale enn et intervju (Maxwell, 2013).

#### 3.7.5 Utfordringer knyttet til observatørrollen

Tatt i betraktning min minimale erfaring som forsker og som observatør var det viktig for meg å lese meg opp på temaet. I forkant gjennomførte jeg to pilotobservasjoner slik at jeg ble mer komfortabel i rollen som observatør og for å sjekke om fokusområdene fremsto tilstrekkelige. Jeg merket raskt avstanden jeg måtte ha til pilotinformantene for å gjøre situasjonen behagelig, men samtidig være nærme nok til å høre hvordan kommunikasjonen foregikk. Etter endte pilotobservasjoner fikk jeg tilbakemelding på at det var uklart hvem jeg observerte og at jeg ikke forstyrret det naturlige samspillet de imellom. En av pilotinformantene påpekte at det kunne være lett å se hva jeg noterte i loggboken hvis vedkommende gikk bak meg. Dette ble jeg bevisst og passet på at hendelsen ikke gjentok seg

under den faktiske observasjonen. For meg var det viktig å gjøre observasjonsopplevelsen til eleven så fin, ufarlig og komfortabel som mulig. Jeg erfarte også hvor utfordrende det var å notere utfyllende i loggboken under pågående observasjon. Løsningen på det ble gode stikkord underveis, og direkte etter observasjonsperiodene noterte jeg ned utfyllende notater av hendelsesforløpene i friminuttene samt egne tanker og refleksjoner.

En annen utfordring som alltid er gjeldende under observasjoner, er påvirkningen observasjonen medfører informantene. Dette kan, som nevnt tidligere, gjøre at informantene opptrer på en annen måte enn de vanligvis ville ha gjort (Blikstad-Balas, 2016). Jeg oppfattet ikke at dette var tilfelle under observasjonen, men jeg kan heller ikke utelukke det.

### **3.8 Bearbeiding av datamaterialet og analyse**

I det følgende vil jeg belyse hvordan jeg har bearbeidet studiens datamateriale som har blitt anvendt i studiens analyse. Videre vil jeg ytterligere beskrive analyseprosessen, samt hvordan en fenomenologisk tilnærming til analysen har blitt benyttet.

#### **3.8.1 Transkripsjon**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) betyr å transkribere å transformere, som i dette tilfelle vil si å gjøre muntlig tale til skriftlig form. Når man transkriberer vil den muntlige gjengivelsen bli dekontekstualisert, blant annet ved at kroppsspråk, tonefall og åndedrag ikke blir vedvart (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg transkriberte intervjuet samme dag som gjennomførelsen. Dette var et bevisst valg slik at jeg hadde gjennomførelsen friskt i minne. Jeg benyttet meg av transkripsjonskonvensjoner, presentert i Kvale og Brinkmann (2018, s. 209) for å bevare mest mulig av den muntlige talen i det nye skriftlige formatet. Jeg transkriberte intervjuet så ordrett som mulig, og transkripsjonen ble nedskrevet på bokmål for å ivareta informantens anonymitet.

Transkripsjonen ble gjennomført i dataprogrammet NVivo 12, dette for å gjøre den senere analytiske prosessen mer oversiktlig. Jeg gjennomgikk lydopptaket flere ganger, inkludert to ganger etter transkripsjonen var nedskrevet. Dette ble gjort for å nedskrive informantens refleksjoner så nøyaktig som mulig. Jeg inkluderte alle ytringer, herunder også små ytringer som «eh» i transkripsjonen som et bidrag til studiens analyse. Til tross for dette, valgte jeg å fjerne disse ytringene og transkripsjonskonvensjonene i presentasjonen av funnene i oppgavens resultat- og drøftingsdel. Dette ble gjort for å bedre leseopplevelsen (Kvale &

Brinkmann, 2018). Sitatene som senere presenteres er nøye gjennomtenkt for å bevare det opprinnelige budskapet.

### 3.8.2 Loggboknotater

Loggboknotatene ble anvendt i analysen i sin opprinnelige form. Dette ble gjort da jeg etter hver observasjon skrev utfyllende notater om alle situasjoner som var relevant for studien. I tillegg hadde jeg skrevet ned egne refleksjoner og tanker rundt hver situasjon, da det enda var friskt i minne. Denne delen ble også anvendt i studiens analyse. Disse utdragene presenteres senere i kapittelet «resultater og drøfting».

### 3.8.3 Fenomenologisk analyse

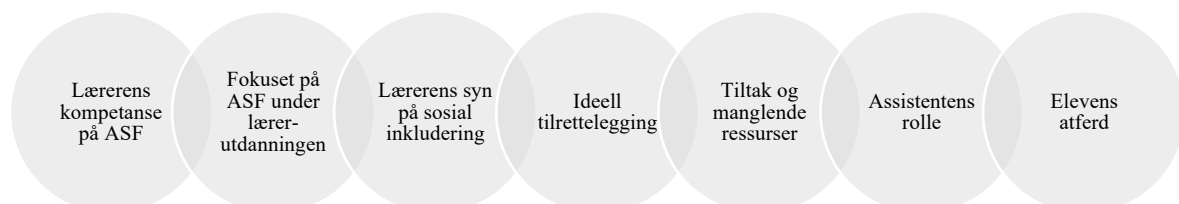
I arbeidet med studiens analyse har jeg benyttet meg av en fenomenologisk tilnærming. I det følgende vil jeg redegjøre for stegene i analyseprosessen, deretter ta for meg hvordan en fenomenologisk tilnærming har blitt benyttet.

Ordet analyse betyr, ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 219), «å dele opp noe i biter eller elementer». Det vil si at vi kan se på analysen som veien til å oppnå mening av datamaterialet. I denne prosessen anvendte jeg NVivo 12. I forkant av analyseprosessen deltok jeg på kurs om dataprogrammet NVivo 12 i regi av Universitetet i Oslo. Jeg har valgt å benytte meg av en abduktiv tilnærming i analysen, det vil si en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2018). Denne tilnærmingen er, ifølge Kvale og Brinkmann (2018), anbefalt når man skal undersøke menneskers livsverden. I mitt tilfelle ville jeg undersøke en lærers praksis om tilrettelegging for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene. Ved en abduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, men også teoretiske forankringer (Dalen, 2011). En abduktiv tilnærming er altså en type resonnering som brukes i uvisse situasjoner hvor vi trenger å forstå eller å forklare noe (Kvale & Brinkmann, 2018). På det grunnlaget anså jeg det som den mest hensiktsmessige tilnærmingen til analysen med tanke på at studiens funn har blitt analysert og tolket gjennom mitt teorigrunnlag, samtidig som funnene har kunnet blitt bidragsytere til nye teoretiske perspektiver.

I det følgende vil jeg presentere hvordan en fenomenologisk analyse har blitt anvendt i studien. Før jeg begynte datainnsamlingen jobbet jeg nøye med oppgavens teorikapittel, slik at teorikapittelet samsvarte med intervjuguidens utforming. Analyseprosessen startet allerede

under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). Mine refleksjoner etter endt intervju ble nedskrevet direkte etter intervjuet. Transkriberingen ble gjort samme dag som gjennomførelse og mine refleksjoner etter de gjentatte observasjonene ble direkte nedskrevet etter endt observasjon. Disse notatene, så vel som intervju- og observasjonsdata, utgjør stor analytisk verdi da de er viktig for videre koding og fortolkning (Dalen, 2011). Koding er en form for dataanalyse og innebærer at man knytter tekstsegmenter opp mot en fellesnevner. Dette gjøres for å identifisere og få oversikt over intervjuuttalelser og observasjonsbeskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2018). Under disse prosessene ble jeg godt kjent med datamaterialet, og jeg passet på å notere meg momenter jeg allerede synes fremsto interessante. Deretter hørte jeg ytterligere gjennom intervjuet flere ganger, samt leste over transkripsjon og observasjonsnotatene.

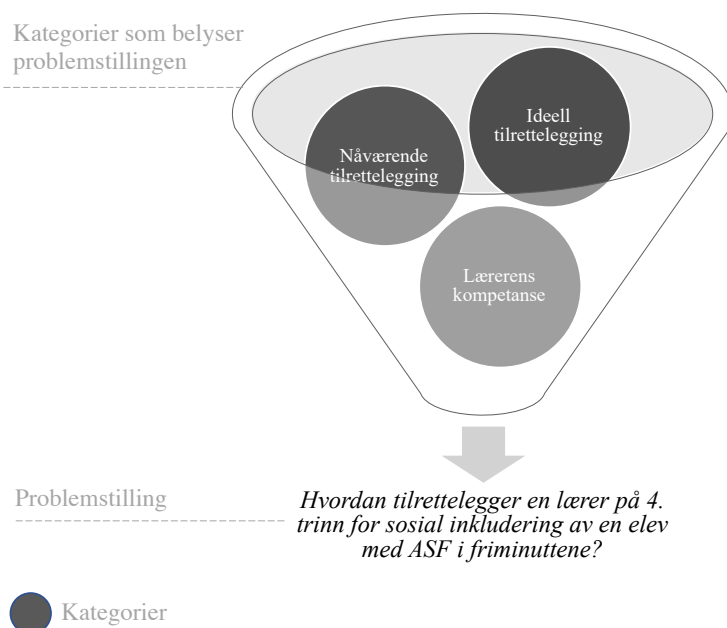
Jeg har benyttet koding som igjen førte til kategorisering av intervjuuttalelser og observasjonsbeskrivelser i NVivo 12 (Kvale & Brinkmann, 2018). I gjennomføringen anvendte jeg en idiografisk tilnærming til analysen, ved at jeg så på hver enhet for seg før jeg så etter overordnede kategorier i datamaterialet (Smith & Osborn, 2008). I denne fasen av analysearbeidet var det viktig for meg å ikke miste mine tidlige tanker og refleksjoner, derfor sørget jeg for å notere ned alle tankene jeg hadde før de ble påvirket av teori og kategorier. Disse notatene ble videre benyttet i søken etter overordnede kategorier i datamaterialet. Jeg markerte interessante funn i gjennomgangen av intervjuuttalelser, observasjonshendelser og egne refleksjoner for deretter å gå over kodingen gjentatte ganger for å forsøke å sammenfatte kodene til overordnede kategorier. Her lå fokuset på å se etter gjentakende mønstre som samsvarer eller ikke med relevant teori, samtidig som jeg var bevisst og åpen for å oppdage nye kategorier underveis. Dette ble gjort gjentatte ganger, og etter hvert ble kategoriene tydeligere og det viste seg tydelige koblinger mellom intervjuuttalelser, observasjonssituasjoner og teori (Kvale & Brinkmann, 2018).



Figur 1. Første utkast av kategorisering av kategorier

Figur 1 representerer første kategorisering av kategorier som et resultat av kodingen: lærers kompetanse på ASF, fokus på ASF under lærerutdanningen, lærers syn på sosial

inkludering, ideell tilrettelegging, tiltak og manglende ressurser, assistentens rolle og elevens atferd. Videre i analyseprosessen handlet det om å komprimere og ferdigstille kategoriene. Dette fordi flere av kategoriene var noe overlappende og fremsto mer meningsfulle i kombinasjon med andre. Jeg kom til slutt opp med tre hovedkategorier som sammenfattet mitt tidligere utkast og som sammen vil besvare studiens problemstilling: lærerens kompetanse, nåværende tilrettelegging og ideell tilrettelegging.



Figur 2. Fremstilling av endelig kategorisering av kategorier

Figur 2 fremviser studiens endelige kategorisering av kategorier som vil benyttes for å besvare studiens problemstilling. Lærerens kompetanse utgjør en av hovedkategoriene da Bartonek et al. (2018), presentert i studiens teoretiske forankring, konkluderer med at lærere har for lite kompetanse på ASF. Videre konkluderer tidligere forskning med at det er et minimalt fokus på diagnosen under lærerutdanningen (Hart & More, 2013; Hess et al., 2008; Morrier et al., 2011). Hovedkategorien lærerens kompetanse er en sammenfatning av kategoriene «lærerens kompetanse på ASF», «fokuset på ASF under lærerutdanningen» og «lærerens syn på sosial inkludering» fra første utkast av kategoriseringen. Hovedkategorien nåværende tilrettelegging har til hensikt å fremvise hvordan læreren tilrettelegger for sosial inkludering av eleven med ASF i friminuttene. Hovedkategorien sammenfatter kategoriene «assistentens rolle» og «elevens atferd» fra første utkast av kategoriseringen. Ideell tilrettelegging utgjør studiens siste hovedkategori da flere forskningsartikler inkludert i studiens teoretiske forankring belyser hvordan tilrettelegging for sosial inkludering av elever

med ASF i friminuttene kan gjennomføres (Boutot & Bryant, 2005; Koegel et al., 2012; Locke et al., 2019; Ochs et al., 2001). Blant annet gjennom fadderprogram, vennegrupper og læreres påvirkning. Denne kategorien har til hensikt å sammenligne forskningsartiklenes resultater opp mot lærerens egne refleksjoner om ideell tilrettelegging for sosial inkludering i friminuttene av eleven med ASF. Kategorien er en sammenfatning av kategoriene «ideell tilrettelegging» og «tiltak og manglende ressurser». Relevante underkategorier for å systematisere hovedkategoriene ble videre utarbeidet. Disse fremvises og utdypes under oppgavens kapittel «resultater og drøfting».

For å skape mening til hendelsene foretok jeg tolkninger, i tråd med en abduktiv tilnærming, som jeg til stadighet sjekket opp mot det opprinnelige datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har vært bevisst og etterstrebet at lærerens faktiske utsagn og elevens faktiske handlingsmønster blir fremstilt, og derfor er det viktig med et tydelig skille mellom det faktiske og egen tolkning (Smith & Osborn, 2008). Dette har blitt møtt med nøyaktige og klare beskrivelser om hva som tilhører hva i studiens resultat- og drøftingskapittel.

### **3.9 Kvalitetsvurderinger**

Som forsker er det essensielt å vise til hensynene som er tatt for å sikre troverdighet og nøyaktighet i studien (Creswell & Creswell, 2018). I det følgende vil jeg ta for meg de hensynene jeg som forsker har tatt for å sikre studiens gyldighet, troverdighet og nøyaktighet. Dette vil jeg redegjøre for gjennom begrepene reliabilitet, validitet, generalisering og forskertrianglering.

#### **3.9.1 Reliabilitet**

Reliabilitet i kvalitativ forskning vil si at alle momenter av forskningsprosessen gjennomføres på en troverdig måte (Befring, 2015). Jeg har derfor etterstrebet å være så transparent som mulig, og dermed beskrevet hele forskningsprosessen så detaljert som mulig. Ifølge Everett og Furuseth (2012) omhandler reliabilitet dataens pålitelighet samt vurderinger av kildens og dataens kvalitet. Selv om Befring (2015) understreker at etterprøvbarehet nærmest er umulig ved kvalitative studier, er det hensiktsmessig å diskutere hvorvidt undersøkelser av samme fenomen gir tilsvarende resultat (Everett & Furuseth, 2012).

For å ivareta studiens reliabilitet har jeg nøye dokumentert fremdriften underveis, da gjennom studiens prosjektplan, feltnotater nedskrevet underveis, loggbokmaterialet og transkripsjonen. Jeg har gjennomgått transkripsjonen nøye opptil flere ganger for å sikre at ingen åpenbare feil

har blitt gjort i den prosessen (Creswell & Creswell, 2018). I kvalitativ forskning er forskeren selv hovedverktøyet og kan påvirke funnene betydelig. Under intervjuet har jeg vært bevisst min egen påvirkning både i form av det asymmetriske maktforholdet som er presentert i delkapittel 3.5, og ved at jeg forsøkte å stille åpne oppfølgingsspørsmål underveis, fremfor ledende. Jeg har også øvd meg i rollen som en aktiv lytter og blitt komfortabel i denne rollen. Jeg har, underveis i studiens resultat- og drøftingsdel, vært svært nøye med å beskrive hva som er lærerens egne utsagn og hva som er mine tolkninger. Dette gjør at leseren selv kan «se» hva som har blitt sagt og selv tolke det.

Som med intervju som metode, finnes det også utfordringer knyttet til reliabilitet ved observasjon som metode for datainnsamling. Blant annet den naturlige situasjonen jeg beskrev i delkapittel 3.6 som jeg ønsket å observere. Den naturlige situasjonen endres ved at jeg som observatør er til stede (Kleven, 2014). Dette kan gjøre at studiens data fremstår noe mindre pålitelig. Videre skisserer Kleven (2014) utfordringen med at ulike observatører ofte observerer forskjellige momenter. Med denne utfordringen i bakhodet forsøkte jeg under hele observasjonen å være bevisst dette, og notere alt jeg anså som relevant ut fra studiens allerede utarbeidede observasjonsstruktur. Etter hver observasjon skrev jeg utfyllende notater om situasjonene og alle tankene jeg fikk underveis. Også her har jeg vært nøye på å skille hva som er nøyaktige beskrivelser av hendelsesforløp i friminuttene og hva som er mine tolkninger. Dette fører som nevnt til at leseren selv kan «se» hva som har blitt gjort og selv tolke det.

### 3.9.2 Validitet

Validitet referer til hvorvidt det innsamlede datamaterialet gir et realistisk og sannferdig bilde av fenomenet det skal undersøke. Det vil si studiens gyldighet (Befring, 2015; Creswell & Creswell, 2018). Også her finnes det skepsis til bruk av begrepet innenfor kvalitativ forskning. Validiteten i kvalitativ forskning kan ikke sikres ved gjennomføring av spesifikke teknikker eller prosedyrer og begrepet er ofte assosiert med et kvantitativt forskningsdesign (Maxwell, 2013). I denne studien blir begrepet anvendt som Maxwell (2013, s. 122) beskriver det, «the correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation or other sorts of account». Dette skal ikke forveksles med at funnene i denne studien representerer en objektiv sannhet, heller at gjengivelsen og diskusjonen av funnene er pålitelig beskrevet, tolket og konkludert.

Når man gjennomfører intervjuer og observasjoner er forskeren selv det viktigste måleinstrumentet. Hovedspørsmålet om validitet innenfor kvalitativ forskning dreier seg derfor i stor grad om *researcher bias* (Befring, 2015). *Researcher bias* vil si den påvirkningen forskeren selv har på resultatene, som i dette tilfelle var meg. Da blant annet forventningene jeg har hatt til resultatene, som kunne påvirket og ført min tolkning i retning av mine forventninger. I forarbeidet med denne problematikken utarbeidet jeg delkapittel 3.2.2 hvor jeg eksplisitt beskrev min forforståelse. Utarbeidelsen av dette delkapittelet krevde en nøye selvrefleksjon av meg som forsker, og ifølge Creswell og Creswell (2018) er dette også med på styrke studiens validitet. Å reflektere rundt min egen mulige påvirkning og beskrive hvordan min bakgrunn kan påvirke mine tolkninger, kan styrke studiens validitet (Creswell & Creswell, 2018). For å videre redusere denne påvirkningen til et minimum er det essensielt å avklare i presentasjonen av funnene hva som er det faktiske datamaterialet og hva som er forskerens tolkninger av datamaterialet (Befring, 2015). Jeg har etterstrebet åpenhet i fremstillingen av studiens funn rundt mine tolkninger, intervjuuttalelser og beskrivelser av situasjoner som utspilte seg under observasjonen. Å utforske ulike tolkninger av datamaterialet vil være en måte å teste dataen på, som igjen vil føre til styrket validitet i studien (Kvale & Brinkmann, 2018). Med dette i bakhodet har jeg under studiens resultat- og drøftingsdel utforsket ulike tolkninger av det fremstilte datamaterialet.

Å beskrive funnene detaljert, beskrive konteksten datamaterialet ble innsamlet fra og presentere flere perspektiver på temaet, kan ytterligere styrke studiens validitet (Creswell & Creswell, 2018). Jeg har implementert dette i studien, ved å ta feltnotater underveis og å inkludere disse i studiens analyse. Kvale og Brinkmann (2018, s. 281) refererer til validitet som «å validere er å stille spørsmål». Ved å stille spørsmål til datamaterialet kan forskeren styrke studiens validitet. En kritikk som ofte skisseres ved spesielt bruk av intervju som metode er muligheten for at informantene ikke forteller en objektiv sannhet, og funnene dermed ikke er valide (Kvale & Brinkmann, 2018). Likevel kan informantene gi gyldig informasjon om deres egne erfaringer og opplevelser av verden, som igjen kan gi kunnskap uten at den defineres som en objektiv sannhet. Jeg har gjennom denne studien vært ute etter hvordan en kontaktlærer tilrettelegger for en elev med ASF i friminuttene, og vedkommendes tanker og refleksjoner rundt tematikken. Derfor er en objektiv sannhet ikke av betydning for funnene i denne studien.



Noen av spørsmålene i intervjuguiden dreide seg direkte om lærerens forståelse av begrepene sosial inkludering og ASF. Dette ble gjort for å sikre at vi hadde samme forståelse av begrepene, da begge begrepene er store og komplekse. Jeg anser dette som relevant for denne studien for å unngå misforståelser som igjen kan føre til senere feilaktige beskrivelser under intervjuet, da basert på en annen definisjon enn oppgavens utgangspunkt.

Jeg har underveis i prosessen etterstrebet å styrke studiens validitet. Alt fra å forberede studien, gjennomføre intervju og observasjon, i analysering av datamaterialet og til slutt i fremstillingen av funnene. Likevel er det nødvendig å påpeke at en refleksiv utforskning av levde opplevelser aldri vil være identisk med den levde livsverden. Intensjonen har derfor vært å komme så nær kontaktlærerens livsverden så mulig og forstå vedkommendes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette var også noe av grunnlaget for å observere tematikken i tillegg til gjennomføring av intervju.

### 3.9.3 Generalisering

Etter å ha tatt reliabilitet og validitet i betraktning, er generalisering det neste naturlige begrepet å diskutere. Generalisering i kvalitativ forskning er et begrep som brukes i begrenset grad (Creswell & Creswell, 2018). Et relevant spørsmål i denne sammenheng er *hvorfor generalisere?* Svaret på det omhandler hvorvidt en studie må være generaliserbar for å fremstå relevant (Kvale & Brinkmann, 2018). Selv besvarer Kvale og Brinkmann (2018) spørsmålet med at hvis en studie kun er relevant hvis den kan generaliseres, innebærer det en antagelse om at all vitenskapelig kunnskap er universell og gyldig til alle mennesker, til alle tidspunkter og til alle steder.

Forskning som er gjennomført med en fenomenologisk tilnærming har ikke som mål å generaliseres. Intensjonen med en fenomenologisk tilnærming er å fokusere i størst mulig grad på det unike med opplevelsen som informantene beskriver (Yin, 2016). Argumenter om å forstå et mål om at all forskning burde være generaliserbar, handler om at kvalitativ forskning er kapabel til å finne verdifull informasjon om en tematikk, uten å være generaliserbar (Kvale & Brinkmann, 2018). I denne studien anses utvalget av en case bestående av en lærer, en elev og en assistent som for lite til å kunne generaliseres. Likevel kan en slik studie av en lærers praksis ved tilrettelegging for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene bidra til økt kunnskap om tematikken for leserne av denne oppgaven, uten å generalisere funnene.

### 3.9.4 Triangulering

Triangulering vil si at forskeren kontrollerer en studies validitet ved bruk av flere datakilder. Ved bruk av flere datakilder får man belyst forskningsspørsmålene ytterligere samt styrket studiens validitet. Triangulering kan oppnås gjennom ulike tilnærminger, for eksempel ved bruk av ulike metoder, ved at et flertall av forskere deltar, at informasjonen blir innhentet på ulike tidspunkt og ulike steder (Cohen et al., 2018).

I denne studien har jeg anvendt metodisk triangulering ved at jeg har benyttet meg av både intervju og observasjon som metode (Cohen et al., 2018). Dette valget ble tatt da jeg i planleggingsfasen leste meg opp på de ulike metodene for å kunne velge den metoden som ville gi best resultat på studiens problemstilling og studiens forskningsspørsmål. Jeg så en mulighet for å minimere konsekvensene det asymmetriske maktforholdet kunne føre til under et intervju, som beskrevet i delkapittel 3.5, ved å supplere med observasjoner av tematikken som var utgangspunktet for intervjuet. Metodisk triangulering kan også være med på å redusere *researcher bias* som er beskrevet i delkapittel 3.9.2 (Cohen et al., 2018). Det kan tenkes at ved å åpne opp for fler synsvinkler på samme tematikk gjennom metodisk triangulering, åpner det samtidig opp for bredere refleksjon hos meg som forsker. Dette kan ha bidratt til å utfordre min egen forforståelse i møte med studiens funn. Triangulering styrker studiens validitet, og dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2018, s. 281) sitt utsagn «å validere er å stille spørsmål».

## 4 Resultater og drøfting

*Skoleklokkene ringer og læreren erklærer friminutt. Det er skyfritt og solen skinner høyt på himmelen. Gradestokken viser -3 grader og vinteren er godt i gang. Alle barna løper ut for å leke. Sist ut er eleven med ASF. Eleven bruker lang tid på å kle på seg yttertøyet før hen går ut. Når vedkommende kommer seg ut, flere minutter etter de andre, går hen rundt og rundt et lite skur i skolegården, alene med blikket rettet ned mot bakken. Eleven snakker med seg selv store deler av friminuttet. Atferden er kjent av læreren, hen forteller at dette er noe eleven ofte gjør, og på skolen kaller de det «å sirkle».*

Beskrivelsen ovenfor illustrerer store deler av elevens atferd i friminuttene under observasjonsperioden. Gjennomgående i dette kapittelet presenteres studiens funn parallelt med min tolkning og drøfting i teorigrunnet. Dette fordi jeg anser det som den mest hensiktsmessige fremstillingen av resultatene, da jeg ønsker å frembringe direkte sitater av informanten samt beskrivelser fra observasjonen for drøftingen av funnene. På denne måten unngås også mye gjentakelser som jeg ikke anser som nødvendig. Da jeg etterstreber en transparent prosess, ønsker jeg igjen å påpeke at det vil være et tydelig skille underveis, om hva som tilhører informantens eget utsagn eller direkte beskrivelser fra observasjonen og hva som er mine tolkninger. Direkte observasjonsnotater fra loggboken og faktiske utsagn fra intervjuet vil anvendes direkte i teksten, nedskrevet i kursiv, for å tydeliggjøre studiens funn. Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?* Jeg har videre utformet to forskningsspørsmål som også vil diskuteres i dette kapittelet. Disse er som følger: *Hva slags kompetanse har læreren om ASF?* Og: *Hvilke behov fremkommer av læreren ved tilrettelegging for sosial inkludering av eleven med ASF i friminuttene?*

Læreres kompetanse anser jeg som grunnlaget for vedkommendes praksis, og vil derfor være den første kategorien i dette kapittelet. Kategorien problematiseres gjennom fokuset på ASF i lærerutdanningen og lærerens begrepsbruk. Deretter vil lærerens nåværende tilrettelegging bli gjennomgått med fokus på assistentens rolle og elevens atferd. Videre vil den siste kategorien, ideell tilrettelegging, bli utdypet gjennom problematikk som manglende ressurser og frustrasjon/sårbarhet. Deltakerne har, som nevnt, blitt anonymisert og vil kun bli referert til som *kontaktlæreren/læreren*, *fokuseleven/eleven* og *assistenten*. Ved videre referering vil de bli omtalt i et ukjønnnet språk, ved bruk av «hen».

## 4.1 Lærerens kompetanse

Lærerens kompetanse tar i denne oppgaven utgangspunkt i deres kompetanse knyttet til elever med ASF og tilrettelegging for sosial inkludering. Et av studiens forskningsspørsmål dreier seg om hva slags kompetanse læreren har om ASF, da det er nærliggende å tenke at vedkommendes praksis for tilrettelegging stammer fra kompetansegrunnlaget. I denne kategorien fremstilles lærerens kompetanse knyttet til tematikken. Kategorien deles inn i tre underkategorier: Generell kompetanse om ASF og sosial inkludering, ASF i lærerutdanningen og begrepsbruk.

### 4.1.1 Generell kompetanse om ASF og sosial inkludering

Læreren er godt kjent med begrepene ASF og sosial inkludering. Under intervjuet stiller jeg eksplisitt spørsmål knyttet til hva vedkommende legger i begrepene ASF og sosial inkludering. På spørsmålet som omhandler ASF, svarer læreren dette:

*At det er en kompleks diagnose i hvert fall. At det er veldig forskjell, det er jo ingen som er like. Der som alle andre elever, ingen elever er jo like. (...) den eleven her vil jeg jo si er ganske høytfungerende. Hen har jo et godt, ganske godt språk (...) Og helt i andre enden er det jo de som ikke har et språk igjen. Så det er jo veldig stort spekter da, tenker jeg. Så det er absolutt noe vi bør lære mer om.*

Lærerens beskrivelse av ASF er ganske tett opp mot den generelle beskrivelsen av ASF som fremkommer i studiens teoretiske forankring. Læreren trekker spesielt frem kompleksiteten ved diagnosen og belyser diagnosegruppens heterogenitet, her gjennom språkkunnskaper. Likeledes tolker jeg det som at grunnen til at læreren forteller om diagnosen på et så overordnet plan er manglende kunnskap. En slik tolkning stammer fra at læreren ikke eksplisitt belyser diagnosens kjernevansker med sosial kommunikasjon og begrensede/repeterende atferd. Tolkningen er i tråd med lærerens avsluttende utsagn hvor hen etterlyser mer lærdom om diagnosen. Når jeg senere stiller spørsmål knyttet til lærerens egen kompetanse om diagnosens sosiale utfordringer, og om kompetansen er tilstrekkelig for å tilrettelegge for sosial inkludering av eleven med ASF i friminuttene, svarer hen dette:

*Nei det tenker jeg ikke. Jeg føler, eller jeg tror.. Jeg har ikke nok kompetanse til å tilrettelegge for elevens sosiale behov. Jeg tenker det hadde vært kjempefint om vi hadde fått ekstra kursing eller mer opplæring i det. At noen hadde kommet og forklart og fortalt og ja, det tenker jeg.*

I dette sitatet kommer det frem at læreren mener at hen selv ikke har nok kompetanse til å tilrettelegge for elevens sosiale behov. Lærerens manglende kompetanse på området samsvarer med studien gjennomført av The Center of Neurodevelopmental Disorders på KIND (Bartonek et al., 2018). Studien viser at kun 5,8% føler seg forberedt på opplæring av elever med en nevroutviklingsforstyrrelse etter endt utdanning. Videre uttrykker læreren et ønske om mer opplæring på området gjennom kurs fra andre instanser. Grunnen til et slikt ønske kan tenkes å være at læreren føler på et ansvar og en sårbarhet ovenfor elevens behov og egen manglende kompetanse, og at hen ønsker at eleven skal føle seg inkludert i friminuttene. Elever med ASF er på bakgrunn av deres utfordringer med sosial kommunikasjon og interaksjon i risk for å bli utsatt for mobbing og sosial isolasjon (Hobson, 2014; Mendelson et al., 2016). Videre rapporterer 43% av elevgruppen med ASF uten utviklingshemning at de sliter med skolevegring (Munkhaugen et al., 2017). Dette er et ekstremt høyt tall sett opp mot elever uten diagnose med en forekomst av skolevegring på 7% (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Funnene som presenteres av Hobson (2014), Mendelson et al. (2016) og Munkhaugen et al. (2017) vurderes som relevante da de viser at konsekvensene av manglende sosial inkludering og mistriivsel er store. Videre forteller læreren at friminuttene er den delen av skoledagen det virkelig blir tydelig at eleven er alene, og uttrykker gjentatte ganger at det er trist å se. Dette samsvarer med tolkningen skissert ovenfor om at læreren føler på en sårbarhet ovenfor tematikken. Dette funnet, med ingen eller minimal opplæring i ASF og hvordan man kan tilrettelegge for diagnosegruppen i løpet av lærerutdanningen, støttes av Hart og More (2013), Hess et al. (2008) og Morrier et al. (2011). Bartonek et al. (2018) rapporterer videre at kun 14,2% av informantene har mottatt noen formell opplæring, utover egen utdanning, i hvordan de skal utøve opplæring for elever med en nevroutviklingsforstyrrelse. I tråd med denne studien svarer kontaktlæreren bekreftende på at hen verken har mottatt eller fått tilbud om opplæring eller kursing om tematikken i etterkant av utdanningen.

I spørsmålet om hva læreren legger i begrepet sosial inkludering, belyser hen det på følgende måte:

*Ja, så vanskelig du spør da (latter). Nei altså er du sosial så skal du fungere med andre da, tenker jeg. Også må det fungere kanskje litt på barnets prinsipper og, hva de tenker er å være sosial. At vi andre tenker at andre elever skal leke mange sammen og klare alle regler og sånt. Det er jo ikke sikkert den eleven med autisme kommer til*

*å klare det samme. Men hvis den eleven har noe, hva skal jeg si, er sammen med en elev eller sammen med to elever og føler selv at hen er inkludert og er sosial med dem. For den eleven er vel det det viktigste. At den selvfølelsen er god, at hen føler at hen er med. Jeg tenker det er det viktigste, ikke at vi andre ser at nå har hen mange å leke med, men at hen føler at hen har noen eller én å leke med eller at hen føler at hen er også med.*

Denne forståelsen av begrepet sosial inkludering belyser flere aspekter ved begrepet som er beskrevet i studiens teoretiske forankring. Læreren beskriver sosial inkludering gjennom å føle at man har noen å leke med og en følelse av å være med. Sett opp imot den generelle beskrivelsen av sosial inkludering denne studien tar utgangspunkt i, kan det knyttes opp mot sosial tilhørighet og sosial deltakelse. Lærerens beskrivelse av sosial inkludering støttes av måten Olsen (2013) beskriver begrepet, at man opplever aksept for hvem man er, og at man minst har én venn. Som læreren selv uttrykker er det ikke vi rundt som skal se at en elev har mange å leke med, men at eleven selv skal føle seg med og ha en god selvfølelse på å være sosialt inkludert. Jeg tolker dette i retning av at læreren kjenner godt til begrepet sosial inkludering og har et realistisk syn på begrepet i praksis, da sett ut fra lærerens eksplisitte utsagn om at én venn kan være nok (Olsen, 2013) og at eleven selv må føle seg inkludert for å være sosialt inkludert. Dette er i tråd med Befring (2020) og Skogen og Olsen (2014) som understreker at det kun er eleven selv som kan avgjøre om hen er inkludert eller ikke. Likeledes indikerer læreren en usikkerhet tatt i betraktning hens første uttalelse ved spørsmålet: «*Ja, så vanskelig du spør da (latter)*». Det kan tenkes at læreren er godt vant med begrepet i praksis sett ut fra hens videre forklaring og realistiske syn på begrepet, men at hen ikke tenker så mye over begrepets teoretiske definisjon.

#### 4.1.2 ASF i lærerutdanningen

I dette delkapittelet vil jeg forsøke å fremstille hvilket fokus det har vært på ASF under kontaktlærerens egen lærerutdanning. Flere studier presentert i delkapittel 2.4 konkluderer med at læreres praksis påvirker hvorvidt elever føler seg sosialt inkludert (Boutot & Bryant, 2005; Locke et al., 2019; Ochs et al., 2001). På det grunnlaget kan det ses relevant at lærerutdanningen fokuserer på ASF og sosial inkludering. Gjennom spørsmål om fokus på ASF i lærerutdanningen kommer det frem at læreren ikke husker nøyaktig om det var noe fokus på dette i løpet av lærerutdanningen, men hen antar at det ikke var et fokusområde.

*Ikke i løpet av lærerutdanningen så vidt jeg husker. Men jeg har tatt noe spesped ved siden av hvor vi fikk litt generell informasjon om de mest vanlige diagnosene. Og nå husker jeg ikke så langt tilbake akkurat nå, men det var relativt lite.*

I dette sitatet kommer det frem at læreren tror selv at de ikke fikk opplæring om ASF i løpet av lærerutdanningen. Det fremstår noe usikkert da vedkommende uttrykker en tvil gjennom at hen ikke husker nøyaktig, som kan indikere at det kan ha vært noe fokus på ASF i opplæringen. Likeledes indikerer læreren at det er lite sannsynlig ved at hen først sier «*ikke i løpet av lærerutdanningen*», og legger til «*så vidt jeg husker*». En slik gjenspeiling av lærerens utdanningsløp samsvarer med studier gjennomført av Hart og More (2013), Hess et al. (2008) og Morrier et al. (2011) hvor de konkluderer med at studentene får ingen eller minimal opplæring i diagnosen og hvordan de skal tilrettelegge for denne elevgruppen i løpet av lærerutdanningen. Videre problematiserer Sanz-Cervera et al. (2017) læreres minimale kompetanse på diagnosen og det faktum at et økende antall elever med ASF plasseres i ordinære skoler, i ordinære klasser. Læreren forteller videre at hen har tatt noe spesialpedagogikk ved siden av studiene, og at her fikk de noe informasjon om de vanligste diagnosene, men det var relativt lite. Det kan tenkes at ASF går under «*de vanligste diagnosene*», da det er et økende antall elever med diagnosen (Boucher, 2017). Ut fra en slik tolkning har læreren fått noe informasjon om diagnosen, men hen legger til at hen ikke klarer å huske så langt tilbake. Dette kan gi indikasjoner på at hen ikke har tilegnet seg kompetanse ut fra informasjonen som ble gitt om diagnosen. Studien gjennomført av Sanz-Cervera et al. (2017) fremviser at selv en svært begrenset mengde opplæring til lærerstudenter i ASF vil øke kompetansen deres rundt diagnosen. En slik konklusjon er ikke i tråd med tolkningen som skisseres ovenfor. Likeledes kan det være at læreren ikke har mottatt noe informasjon om ASF under utdanningen hen tok ved siden av, med tanke på at det er usikkert om ASF går under hva læreren omtaler som «*de mest vanligste diagnosene*».

#### 4.1.3 Begrepsbruk

I et spørsmål som omhandler lærerens kompetanse kommer det frem at læreren anvender begrepet «*høytfungerende*» når hen beskriver elevens fungering:

*(...) den eleven her vil jeg jo si er ganske høytfungerende. Hen har jo et godt, ganske godt språk, hen gjør seg forstått og forteller selv hvis det er noe spesielt og sånt noe. Og helt i andre enden er det jo de som ikke har et språk igjen.*

I sitatet beskriver læreren at eleven er å anse som høytfungerende da eleven har et godt språk og gjør seg forstått. Videre forteller læreren at det finnes også de uten språk, som hen referer til som «*helt i andre enden*». Jeg tolker det dit hen at læreren referer til de uten språk som lavtfungerende. I et oppfølgingsspørsmål om hva læreren legger i begrepet «høytfungerende» beskriver hen det slik:

*Det finnes jo mange nivåer, helt fra de uten språk og de som kan fungere med tiltak. Høytfungerende legger jeg i at eleven kan klare seg godt med litt tilrettelegging da. Hen kan delta i en samtale for eksempel selv om det er litt ensformig hva det snakkes om. Men vi har jo de som ikke har tale i det hele tatt også. Vi ser jo det at noe klarer hen alene, men mye må hen ha tilrettelegging for at hen skal klare, men da får hen det også ofte til da. Så derfor tenker jeg at hen er høytfungerende. Så ja hen er vel en av de som vil klare seg best i samfunnet kanskje, og det legger jeg i begrepet høytfungerende. Er det et begrep som blir mye diskutert eller noe, jeg tenker på siden du spør?*

Læreren utdyper hva hen selv legger i begrepet, og det kommer frem at språket er av vesentlig betydning. Avslutningsvis bekrefter læreren at de som klarer seg best i samfunnet definerer hen som høytfungerende. I forskningsartikkelen som presenteres i oppgavens introduksjon under begrepsavklaring av Bottema-Beutel et al. (2021) legges det frem hvordan ASF ofte blir omtalt i forskningslitteraturen. Blant annet at hvordan ASF fremstilles i forskningslitteraturen kan sette preg på hvordan resten av samfunnet ser på og behandler barn og unge med ASF, samt hvordan de ser på og behandler seg selv. Bottema-Beutel et al. (2021) hevder at måten ASF ofte blir omtalt på er stigmatiserende og fører til at vi ser på diagnosen med et negativt syn, og hvordan individene kan «fikses». ASF er en nevrotvinkligningsforstyrrelse og en diagnose som er med barnet livet ut (World Health Organization, 2021). På det grunnlaget anser jeg det som uheldig med en ordbruk hvor det gis indikasjoner til at det er noe «feil» ved barn og unge med diagnosen, eller at noe må «fikses». Begrepet, høytfungerende, som læreren anvender for å beskrive elevens fungering, er et av begrepene Bottema-Beutel et al. (2021) og Zeliadt (2016) belyser og mener fremstår stigmatiserende. Videre i oppgavens introduksjon, under begrepsavklaring stilles spørsmålet «hva avgjør begrepsbruken – funksjonsnivå eller IQ?». Zeliadt (2016) mener høytfungerende ofte blir brukt i forskning for å sette en grense på IQ. Lærerens egen oppfatning av begrepet samsvarer ikke med en slik forståelse av begrepet, hvor hen heller tilskriver funksjonsnivå



som definisjon av begrepet. Læreren spør til slutt om begrepet er mye diskutert, jeg bekrefter og læreren reflekterer over begrepet på følgende måte:

*Det er jo fint da, for jeg tenker jo, det er jo ikke et veldig hyggelig begrep heller.  
Verken eller egentlig. (...) Jeg har aldri tenkt over det før nå egentlig, at det er et lite  
hyggelig begrep å bruke.*

Læreren reflekterer over begrepet og uttrykker selv at det ikke er et hyggelig begrep. Videre forklarer læreren at hen ikke har tenkt på det tidligere. En slik selvrefleksjon tolker jeg dit hen at læreren blir bevisst begrepets negative aspekt og ikke anvender det på samme forklarende måte ved en senere anledning. Likeledes kan det tenkes at læreren blir bevisst begrepet, men at denne bevisstheten ikke blir implementert i vedkommendes talespråk, som vil føre til at læreren vil fortsette å anvende begrepet når hen senere forklarer elevens atferd/fungering.

#### **4.2 Nåværende tilrettelegging**

I denne kategorien vil jeg forsøke å kartlegge hvordan læreren tilrettelegger for at eleven skal inneha en følelse av å være sosialt inkludert i friminuttene. Funnene knyttet til kategorien «nåværende tilrettelegging» deles videre inn i to underkategorier: assistentens rolle og elevens atferd. Kretzmann et al. (2013) hevder at gode pauser gir akademiske fordeler, som ytterligere støtter viktigheten av tilrettelegging for sosial inkludering i friminuttene. I tråd med funnene knyttet til at læreres praksis påvirker elevens sosiale inkludering gjennomført av Boutot og Bryant (2005), Locke et al. (2019) og Ochs et al. (2001) beskriver kontaktlæreren grep de bevisst tar for å forsøke å oppmuntre eleven til sosial interaksjon med sine medelever. Blant annet «*å alltid prøve å minne hen på å gå ut og se etter de andre i klassen*» i det eleven går ut i friminuttet. En slik beskrivelse samsvarer ikke med min observasjon i forkant av friminuttene over de tre dagene jeg observerte. Det er for meg nærliggende å tenke at grunnen til dette kan forklares av en stressfaktor hos læreren grunnet min tilstedeværelse. Samtidig sier læreren at dette er noe de alltid *prøver* på. Jeg tolker det som at dette er noe hen ønsker at de gjør på skolen, og da anses som det ideelle, men i en hektisk og travel hverdag blir det noen ganger bortglemt. Videre beskriver læreren at hvis eleven faller utenfor leken i friminuttene, noe vedkommende ofte gjør hvis leken blir for utfordrende eller lite underholdende, prøver de voksne ute i friminuttet å veilede eleven inn i leken igjen:

*Hvis de leker noe hen forstår og synes er gøy, så kan hen synes det er kjempegøy. Hen kan le, hen kan tøyse, hen kan tulle med de elevene. Men hvis leken blir for vanskelig eller hen ikke synes det er gøy så går hen ofte alene. (...) Hvis det blir for innviklet så trekker hen seg unna også går hen alene. Da går hen i ring, frem og tilbake. Og selv om vi prøver å veilede hen inn i leken igjen da at skal du være med bort, skal vi gå dit eller, eller vi kan spørre og det vil hen ikke. Da går hen heller alene, frem og tilbake. Og jeg tror ikke hen føler seg noe sånn spesielt alene da, og da ser du gjerne at hen kan gå og synge litt eller snakke litt med seg selv. Men hen går ofte og sirkler kaller vi det da, går i sirkler.*

I sitatet illustrerer læreren hva som skjer med eleven hvis leken blir vanskelig eller at hen ikke synes leken er morsom. Læreren beskriver at eleven begynner å gå i sirkler eller frem og tilbake. Videre beskriver læreren hvordan de voksne ute tilrettelegger for eleven hvis de er vitne til en slik situasjon som illustreres ovenfor. De forsøker å veilede eleven inn i leken igjen, men læreren forteller at dette er uten hell. Læreren beskriver et mønster, hvor eleven først er med i leken, faller utenfor for så å bli forsøkt veiledet inn i leken igjen, men da vil ikke eleven delta. Jeg tenker at en slik atferd hos eleven kommer frem da vedkommende kan føle på et ubehag ved å ha behov for støtte for å komme inn i leken igjen, at dette forsterker følelsen av annerledeshet hos eleven. En slik tolkning understøttes av lærerens senere utsagn under intervjuet «*hen merker at hen ikke er som de andre. Hen spør selv: er jeg annerledes enn de andre?*». Tolkningen av forsterket annerledeshet hos eleven samsvarer med studien gjennomført av Williams et al. (2019) som presenteres i oppgavens teoretiske forankring. Studien viser at barn med ASF forstår seg selv annerledes, på en negativ måte, sammenlignet med barn uten ASF. Likeledes kan det tenkes at fokuseleven faller av leken da eleven ikke synes leken er underholdende og synes derfor det er bedre å være alene. En slik tolkning er i tråd med lærerens videre utsagn om at hen «*tror ikke eleven føler seg noe sånn spesielt alene*» i de tilfellene dette skjer.

Situasjoner hvor eleven trekker seg unna de andre elevene som læreren beskriver ovenfor fant sted opptil flere ganger under observasjonsperioden. Likeledes stemmer ikke lærerens forklaring om at de voksne ute veileder hen inn i leken når vedkommende trekker seg unna med mine observasjoner. Det kan tenkes at dette også er en praksis de ansatte på skolen etterstreber, men grunnet en hektisk arbeidsdag lar ikke dette seg alltid gjennomføre. En slik tolkning er i tråd med lærerens eget ordbruk om at de «*prøver å veilede hen inn i leken*

igjen». Likeledes kan det tenkes at ordet «prøver» refererer til de tilfellene de forsøker å veilede fokuseleven inn i leken igjen, men mislykkes. En slik tolkning og forståelse av lærerens utsagn er i tråd med hans videre forklaring med at eleven ikke vil være med i leken igjen. Et eksempel på en situasjon som læreren beskriver kom til syne under observasjonen på følgende måte:

*Fokuseleven går bort til de andre (medelevene) som dytter på en snøball. Hen prøver å dytte på snøballen, men de andre elevene går nærmere hverandre slik at fokuseleven får liten plass. Hen går alene vekk fra de andre samtidig som hen tar opp et akkebrett. Etter et par minutter alene returnerer eleven til sine medelever. Det samme gjentar seg. Hen forlater sine medelever og vender tilbake 3 ganger i dette friminuttet. I perioden eleven forlater de andre elevene er hen borte i ca. 1-2 minutter hver gang. I disse periodene går vedkommende i sirkel ca. 5 meter bortenfor de andre. De andre snakker og roper høyt, men hen sier ingenting. Da hen går fra medelevene for tredje gang, vender hen ikke tilbake igjen. Hen går kun rundt i ring resten av friminuttet med blikket festet ned i bakken.*

Utdraget fra loggboken ovenfor illustrerer en situasjon hvor eleven trekker seg unna for så å vende tilbake til sine medelever gjentatte ganger. Beskrivelsen ovenfor tolker jeg dit hen at eleven ikke har noen naturlig plass i gruppen. Grunnlaget for en slik tolkning er en oppfatning av at eleven ønsker å delta med sine medelever, men blir presset ut fra plassen sin nær snøballen. Dette fører til at fokuseleven forlater medelevene sine, går litt for seg selv, for så å forsøke å delta igjen. Etter tre gjentatte forsøk vender ikke eleven tilbake til sine medelever. En slik atferd kan jeg tolke dit hen at vedkommende gir opp forsøket på å bli inkludert av sine medelever. Dette kan ses i tråd med hvordan Olsen (2013) skiller mellom sosial inkludering og fysisk tilstedeværelse, og én av det Haug (2014) omtaler som skolens fire hovedoppgaver: å sikre deltakelse, som understreker at deltakelse og tilskuere er to forskjellige ting. Eleven skal ikke kun delta for å være sosialt inkludert, men i tillegg bli akseptert og respektert av omgivelsene, som i dette tilfelle er medelevene. At eleven ikke er sosialt inkludert lar seg gjenspeile i lærerens utsagn under intervjuet om elevens utfordringer knyttet til nettopp sosial inkludering: «det er vanskelig når du ikke får uttrykt deg og du ikke forstår alle kodene og reglene». Her belyser læreren et forslag om hvorfor eleven ikke blir sosialt inkludert av sine medelever, og grunnen til dette er manglende verktøy til sosial kommunikasjon. Sett ut fra situasjonen ovenfor kan det tenkes at hvis eleven hadde deltatt

verbalt på samme måte som sine medelever og forsto deres sosiale regler, kunne utfallet blitt annerledes. Med utgangspunkt i tolkningen om at eleven ikke føler seg sosialt inkludert og derfor velger å forlate leken, kan det tenkes at utfallet av situasjonen også ville vært annerledes hvis en lærer eller assistenten grep inn i det aktuelle tidsrommet. Dette er i tråd med forskningsartikler som peker i retning av at læreres praksis har innvirkning på elevens sosiale inkludering (Boutot & Bryant, 2005; Locke et al., 2019; Ochs et al., 2001). Likeledes kan det også tenkes at tolkningen ovenfor som omhandler at eleven ikke finner leken underholdende og dermed ikke ønsker å delta er gjeldende også i dette tilfellet. En slik tolkning samsvarer med lærerens utsagn under intervjuet hvor hen bemerker at «*det er jo ikke alltid hen vil. (...) Jeg tenker hvis det er et valg hen tar og trives med så må hen få lov til det noen ganger*», videre poengterer hen at noen barn har behov for å være litt alene og det må også denne eleven få lov til. Det kommer frem av lærerens budskap at elevens trivsel står i sentrum. Dette er noe læreren uttrykker gjennomgående i intervjuet. Hvor på spørsmål om læreren vil legge til noe mer om tematikken vi har snakket om svarer hen:

*Vi tenker også at det viktigste er at hen skal trives, ikke at hen skal få gjort mest mulig. Det har liksom vært fokuset vårt nå. At hen skal ha det trivelig og at vi heller kan gjøre litt andre ting enn å ha fokus på bare det faglige. Og det går jo på det med sosial mestring, at hen skal føle at hen har det bra med de andre og. Så det har nesten vært viktigere nå.*

Sitatet ovenfor forsterker ytterligere lærerens ønske om elevens trivsel. Læreren forteller at hen har tatt et bevisst valg ved å gjøre ting hen vet eleven trives med, fremfor et snevert fokus kun på det faglige. Læreren belyser viktigheten av trivsel med sine medelever. Dette er i tråd med flere studier presentert i oppgavens teoretiske forankring som konkluderer med at inkludering av elever med ASF dreier seg i stor grad om hvordan de oppfattes av sine medelever (Humphrey & Lewis, 2008; Locke et al., 2010; Ochs et al., 2001). I tillegg er lærerens fokus i tråd med én av skolens fire hovedoppgaver, skissert av Haug (2014): å sikre fellesskap, som vil si at elevene skal være synlige medlemmer av klassen på en slik måte at det sikrer deltakelse med andre.

#### 4.2.1 Assistentens rolle

Et av tiltakene læreren har satt inn i friminuttene er oppfølging av en assistent. I denne underkategorien ønsker jeg å belyse assistentens rolle i form av hens egen atferd. Jeg vil

forsøke å vise hvordan assistentens praksis kan ha en påvirkning på hvordan eleven blir inkludert av sine medelever. En av assistentens hovedoppgaver er å veilede eleven inn i leken, i de tilfellene hen går fra leken, som ifølge læreren ofte er fordi leken blir for vanskelig:

*(..) i friminuttene så hvis det blir for vanskelig så går hen heller alene, hen kommer ikke bort til oss heller for å hente oss for at hen trenger hjelp for å komme inn i leken. Men nå er assistenten hens der så assistenten kan plukke eleven opp og veilede hen inn i lek igjen, hvis assistenten ser at hen faller utenfor. Men assistenten holder seg jo på avstand for vi skal jo ikke følge eleven, vi går jo ikke etter hen på den måten. Men vi er i nærheten sånn at vi kan fange hen opp hvis hen faller ut. Sånn at vi kan veilede hen inn i leken igjen.*

Det fremkommer av læreren at assistenten har som oppgave å veilede eleven inn i sosial interaksjon med sine medelever i de tilfellene hvor eleven først har vært en del av gruppen for så å forlate elevene. Jeg tolker det i retning av at læreren mener at i disse tilfellene er det et ønske fra eleven å delta med elevene, og dermed blir det assistentens rolle å tilrettelegge for en slik inkludering. Likeledes kan det være en annen forklaring på hvorfor eleven velger å forlate leken. For eksempel at eleven har fått sin foretrukne dose interaksjon med de andre eller ikke synes leken er underholdende. En slik tolkning samsvarer med lærerens videre utsagn: «noen ganger så velger hen å gå alene også. Og jeg tenker hvis det er et valg hen tar og trives med så må hen få lov til det noen ganger. For noen barn trenger å være litt alene». Videre kommer det frem at assistentens rolle er å holde seg på avstand og ikke fotfølge eleven. Det kan tenkes at dette er en bevisst praksis for å ikke skape et ubehag hos eleven, som kunne ha gjort at eleven ble mer bevisst over seg selv som øker risikoen for at eleven vil se på seg selv annerledes enn sine medelever, på en negativ måte, i tråd med studien gjennomført av Williams et al. (2019).

En slik veiledning læreren beskriver at assistenten gjør for å få eleven inn i lek igjen i sitatet ovenfor samsvarer ikke direkte med mine observasjoner. Jeg er ikke vitne til en situasjon hvor eleven velger å forlate sine medelever og blir forsøkt veiledet inn i lek igjen. Jeg observerer likevel ved flere friminutt at i flere tilfeller hvor eleven går for selv fra begynnelsen av friminuttet, i sirkler, med blikket rettet ned i bakken, henvender assistenten seg til eleven og forsøker å vise vedkommende hvor medelevene hens er. Enten ved at assistenten peker eller forteller. En slik situasjon utspiller seg på følgende måte:

*Eleven går alene ut i friminuttet. Hen går i sirkler, med blikket rettet mot bakken. Assistenten går bort og viser hen hvor medelevene hans leker ved å peke. Hen går mot dem, stopper opp foran dem og ser på de i noen sekunder før hen titter ned og går vekk fra dem. Hen går ca. 5 meter vekk fra elevene, går i sirkler og snakker med seg selv på morsmålet sitt.*

Utdraget illustrerer hvordan assistenten henvender seg og forholder seg til eleven. Det kommer frem at assistenten er diskret og peker etter de andre. Deretter trekker assistenten seg umiddelbart tilbake. Eleven går mot sine medelever, stopper opp foran dem og ser på de i noen sekunder. Eleven mottar ingen respons. Eleven går vekk og for seg selv. Situasjonen kan illustrere en elev som forsøker å ta kontakt med sine medelever, men ikke har de verktøyene som kreves for å gripe inn i situasjonen. Eleven ser derfor heller bare på sine medelever i noen sekunder, i håp om å bli inkludert. Medelevene forstår ikke hans sosiale koder og tolker dermed ikke dette som et forsøk på å bli inkludert. Likeledes kan man undre over et eventuelt utfall om assistenten hadde grepet inn i det aktuelle tidsrommet. Boutot & Bryant (2005), Locke et al. (2019) og Ochs et al. (2001) indikerer at personalets praksis har en stor innvirkning på om elever blir sosialt inkludert. Derfor kan det tenkes at en slik tenkt handling som illustreres ovenfor hvor assistenten griper inn kunne påvirket utfallet av elevens sosiale inkludering i dette tilfellet. Studien til Boutot og Bryant (2005) viser at elever med ASF er mer aksepterte og synlige medlemmer av klassen i de tilfellene hvor medelevene har mottatt tilstrekkelig med informasjon om diagnosen og hvordan de kan møte vedkommende. Det er usikkert om læreren har gitt ut rikelig med informasjon om diagnosen og eleven i klassen, da tilrettelegging i timen ikke er mitt fokusområde og ingen av spørsmålene angår tematikken. Likeledes blir det naturlig å tenke at informasjon om hvordan de kan møte eleven ville ført til at medelevene ville ha inkludert fokuseleven i situasjonen ovenfor. En slik tolkning av situasjonen samsvarer med lærerens videre utsagn om at hen ikke opplever det som at de andre elevene ikke vil leke med eleven, men at de ikke har tid til å lytte til elevens behov fordi medelevene vil videre i leken. Læreren beskriver at eleven bruker lang tid på å uttrykke seg.

Behovet for å uttrykke seg og tidsaspektet knyttet til dette legger læreren frem som en av elevens største utfordringer. Læreren beskriver at de andre elevene ofte ikke har tid til å høre på alt eleven har å si da de vil videre i leken, og at det er grunnen til at medelevene løper fra fokuseleven. Videre belyser læreren at fokuseleven ikke selv forstår at grunnen til at

medelevene løper fra hen er at de vil videre i leken. Dette samsvarer med diagnosegruppens kjennetegn om Theory of Mind, altså utfordringer med å sette seg inn i andre menneskers tankesett (Frith, 2004). Å sette inn en assistent hjelper også på utfordringene knyttet til å uttrykke seg:

*Nå som eleven er sammen med assistenten sin og sånt litt mer så får hen den én-til-en-praten, og hen får tid til å forklare seg ferdig. Hen trenger ikke stresse med å snakke ferdig. Som for eksempel hvis hen hadde vært på en større gruppe. For hen blir det bare stress, hen får jo ikke gjort seg ferdig. Men når hen har en til en som hen har hatt nå, så får hen luftet seg mer, rett og slett. Får lettet hjertet sitt litt mer på alt det hen har å fortelle. Da føles det ut som hen trives litt mer også, når hen får tid til å bli hørt.*

Læreren beskriver hvordan bruk av assistent fører til økt trivsel hos eleven. Det er en tydelig sammenheng mellom å bli lyttet til og trivsel. Sett opp mot skolens fire hovedoppgaver, ifølge Haug (2014), er grunnlaget for økt trivsel hos eleven forankret i hovedoppgaven om å sikre medvirkning. Det vil si at alle har rett til å bli hørt, til enhver tid.

#### 4.2.2 Elevens atferd

Under observasjonen får jeg et inntrykk av elevens atferd i friminuttene. Under intervjuet, ved spørsmål som omhandler elevens sosiale fungering, beskriver læreren hens inntrykk av elevens atferd i friminuttene. Datainnsamling fra intervju og observasjon peker i retning av at eleven tilbringer mye av tiden i friminuttene alene, men ofte i umiddelbar nærhet til andre. Vekselsvis mellom det Kretzmann et al. (2013) omtaler som *solitary/isolated* og *parallel eller parallel aware*. *Solitary/isolated* tilsier at eleven ikke er involvert med sine jevnaldrende og ikke leker med noen av sine medelever. *Parallel* vil si at eleven og medelevene er engasjert i samme type aktivitet, men det er ingen sosial interaksjon mellom dem. *Parallel aware* tilsier at eleven og medelevene er engasjert i samme aktivitet og er gjensidig oppmerksomme på hverandre. Gjennom observasjonen blir det tydelig at fokuseleven ofte leker den samme leken som sine medelever, men uten å synes å være en del av den felles leken. En slik situasjon beskrives på følgende måte i loggboken:

*Eleven leker med (mest ved) to medelever ved et skur. De to medelevene snakker med hverandre samtidig som fokuseleven også snakker høyt. Det er usikkert om hen snakker til de eller seg selv, hen mottar ingen respons. To ganger i løpet av*

*friminuttene går medelevene vekk fra skuret i rundt 5 minutter hver gang. Fokuseleven blir igjen, og går rundt og rundt skuret i disse periodene. Da snakker hen med seg selv på morsmålet sitt. Når medelevene er tilbake ved skuret og begynner å leke, begynner fokuseleven å snakke norsk igjen. Medelevene responderer fortsatt ikke på det fokuseleven sier. Fokuseleven leker det samme som medelevene, bare ved siden av. Fokuseleven snakker, smiler og ler under leken.*

Utdraget fra loggboken ovenfor illustrerer elevens atferd i et av friminuttene. Det er tydelig at fokuseleven er klar over tilstedeværelsen til sine medelever. Det er noe usikkert om medelevene er klar over at hen er til stede. Grunnet for en slik konstatering er at eleven leker den samme leken sine medelever etter at medelevene har begynt leken. Sagt på en annen måte, fokuseleven adapterer medelevenes lek. Det blir derfor vanskelig å avgjøre om elevens involvering tilsier det Kretzmann et al. (2013) definerer som *parallel* eller *parallel aware*. I utdraget kommer det frem at vedkommende snakker samme språk som sine medelever, om samme tema i umiddelbar nærhet til medelevene. Dette kan tolkes i retning av at eleven selv føler seg inkludert av sine medelever, til tross for at det ikke umiddelbart ser ut til at eleven er med i den felles leken. Bakgrunnen for denne tolkningen er at eleven viser ingen motstand utad at hen ikke mottar respons, tvert imot smiler og ler hen underveis. Likeledes kan situasjonen illustrere en elev som ved gjentatte forsøk forsøker å oppnå et fellesskap ved å snakke det talte språk, men det er ikke språket som gjør at den sosiale kommunikasjonen ikke fungerer. Et interessant funn i denne observasjonen er det faktum at eleven snakker på sitt morsmål når medelevene ikke er til stede, og så fort de er tilbake veksler eleven om til norsk. Dette kan indikere et forsøk på å komme inn i gruppen, men som ikke lykkes. Som belyst i mitt teoretiske kapittel er det ingen andre enn eleven selv som kan bedømme om hen føler seg inkludert eller ikke (Befring, 2020; Olsen & Skogen, 2014). Flere lignende tilfeller utspiller seg i de øvrige friminuttene. I tilfellene eleven leker samme lek som sine medelever hvor de er to eller fler, oppfatter jeg ikke hen som sosial inkludert. I tilfellene, totalt 3 tilfeller i løpet av 9 friminutt, hvor eleven kun leker med én medelev, oppfatter jeg hen som inkludert og den sosiale kommunikasjonen fungerer godt. På det grunnlaget kan det tenkes at fadderprogram og lignende tiltak som baserer seg på samhandling med en annen medelev er hensiktsmessig for elevens følelse av sosial inkludering. I følge Koegel et al. (2012) viser et slik tiltak til gode resultater hva gjelder elevens sosiale inkludering. En situasjon hvor eleven er med én annen medelev og jeg opplever eleven som sosialt inkludert beskrives på følgende måte i loggboken:



*Eleven aker alene ca. 5 meter fra sine medelever. Hen ser ikke på de andre. 10 minutter inn i friminuttet kommer en medelev bort og spør om hen vil leke med medeleven. Fokuseleven sier ja. Friminuttets resterende 10 minutter leker fokuseleven og medeleven sammen. Begge deltar i samtalen og turtaking fungerer godt. Når det ringer inn går de sammen inn og fortsetter samtalen om samme tema.*

Utdraget ovenfor illustrerer et godt samspill hvor den sosiale kommunikasjonen fungerer fint. Eleven tar selv ikke initiativ til leken, som er i tråd med kjennetegnet om svekkede eksekutive funksjoner hos denne elevgruppen (Brady et al., 2017; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019) men deltar i dette tilfelle når hen blir inkludert. I dette tilfelle er eleven kun med én annen elev og samspillet fungerer godt. Som nevnt ovenfor er dette en situasjon som oppstår flere ganger. Tolkningen om at eleven fungerer bedre med én annen enn fler samsvarer med et utsagn fra læreren under intervjuet. Her forteller hen at når eleven er i gruppe med fler så fungerer ofte ikke det så godt fordi «*da skal hen komme med sine ting, og da tar det lang tid, og de andre vil gjerne si ferdig sine ting, men da blir hen irritert for hen får ikke snakket ferdig*».

Under det første avsnittet i denne underkategorien legger jeg frem at eleven tidvis befinner seg i kategorien Kretzmann et al. (2013) kaller *solitary/isolated*. Eleven går store deler av friminuttene alene hvor på samme atferd er å observere i disse tilfellene:

*Fokuselev går ca. 5 meter fra de andre. Frem og tilbake, og i sirkler. Blikket er kun festet ned i bakken. Hen snakker tidvis med seg selv og synger. Titter ikke opp. Går sånn hele friminuttet.*

Utdraget ovenfor illustrerer elevens atferd store deler av friminuttene. Atferden er godt kjent for læreren og hen beskriver det som at eleven «*går ofte og sirkler, kaller vi det da, går i sirkler*». Videre forteller læreren at det er sårt å se, da det blir mye mer tydelig at eleven er alene i friminuttene. Med blikket rettet ned mot bakken tolker jeg det ikke umiddelbart som at eleven ønsker å være med sine medelever da hen ikke ser bort på dem. En slik tolkning baserer seg ytterligere på at eleven både snakker med seg selv og synger høyt på morsmålet sitt. Dette er i tråd med lærerens videre tolkning av situasjonen «*jeg tror ikke hen føler seg noe sånn spesielt alene da, og da ser du gjerne at hen kan gå og synge litt eller snakke litt med seg selv*». Dette igjen samsvarer med hens tidligere uttalelser om at eleven muligens har

et behov for å være litt alene og det må også denne eleven få lov til: «*hvis det er et valg hen tar og trives med så må hen få lov til det noen ganger*».

### 4.3 Ideell tilrettelegging

I denne kategorien vil jeg forsøke å belyse hvordan læreren skisserer sine meninger om ideell tilrettelegging for fokuseleven. Funnene i denne kategorien fordeles i to underkategorier: manglende ressurser og frustrasjon og sårbarhet. Under intervjuet stiller jeg eksplisitt spørsmål om hva læreren selv anser som ideell tilrettelegging sett bort ifra ressurser og andre begrensinger:

*(...) altså kunne sikkert ha lagt opp til, altså du har jo andre barn som ikke alltid har noen å leke med så er det alltid fint med lekegrupper og sånt. Men med hen så er ikke det like lett, for hen fungerer ikke like godt med alle andre barn. Og det er ikke alle leker som hen vil være med å leke da, men det ville sikkert ha vært en måte å gjort det på. At vi hadde lagt klart de og de lekene kan dere velge å leke ute i friminuttet nå. Og så skal du være sammen med den og den. Og da kunne vi gjort det med hele klassen sånn at alle hadde hatt grupper. Så hen ikke blir den eneste som skal være med på en gruppe det friminuttet for eksempel. Sånn at det blir mer generelle grupper, sånn at alle har lekegrupper. Det kunne jo ha gått, for eksempel.*

Læreren forteller om lekegrupper som et tiltak for elever som ikke alltid har noen å leke med. Det gir inntrykk av at læreren selv har anvendt dette ved en tidligere anledning. Videre legger læreren til at et slikt tiltak ikke vil fungere like godt for denne eleven da vedkommende ikke leker like godt med alle barn. Samtidig som de ikke alltid leker noe eleven trives med. Dette tyder på at et slikt tiltak krever nøye planlegging før gjennomføring. Videre belyser læreren viktigheten av at alle elevene har lekegrupper ved en eventuell gjennomføring av tiltaket. En slik refleksjon indikerer at læreren tenker over stigmatiseringen det kan medføre om det kun er eleven som skal ha lekegruppe. En slik skånsom praksis er i tråd med å motvirke at elever med ASF ser på seg selv på en mer annerledes i måte, i negativ forstand, sammenlignet med medelever uten diagnose (Williams et al., 2019). Læreren legger videre til at «*og da kunne vi jo gitt den gruppa hen er med på, spesifikke leker som vi vet hen kan fungere i*». Dette tyder på at læreren reflekterer over hvordan tiltaket kan tilrettelegges for å tilpasses fokuseleven. Slike tiltak som baserer seg på lek med jevnaldrende og implementeres av lærere er mye anvendt for å bedre elever med ASF sin sosiale kompetanse (Whalon et al., 2015). Det har også vist seg at spesifikke tiltak som fadderprogram og vennegrupper har god effekt på sosial

inkludering (Koegel et al., 2012). Dette er i tråd med lærerens syn på ideell tilrettelegging. Ved et oppfølgingsspørsmål om hva som er hindringen for gjennomføring av denne tilretteleggingen svarer læreren «*eh, nei, jeg vet ikke egentlig. Det er et godt spørsmål*». En slik besvarelse tolker jeg i den retning at læreren ikke har tenkt over tiltaket og dets utfall før spørsmålet eksplisitt stilles. Tolkningen tyder på at spørsmålet fører til en selvrefleksjon hos læreren som igjen kan føre til en senere gjennomføring av tiltaket i etterkant av intervjuet.

Det kan tenkes at for å sette i gang et tiltak som vennegrupper med ulike aktiviteter i friminuttene krever det en tilrettelegging av det fysiske miljøet rundt elevene. Munkhaugen et al. (2017) og Williams et al. (2019) konkluderer med at tiltak som fremmer sosial kompetanse samt tilrettelegging av det fysiske miljøet vil være hensiktsmessig for denne gruppen, da de sosiale utfordringene denne elevgruppen kan ha ikke kan ses isolert. Tatt i betraktning deres ofte store detaljfokus og rigide oppførsel som beskrevet i delkapittel 2.2.2, under teorien om svak sentral koherens (Turner, 1999), vil tilrettelegging av det fysiske miljøet rundt elevene motvirke stress og dermed eventuell utagerende atferd hos denne elevgruppen. Funnene til flere av studiene presentert i teorikapittelet 2.4 indikerer at om elever blir sosialt inkludert avhenger i stor grad av hvordan de oppfattes av jevnaldrende (Humphrey & Lewis, 2008; Locke et al., 2010; Ochs et al., 2001). Dermed kan det ses avgjørende å tilrettelegge det fysiske miljøet rundt elevgruppen med ASF for å motvirke stress og utagerende atferd. Til tross for at læreren ikke indikerer at de tilrettelegger det fysiske miljøet rundt eleven i friminuttene og at et slikt tiltak ikke kommer til syne i løpet av min observasjonsperiode, skisserer likevel læreren selv et slikt tiltak under hva vedkommende antar å være ideell tilrettelegging. Derfor kan det tenkes at læreren i dette tilfelle innehar kompetansen, men har ikke gjennomført grunnet for meg ukjente faktorer.

Forskning har vist at tiltak som å gjennomføre opplæringen i grupper skaper naturlige og strukturerte settinger som fører til at medelever uten diagnose blir naturlige «rollemodeller» til elever med ASF (Koegel et al., 2012; Machialicek, 2012). Hvis en slik inkludering jobbes aktivt med kan det føre til at elever med ASF opplever bedre selvtilit samt får flere vennskap med medelever uten diagnose (Koegel et al., 2012). Slike tiltak kan tenkes å ha en overføringsverdi til friminutt da relasjonene som skapes her kan bidra til sosial inkludering også i friminuttene. Under spørsmålet om hvilke generelle sosiale utfordringer eleven har, belyser læreren manglende effekt av opplæring i liten gruppe hos eleven, og at eleven er mer opptatt av sine tanker og refleksjoner:

*(..) At da skal hen komme med sine ting, og da tar det lang tid, og de andre vil gjerne si ferdig sine ting, men da blir hen irritert for hen får ikke snakket ferdig. Så da er det ikke alltid en liten gruppe fungerer. Det er jo vanskelig der sånn.*

Læreren forteller at eleven bruker lang tid på å uttrykke seg og ikke liker å bli avbrutt av andre for da får ikke hen snakket ferdig. Dette gjør at et tiltak med liten gruppe ikke fungerer. I denne sammenheng blir igjen tolkningen skissert ovenfor, om at eleven er sosialt inkludert i de tilfellene vedkommende er med én annen medelev, meningsfull. De gangene eleven er i en liten gruppe, da med fler enn én, kan jeg tolke lærerens utsagn dit at turtaking og mentalisering blir utfordrende for eleven. En slik tolkning er i tråd med karakteristikker ved diagnosen, som Theory of Mind (Frith, 2004), hvor det å sette seg inn i andres perspektiver er utfordrende. Lærerens videre utsagn om at på liten gruppe er det «*vanskelig å se det at mine egne lyder forstyrrer andre*» samsvarer igjen med Theory of Mind (Frith, 2004), altså diagnosegruppens kjennetegn ved redusert evne til mentalisering.

#### 4.3.1 Manglende ressurser

En vedvarende utfordring læreren trekker frem ved tilrettelegging er manglende ressurser. Hen uttrykker flere ganger at «*det er jo vanskelig det der sånn*» i snakk om at eleven ikke har en voksen som kan følge vedkommende i hvert friminutt, til tross for at eleven har en assistent. Læreren forteller videre at grunnen til det er at assistenten ikke er til stede i hvert friminutt er på grunn av manglende ressurser. På spørsmål om det er noen av friminuttene som er mer i fokus enn andre når det kommer til tilrettelegging, svarer læreren dette:

*Ja for elevens assistent er ikke her i alle friminuttene. Det er ikke alle friminutt det er en voksen til eleven ute. Og da blir det jo de friminuttene som den voksne er der som det blir fokus på det, på den måten.*

Læreren forteller at i de friminuttene assistenten eller en voksen er til stede i friminuttene er det naturlig at det blir et større fokus på tilrettelegging for sosial inkludering. Sitatet gir en indikasjon på at læreren ønsker at skolen får mer ressurser slik at eleven alltid kan ha assistenten ute i friminuttene. En slik tolkning samsvarer godt med lærerens videre utsagn om at grunnen til at assistenten ikke er til stede alle friminuttene er at «*vi har jo ikke fler*», som i dette tilfelle er snakk om ressurser i form av lærere/assistenter. Én av skolens fire hovedoppgaver, ifølge Haug (2014), omhandler å sikre utbytte. Det vil si at hver enkelt elev skal tilbys en opplæring som gagnar dem både faglig og sosialt. Sett opp mot denne

hovedoppgaven om å øke utbytte ser det ikke ut til at fokuseleven tilbys en opplæring som gagnar vedkommende sosialt i alle friminuttene.

Læreren belyser videre en problemstilling om at de er nødt til å ta av andre elevers ressurser, på en slik måte at de må dele på assistentene/lærerne, for å tilrettelegge for eleven når hans assistent ikke er til stede i friminuttet. Ut fra lærerens utsagn indikerer læreren at det er vanskelig da elevene i friminuttene leker forskjellige steder og at et menneske ikke kan være flere steder på en gang, men hen legger til at hvis en voksen ser at eleven står alene ute så tar de alltid kontakt med eleven, og prøver å få hen med seg eller til å leke med noen av de andre elevene. En slik problemstilling belyser tematikken om manglende ressurser. Læreren forteller at de ofte må dele av andres ressurser da denne eleven ikke har et 1:1 tilbud i friminuttene, videre belyser læreren at en lærer eller en assistent ikke får vært flere steder på en gang. Et slik utsagn tolker jeg som at læreren mener det er vanskelig å tilrettelegge for eleven i friminuttene hvor assistenten ikke er til stede, og at eleven ofte ender opp alene uten tilrettelegging. En slik tolkning samsvarer med mine observasjoner, hvor eleven store deler av flere friminutt er alene og går i sirkler. I løpet av min observasjonsperiode observerer jeg ikke at eleven kommuniserer eller interagerer med andre voksne i friminuttet enn sin egen assistent. En forklaring til dette, sett ut til at læreren selv hevder at dette er noe de gjør, kan være min noe korte observasjonsperiode. Det kan tenkes at hvis observasjonsperioden hadde vedvart over flere dager/uker, ville jeg observert slike situasjoner som læreren beskriver. Likevel, på grunn av oppgavens tidsrestriksjoner, lot ikke dette seg gjennomføre.

På et videre spørsmål i intervjuet om det er tilfeldig hvilke friminutt assistenten er til stede svarer læreren:

*Nei, hen har to friminutt hver dag. Og det er tre friminutt hver dag. (...) Ja det er ett friminutt som det ikke er noen, eller jeg mener det er sånn i alle fall. At det er to av friminuttene assistenten er ute på. Det har jo med de ressursene igjen da. Vi har jo ikke noen til å følge eleven ute på den måten.*

I sitatet ovenfor kommer det frem at assistenten er ute i to av tre friminutt hver dag. Som gjør at eleven har et friminutt hver dag uten assistent. Videre forteller læreren at det er sånn hen mener det var, men uttrykker noe usikkerhet. Lærerens utsagn samsvarer godt med mine observasjoner om når assistenten var til stede i friminuttene. To av dagene var assistenten til stede i 2 av 3 friminutt og en dag var assistenten til stede 1 av 3 friminutt. Sitatet viser at

grunnen til dette igjen er manglende ressurser, som gjør at de ikke har noen til å tilrettelegge for eleven de resterende friminuttene.

#### 4.3.2 Frustrasjon og sårbarhet

Under intervjuet fremkommer det at læreren har en tydelig oppfatning av hvordan eleven ser på seg selv. Læreren beskriver at eleven vil være lik sine medelever, men at eleven selv opplever forskjeller. Det er viktig å påpeke at læreren i dette tilfellet snakker om hens inntrykk av elevens opplevelse av å føle seg annerledes. Læreren forteller det på denne måten:

*(..) vi ser det at, hen ser at hen ikke er som alle andre nå. (..) Og hen ser det selv. Hen merker at hen ikke er som de andre. Hen spør selv «er jeg annerledes enn de andre?». Og vi har vært veldig åpne (..) om at det gjør ingenting om vi er annerledes, for ingen er like uansett. Og alle er like mye verdt og alt det vi snakker om der sånn. Men hen ser ting selv, og hen er veldig opptatt av at hen skal være som de andre. Hen vil være lik de andre.*

Lærerens utsagn er i tråd med studien gjennomført av Williams et al. (2019) som viser at barn med ASF forstår seg selv som annerledes på en negativ måte, sammenlignet med barn uten ASF. Det fremkommer av sitatet ved at eleven selv spør «er jeg annerledes enn de andre?». Dette indikerer en bevissthet hos eleven, og tatt i betraktning lærerens videre oppfatning om at «hen vil være lik de andre» ser eleven på seg selv annerledes enn sine medelever på en negativ måte. Videre forteller læreren om hvordan de forsøker å møte eleven på dette ved å være åpen om at ingen er like og at alle er like mye verdt. Læreren forteller at til tross for dette er eleven opptatt av at hen skal være som de andre og vil være lik de andre. Utsagnet tolker jeg slik at til tross for at læreren forsøker å møte eleven på at det ikke er feil å være annerledes, kan det se ut til at lærerens praksis ikke fungerer på hens foretrukne måte i dette tilfelle. Tematikken fremstår som sår og trist hos læreren, ved at hen gjentatte ganger forteller om hendelser hvor hen merker at eleven faller fra de andre i klassen sin. Videre forteller læreren at dette er noe hen synes er veldig trist, og at det blir mest tydelig i friminuttene at eleven er mye alene. Lærerens beskrivelse av at hen selv synes det er trist å se at eleven ikke er sosialt inkludert og stadig sklir vekk fra sine medelever samsvarer ikke med litteraturgjennomgangen gjennomført av De Boer et al. (2011), hvor det legges frem at læreres holdninger til inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen i stor grad er

nøytrale eller negative. I dette tilfelle får jeg et inntrykk av at lærerens genuine ønske er at eleven skal føle aksept og tilhørighet. Videre samsvarer lærerens utsagn om at eleven oppholder seg mye alene i friminuttene med mine observasjoner. Eleven er stort sett alene i kortere eller lengre perioder hvert friminutt. Noen friminutt er hen også alene hele friminuttet. Kretzmann et al. (2013) hevder at gode pauser også gir akademiske fordeler. Samtidig hevder Hobson (2014) og Mendelson et al. (2016) at barn med ASF er i risiko for sosial isolasjon og mobbing. Disse funnene problematiserer ytterligere lærerens inntrykk av at eleven stadig faller mer fra de andre i klassen og er mye alene i friminuttene. Videre beskriver læreren sårbarheten på denne måten:

*Det er jo veldig sår da, jeg vil jo bare hens beste. Det at vi må rive oss i håret og tilrettelegge og utforme tiltak og sånt som vi egentlig ikke kan så mye om, får jo bare være. Det er helt greit at vi skal slite litt, men det er jo viktig at det fungerer da, og at hen har det bra. Så det er veldig vanskelig synes jeg.*

Det fremkommer at læreren synes situasjonen er vanskelig og sår, men hen ønsker bare elevens beste. Likeledes setter læreren eleven foran seg selv, hvorav tilrettelegging og utarbeidelse av tiltak ikke anses som et problem så lenge eleven har det fint. Det fremstår som et genuint ønske fra læreren at eleven skal trives, som nevnt samsvarer ikke en slik positiv holdning med litteraturgjennomgangen til De Boer et al. (2011). Læreren trekker frem at de ansatte på skolen tilrettelegger og utformer tiltak som de egentlig ikke kan så mye om. Dette understreker igjen læreres manglende kompetanse på ASF, og er i tråd med studiene av Bartonek et al. (2018), Hart og More (2013), Hess et al. (2008), Morrier et al. (2011), Sanz-Cervera et al. (2017), Šegota et al. (2020). Hvor det konkluderes med at lærere har for lite kompetanse på diagnosegruppen og hvordan de kan tilrettelegge for disse elevene, at det er for lite fokus på ASF i lærerutdanningen og at kun et fåtall har mottatt kurs eller annen opplæring om ASF som praktiserende lærere.

## 5 Avslutning og oppsummering

I dette kapittelet oppsummeres studiens formål samt hovedfunnene presentert i resultat- og drøftingskapittelet. Deretter vil jeg redegjøre for studiens begrensninger og belyse implikasjoner for praksis og videre forskning. Avslutningsvis vil mine avsluttende refleksjoner etter endt studie belyses. Oppgaven har til formål å undersøke hvordan en lærer på 4. trinn tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene. Oppgavens problemstilling lyder som følger:

*Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?*

For å besvare problemstillingen utarbeidet jeg to forskningsspørsmål: *Hva slags kompetanse har læreren om ASF? Og: Hvilke behov fremkommer av læreren ved tilrettelegging for sosial inkludering av eleven med ASF i friminuttene?*

Lærerens kompetanse har i denne oppgaven blitt sett på som grunnlaget for vedkommendes praksis, og er derfor avgjørende ved tilrettelegging for sosial inkludering av eleven. Oppgavens teoretiske forankring belyser nødvendigheten av tilrettelegging for sosial inkludering i friminuttene av denne elevgruppen (Hobson, 2014; Mendelson et al., 2016; Munkhaugen et al., 2017). Oppsummert kan funnene denne studien frembringer hva gjelder lærerens kompetanse indikere og støtte oppunder behovet for økt kompetanse på diagnosen ASF blant lærere og manglende fokus på ASF i lærerutdanningen (Bartonek et al., 2018; Hart & More, 2013; Hess et al., 2008; Morrier et al., 2011; Sanz-Cervera et al., 2017; Šegota et al., 2020). Som læreren forteller, og som også ble denne oppgavens overskrift: «*jeg har ikke nok kompetanse til å tilrettelegge for elevens sosiale behov*». Likeledes kan det tenkes at læreren som ønsket å delta i denne studien har større interesse for denne elevgruppen enn den «allmenne» lærer. Dermed anser jeg funnet om lærerens kompetanse på ASF og sosial inkludering som bekymringsverdig da konsekvensene av å ikke være sosialt inkludert i friminuttene kan være store (Hobson, 2014; Mendelson et al., 2016; Munkhaugen et al., 2017).

Når det gjelder nåværende tilrettelegging peker datamaterialet fra intervjuet og observasjonen i retning av at det er fokus på eleven og sosial inkludering i friminuttene. Likevel er eleven alene i store deler av friminuttene, men i umiddelbar nærhet til sine medelever. Læreren skisserer noen korte, konkrete grep hen har tatt i et forsøk på å sosialt inkludere eleven med



sine medelever. Disse grepene omhandler enkle påminnelser til eleven før friminuttene, innsetting av assistent og å sikre at tiltakene foregår på elevens premisser. Assistenten i friminuttene har en vesentlig rolle ved å veilede eleven inn i lek igjen i de tilfellene eleven faller ut, samt å være en god samtalepartner for eleven. Assistenten har en diskret tilnærming som fremstår forsvarlig og nyttig i arbeidet med denne eleven. Dette er et tiltak, som ifølge læreren, har vist til økt trivsel hos eleven. Til tross for at tiltaket om enkle påminnelser til eleven ikke stemmer overens med min observasjon kan grunnen til det være en stressfaktor hos læreren grunnet min tilstedeværelse eller min noe korte observasjonsperiode. Funnene i denne studien indikerer at tiltak som fadderprogram og andre tiltak hvor eleven samhandler med én annen medelev er hensiktsmessig for elevens sosiale inkludering, men eleven har utfordringer med å være sosialt inkludert i grupper. Her ser det ut til at barrierer som sosial kommunikasjon, turtaking og mentalisering blir gjeldende.

Sett opp mot flere forskningsartikler presentert i studiens teoretiske forankring (Koegel et al., 2012; Munkhaugen et al., 2017; Williams et al., 2019) viser læreren til god kompetanse hva gjelder ideell tilrettelegging for sosial inkludering av fokuseleven. Læreren beskriver at det kunne vært nyttig med vennegrupper og reflekterer rundt hvordan et slikt tiltak kan tilrettelegges for eleven. Læreren belyser videre problematikken med manglende ressurser og det fremkommer et behov av læreren om fler ressurser i form av assistenter/lærere til skolen. Læreren fremviser en tydelig sårbarhet hos læreren som følge av manglende ressurser og manglende kompetanse. Hen uttrykker et genuint ønske om å ville det beste for eleven, men barrierer som manglende kompetanse og manglende ressurser er en hindring.

## **5.1 Studiens begrensninger**

I dette underkapittelet vil jeg sammenfatte og oppsummere studiens begrensninger. En begrensning er som tidligere nevnt studiens utvalg. Utvalget består av en elev med ASF, en lærer og en assistent. I lik grad som diagnosens heterogenitet er også læreres kompetansegrunnlag og praksis ekstremt ulike. Tatt dette i betraktning er studien gjennomført med en fenomenologisk tilnærming og generalisering er ikke en målsetting. Intensjonen er i størst mulig grad å fange opp det unike med situasjonene som utspiller seg i friminuttene og det unike i utsagnene læreren selv forteller (Yin, 2016).

Videre benyttet jeg meg av lydopptak under intervjuet. Til tross for at jeg ikke opplevde at dette var tilfelle, kan læreren ha blitt påvirket av lydopptakerne og dermed aktivt holdt tilbake informasjon. Jeg forsøkte, som beskrevet tidligere, å møte dette ved det Dalen (2011) omtaler

som «traktprinsippet». Under observasjonen anvendte jeg kun loggbok. Det kan tenkes at det hadde vært hensiktsmessig med bruk av lyd- og videoopptak under observasjonen da Blikstad-Balas (2016) hevder at videoopptak gir muligheten til å utforske kompleksiteten i sosiale situasjoner. Likeledes belyser Larsen (2017) muligheten for å lytte til et opptak flere ganger. Jeg valgte likevel å benytte meg av loggbok da studiens formål var å observere en enkelt elev i friminuttene. Studiens klare avgrensning av fokusområder under observasjonen gjorde at loggbok i mitt tilfelle var tilfredsstillende.

En annen begrensning ved studien er min begrensede erfaring med intervju og observasjon. Til tross for gjennomføring av både pilotintervjuer og pilotobservasjoner, kan jeg ha gått glipp av muligheter for oppfølgingsspørsmål underveis og å notere ned relevante situasjoner som utspilte seg i friminuttene. I tillegg kan min forforståelse betraktes som en begrensning. Jeg hadde fra tidligere god kjennskap til diagnosen. Derimot hadde jeg minimal kompetanse om hvordan lærere tilrettelegger for sosial inkludering av elever med ASF i friminuttene. Det har vært viktig for meg å gjøre disse tankene til et minimum, likevel kan det ikke utelukkes at min forforståelse har påvirket tolkningen av studiens resultater.

En siste begrensning det er verdt å nevne er studiens korte observasjonsperiode. Ved flere tilfeller, som påpekt underveis i resultat- og drøftingsdelen, stemmer ikke lærerens utsagn med min observasjon. Grunnen til dette kan være mye, men med stor sannsynlig ha noe med min noe korte observasjonsperiode å gjøre. Det kan tenkes at hvis observasjonsperioden hadde vedvart i flere dager/uker, ville jeg observert flere av momentene kontaktlæreren beskriver.

## **5.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning**

Læreren belyser hvordan hen tilrettelegger for sosial inkludering av eleven med ASF i friminuttene og kommer med forslag til hvordan ideell tilrettelegging for eleven kan se ut. Det kan tenkes at disse tiltakene vil være nyttig for andre lærere i samme situasjon. Spørsmålene som omhandler lærerens tilrettelegging og ideell tilrettelegging ser ut til å føre til en selvrefleksjon hos læreren over egen praksis. Det er naturlig å tenke at spørsmålene kan ha vært et bidrag til at læreren prøver ut nye tiltak ved videre tilrettelegging for sosial inkludering av eleven i friminuttene i fremtiden. I tillegg belyser læreren gjentatte ganger at manglende ressurser gjør at tilrettelegging for eleven blir utfordrende og indikerer et ønske om mer ressurser til skolen. Lærerens kompetanse om ASF mener hen selv er mangelfull og hen etterspør, i flere tilfeller, mer kompetanse. Et økt fokus på diagnosegruppen under

lærerutdanningen kan anses som tjenlig i fremtiden. Som studien til Sanz-Cervera et al. (2017) indikerer, vil læreres kompetanse øke selv med en svært begrenset opplæring i diagnosen under lærerutdanningen.

Studiens funn er knyttet til en lærer og en elev med ASF og det vil derfor være nødvendig med flere studier som fokuserer på hvordan lærere tilrettelegger for denne elevgruppen når det kommer til sosial inkludering i friminuttene. Videre vil det være interessant å se om tilrettelegging for elevgruppen i friminuttene er et fokusområde hos lærergruppen som helhet. Læreren i denne studien etterlyser mer kompetanse på tematikken angående tilrettelegging for sosial inkludering og ASF som belyser behovet for å sette forskningsfeltene skissert ovenfor på agendaen.

### **5.3 Avsluttende refleksjoner**

I dette siste underkapittelet ønsker jeg å dele mine avsluttende refleksjoner etter gjennomføringen av denne masteroppgaven. Denne studien har undersøkt hvordan en lærer tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene. Gjennom lærerens egne refleksjoner og observasjonen foretatt i friminuttene kan det hevdes at denne studien gir relevante innspill om tilrettelegging for sosial inkludering av elever med ASF i friminuttene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) skal kvalitativ forskning frembringe ny kunnskap og samtidig bedre menneskets livssituasjon. Gjennom denne studien kan jeg hevde at jeg har bidratt til økt bevissthet hos læreren, og som gitt indikatorer til underveis i resultat- og drøftingsdelen håper jeg at denne bevisstheten vil komme til gode for studiens fokuselev, men også andre elever med ASF og andre lærere. Videre håper jeg denne studien har bidratt til å sette søkelys på, og gitt utdypede kunnskap om behovet og nødvendigheten for tilrettelegging for sosial inkludering av elever med ASF i en av skolens uformelle arenaer: friminutt.

Studiens funn skal ikke betraktes som en universell sannhet som gjelder alle lærere. Studiens tar kun utgangspunkt i hvordan én lærer tilrettelegger for sosial inkludering av én elev med ASF i friminuttene.

## 6 Litteraturliste

- Adams, C. (2005). Social communication intervention for school-age children: rationale and description. *Seminars in Speech and Language*, 26(3), 181-188.  
<http://doi.org/10.1055/s-2005-917123>.
- Arnesen, A-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Abstrakt forlag.
- Baird, G. & Norbury, C.F. (2015). Social (pragmatic) communication disorders and autism spectrum disorder. *Archives of Disease in Childhood*, 101(8), 745-751.  
<http://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306944>
- Baron-Cohen, S. (1989). The Autistic Child's Theory of Mind: a Case of Specific Developmental Delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.  
<http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00241.x>
- Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*. The MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Frith, U. & Leslie, A. (1985). "Does the Autistic Child have a Theory of Mind?" *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. & Jolliffe, T. (1997). Is There a "Language of the Eyes"? Evidence from Normal Adults, and Adults with Autism or Asperger Syndrome, *Visual Cognition*, 4(3), 311-331. <http://doi.org/10.1080/713756761>
- Bartonek, F., Borg, A., Berggren, S. & Bölte, S. (2018). *Inkluderingsarbeite för barn och ungdomar vid svenska skolor: en kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor*. Center of Neurodevelopmental Disorders at Karolinska Institutet.  
[https://ki.se/sites/default/files/migrate/2018/10/10/inclusion\\_-\\_inkluderingsarbeite\\_for\\_barn\\_och\\_ungdomar\\_vid\\_svenska\\_skolor.pdf](https://ki.se/sites/default/files/migrate/2018/10/10/inclusion_-_inkluderingsarbeite_for_barn_och_ungdomar_vid_svenska_skolor.pdf)
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.

- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.  
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J. & Hand, B. N. (2021). Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1).  
<http://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Boucher, J.M. (2017). *Autism Spectrum Disorder: characteristics, causes and practical issues* (2. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Boutot, A. E. & Bryant, D. P. (2005). Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23. <http://www.jstor.org/stable/23879768>
- Brady, D.I., Saklofske, D.H., Schwean, V.L., Montgomery, J.M., Thorne, K.J., McCrimmon, A.W. (2017). Executive Functions in Young Adults With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(1), 31-43.  
<https://doi.org/10.1177/1088357615609306>
- Cage, E. & Troxell-Whitman, Z. J. (2019). Understanding the Reasons, Contexts and Costs of Camouflaging for Autistic Adults. *Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 1899-1911. <http://doi.org/10.1007/s10803-018-03878-x>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (5. utg.). Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Direktoratet for e-helse. (2019). *F84 Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*. ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2019. [ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2019 \(PDF\)](#)
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: systematisk review*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP: Aarhus universitet, København
- Eldar, E., Talmor, R., Wolf-Zukerman, T. (2010) Success and difficulties in the individual inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97–114. <http://doi.org/10.1080/13603110802504150>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Fletcher-Watson, S. & Happé, F. (2019). *Autism: A New Introduction to Psychological Theory and Current Debate* (2. utg.). Routledge.
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism. *Psychological medicine*, 29(4), 769-786. <http://doi.org/10.1017/s0033291799008508>
- Frith, C.D. (2004). Schizophrenia and theory of mind. *Psychological Medicine*, 34(3), 385-389. <http://doi.org/10.1017/S0033291703001326>

- Frith, U. & Happé, F. (1994). Autism: beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50(1-3), 115-132.  
[http://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90024-8](http://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90024-8)
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational Research. An introduction*. (8. utg.).  
Pearson International Edition.
- Georg, R. & Stokes, M. A. (2018). Sexual orientation in autism spectrum disorder. *Autism Research*, 11(1), 133-141. <http://doi.org/10.1002/aur.1892>
- Gernsbacher, M.A., Dawson, M., & Goldsmith, H.H. (2005). The three reasons not to believe in autism epidemic. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 55-58.  
<http://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00334.x>
- Gernsbacher, M. A., & Frymiare, J. L. (2005). Does the Autistic Brain Lack Core Modules? *The journal of developmental and learning disorders*, 9, 3–16.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4266369/>
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2008). *Looking in Classrooms* (10. utg.). Allyn & Bacon.
- 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>
- Gould, J. & Ashton-Smith, J. (2011), “Missed diagnosis or misdiagnosis? Girls and women on the autism spectrum”, *Good Autism Practice (GAP)*, 12(1), 34-41.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2005). Social communication in children with autism: The relationship between Theory of Mind and discourse development. *Autism*, 9(2), 157-178. <http://doi.org/10.1177/1362361305051395>
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (2006). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. Pearson.
- Happé, F.G.E. (1997). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 1–12.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00721.x>

- Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. <http://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Hart, J., & More, C. (2013). Investigating the Impact of Technology on Pre-Service Teacher Knowledge of Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 504-513. <https://www.researchgate.net/publication/275044550>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J., & Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 961-971. <http://doi.org/10.1007/s10803-007-0470-5>
- Hobson, R. P. (2014). The coherence of autism. *Autism*, 18(1), 6–16. <http://doi.org/10.1177/1362361313497538>
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). Make me normal. *Autism* 12(1), 23-46. <http://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Hurlbutt, K. & Chalmers, L. (2004). Employment and Adults with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4), 215–222. <http://doi.org/10.1177/10883576040190040301>
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag AS.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.
- Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E.L., Gottlieb, D. & Smith, L (2002). A new ‘advanced’ test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 517-528. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00042>



- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Chin, J.K., & Koegel, B. L. (2012). Improving Educational Interventions for School Age Children with Autism Without Intellectual Disabilities. I P. Mundy & A. M. Mastergeorge (Red.), *Educational Interventions for students with Autism* (s. 87-106). Jossey-Bass Wiley.
- Kretzmann, M., Locke, J. & Kasari, C. (2013). *Remaking Recess: Autism Intervention Research Network – Behavioral Health (AIR-B)*. Hentet fra:  
<http://www.remakingrecess.org/s/AIR-B-II-Remaking-Recess-booklet.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Lai, M-C., Lombardo, M. V. & Baron-Cohen, S. (2014). The Lancet. *Autism*, 383(9920), 896-910. [http://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](http://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lee, B.K. & McGrath, J.J. (2015). Advancing parental age and autism: multifactorial pathways. *Trends in Molecular Medicine*, 21(2), 118-125.  
<http://doi.org/10.1016/j.molmed.2014.11.005>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013a). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.  
<http://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2013b). Exploring elementary school teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.  
<http://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>

- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C. & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74-81. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x>
- Locke, J., Shih, W., Kang-Yi, C. D., Caramanico, J., Shingledecker, T., Gibson, J., Frederick, L. & Mandell, D. S. (2019). The impact of implementation support on the use of a social engagement intervention for children with autism in public schools. *Autism*, 23(4), 834–845. <https://doi.org/10.1177/1362361318787802>
- Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., M. Daniele Fallin, Ladd-Acosta, C., Brian K. Lee, Bo Y. Park, Nathaniel W. Snyder, Diana Schendel, Heather Volk, Gayle C. Windham, Craig Newschaffer. (2017). The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. *Annual Review of Public Health*, 38(1), 81-102. <http://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318>
- Machialicek, W. (2012). Evidence-Based Instructional Interventions. I P. Mundy & A. M. Mastergeorge (Red.), *Educational Interventions for students with Autism* (s. 35-54). Jossey-Bass Wiley.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). SAGE Publications.
- Mendelson, J. L., Gates, J. A., & Lerner, M. D. (2016). Friendship in school-age boys with autism spectrum disorders: A meta-analytic summary and developmental, process-based model. *Psychological Bulletin*, 142(6), 601–622. <http://doi.org/10.1037/bul0000041>
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E. & Diseth, T. H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 31-38. <http://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and*

*Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(2), 119-132. <http://doi.org/10.1177/0888406410376660>

Nadig A. S., Lee I., Singh L., Kyle B., Ozonoff S. (2010). How does the topic of conversation affect verbal exchange and eye gaze? A comparison between typical development and high- functioning autism. *Neuropsychologia*, 48(9), 2730–2739. <http://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.05.020>

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399-419. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00172>

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

Olsen, Mirjam H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm AS.

Olsen, M. H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Universitetsforlaget.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M.-I., Pastor-Cerezuela, G. & Tárraga-Mínguez, R. Preservice teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 40(3), 212-224. <https://doi.org/10.1177/0888406417700963>

Šegota, N. L., Lištiaková, I. L., Stošić, J., Kossewska, J., Troshanska, J., Nikolovska, A. P., Cierpiałowska, T. & Preece, D. (2020) Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <http://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829865>

Seltzer, M. M., Shattuck, P., Abbeduto, L., & Greenberg, J. S. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(4), 234-247. <http://doi.org/10.1002/mrdd.20038>

Shah, A. & Frith, U. (1983). An Islet of Ability in Autistic Children: A research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 613-620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00137.x>

- Smith, J., & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. I J. Smith, Qualitative Psychology A Practical Guide to Research Methods (2. utg., s. 53-80). Sage Publications.
- Sng, C. Y., Carter, M., & Jennifer Stephenson. (2018). A systematic review of the comparative pragmatic differences in conversational skills of individuals with autism. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 239694151880380. <http://doi.org/10.1177/2396941518803806>
- Turner, M.A. (1999). Generating Novel Ideas: Fluency Performance in High-Functioning and Learning Disabled Individuals With Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(2), 189-201. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00432>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Universitetet i Oslo. (2020, 7. februar). *Klassifisering av data og informasjon*. <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfld=112332>
- Volkmar, F. R., & Wolf, J. M. (2013). When children with autism become adults. *World psychiatry*, 12(1), 79–80. <http://doi.org/10.1002/wps.20020>
- Wei, X., Yu, J. W., Shattuck, P., McCracken, M., & Blackorby, J. (2013). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) participation among college students with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(7), 1539– 1546. <http://doi.org/10.1007/s10803-012-1700-z>
- Whalon, K.J., Conroy, M.A., Martinez, J.R. et al. (2015). School-Based Peer-Related Social Competence Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis and Descriptive Review of Single Case Research Design Studies.

*Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1513–1531.

<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1>

Williams, E.I., Gleeson, K., & Jones, B.E. (2019). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*, 23(1), 8-28.

<http://doi.org/10.1177/1362361317723836>

World Health Organization. (2021). *6A02 Autism spectrum disorder*. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. [https://icd.who.int/browse11/l-](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624)

[m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624)

Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research From Start to Finish* (2. utg.). The Guilford Press.

Zeliadt, N. (2016, 30. mars). *The measure of a life*. Spectrumnews.

<https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/the-measure-of-a-life/>

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - foresatte**

Forespørsel om å delta i intervju og observasjon i forbindelse med masteroppgave

*“Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?”*

Kjære foresatte,

Jeg heter Eirin Mortensen, og tar master i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemming ved Universitetet i Oslo. Jeg skal skrive masteroppgaven min våren 2021. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med en elev med diagnosen autismespekterforstyrrelse (ASF) på 4. trinn, som deltar mer enn 80% av skoledagen i ordinær klasse. På grunn av elevens alder sendes informasjonsskrivet til foresatte. Eleven vil også få informasjon om prosjektet gjennom en samtale hvor elevens ønske vil bli hørt og vektlagt.

### **Formål**

Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få et innblikk i hvordan en lærer jobber med sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene. Jeg skal intervjuere læreren og observere eleven i gjentatte friminutt i etterkant av intervjuet.

### **Observasjon**

Observasjonen vil foregå i gjentatte friminutt over en kort periode. På grunn av oppgavens tidsrestriksjoner vil observasjonen foregå i maksimum 3 dager. Som observatør vil jeg være lite deltakende og diskre, men til tider delta om det blir nødvendig og naturlig. Dette er for å ikke forstyrre de naturlige situasjonene som utspiller seg i friminuttene. Jeg vil kun benytte meg av loggbok, hvor jeg noterer relevante situasjoner som oppstår underveis. Observasjonen vil kun fokusere på elevens plassering i friminuttene, hvilke aktiviteter eleven er med på, kommunikasjonen mellom eleven og medelever, og henvendelser/samhandling mellom eleven og lærer(e).

### **Intervjuet**

Det er kun læreren som intervjues i forkant av observasjonen. Spørsmålene i intervjuet vil kun dreie seg om kontaktlærerens måte å arbeide med sosial inkludering for eleven med ASF i friminuttene. Noen av spørsmålene dreier seg om tiltak og tilrettelegging gjort for den

spesifikke eleven. Dette gjør at eleven blir et tema under intervjuet, men ikke utover det som beskrevet ovenfor. Intervjuguiden sendes som vedlegg om ønskelig.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

### **Hva innebærer det for barnet å delta?**

Hvis du/dere velger å la barnet deres delta i prosjektet, innebærer det at eleven blir observert i utvalgte friminutt over en kort periode. Det vil kun være fokus på elevens plassering i friminuttet, hvilke aktiviteter eleven deltar på, kommunikasjonen mellom eleven og medelever, og henvendelser/samhandling mellom lærer og eleven.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/dere velger å la barnet delta, kan du/dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om barnet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet og heller ikke påvirke elevens forhold til læreren.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene jeg får til formålene jeg har beskrevet i dette skrevet. Under observasjonene vil jeg benytte en loggbok for notering av relevante situasjoner, denne vil benyttes til studiens analyse. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakerens navn og stedsnavn vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne informantene. Personopplysningene vil bli lagret i Tjenester for Sensitive Data (TSD). Disse vil slettes når prosjektet er ferdig, senest 01.06.21.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- å få slettet personopplysninger om barnet, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om barnet?**

Vi behandler opplysninger om barnet basert på ditt/deres samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan du/dere finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Oslo ved Tamara Kalandadze, e-post: [tamara.kalandadze@hiof.no](mailto:tamara.kalandadze@hiof.no). Jeg, som student, kan også kontaktes på e-post: [eirinmor@uio.no](mailto:eirinmor@uio.no).

- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no).

Med vennlig hilsen

Tamara Kalandadze

Eirin Mortensen

(Forsker/veileder)

---

### **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker, på vegne av eleven, til:

- å bli observert i utvalgte friminutt
- å delta som et samtaletema under intervju mellom elevens kontaktlærer og Eirin (student)

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - kontaktlærer**

Forespørsel om å delta i intervju og observasjon i forbindelse med masteroppgave

*“Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?”*

**Kjære kontaktlærer,**

Jeg heter Eirin Mortensen, og tar master i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemming ved Universitetet i Oslo. Jeg skal skrive masteroppgaven min våren 2021. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med deg som er utdannet lærer og er kontaktlærer for en elev med autismspekterforstyrrelse (ASF), som deltar mer enn 80% av skoledagen i ordinær klasse.

### **Formål**

Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få et innblikk i hvordan en lærer tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene. Jeg skal intervju læreren og observere eleven i gjentatte friminutt i etterkant av intervjuet.

### **Observasjon**

Observasjonen vil foregå i gjentatte friminutt over en kort periode. På grunn av oppgavens tidsrestriksjoner vil observasjonen foregå i maksimum 3 dager. Som observatør vil jeg være lite deltakende og diskre, men til tider delta om det blir nødvendig og naturlig. Dette er for å ikke forstyrre de naturlige situasjonene som utspiller seg i friminuttene. Jeg vil benytte meg av loggbok, hvor jeg noterer relevante situasjoner som oppstår underveis. Observasjonen vil kun fokusere på elevens plassering i friminuttene, hvilke aktiviteter eleven er med på og kommunikasjonen mellom eleven selv, medelever og lærer(e).

### **Intervjuet**

Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om kontaktlærerens kompetanse om ASF og vedkommendes praksis rundt sosial inkludering for elever med ASF i friminuttene. Intervjuet vil, om mulig, gjennomføres på lærerens arbeidsplass og vil vedvare rundt en time.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

### **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. Dette vil ikke medbringe noen negative konsekvenser. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene jeg får til formålene jeg har beskrevet i dette skrevet. Under intervjuene vil det benyttes lydopptak som jeg vil bruke for å transkribere og analysere intervjuene i etterkant. Under observasjonene vil jeg benytte en loggbok for notering av relevante situasjoner, denne vil også benyttes til studiens analyse. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakerens navn og stedsnavn vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne informantene. Personopplysningene vil bli lagret i Tjenester for sensitive data (TSD). Lydopptakene vil slettes når prosjektet er ferdig, senest 01.06.21.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan du finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Oslo ved Tamara Kalandadze, e-post: [tamara.kalandadze@hiof.no](mailto:tamara.kalandadze@hiof.no). Jeg, som student, kan også kontaktes på e-post: [eirinmor@uio.no](mailto:eirinmor@uio.no).

- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tamara Kalandadze  
(Forsker/veileder)

Eirin Mortensen

---

## **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli observert i utvalgte friminutt
- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - assistent**

Forespørsel om å delta i intervju og observasjon i forbindelse med masteroppgave

*“Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med autismespekterforstyrrelse i friminuttene”*

Kjære assistent,

Jeg heter Eirin Mortensen, og tar master i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemming ved Universitetet i Oslo. Jeg skal skrive masteroppgaven min våren 2021. I den forbindelse har jeg kommet i kontakt med en elev med diagnosen autismespekterforstyrrelse (ASF) på 4. trinn og vedkommendes kontaktlærer. Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med deg som arbeider som elevens assistent i friminuttene.

#### **Formål**

Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få et innblikk i hvordan en lærer tilrettelegger for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene. Jeg skal intervju kontaktlæreren og observere eleven og deg som assistent i gjentatte friminutt i etterkant av intervjuet.

#### **Observasjon**

Observasjonen vil foregå i gjentatte friminutt over en kort periode. På grunn av oppgavens tidsrestriksjoner vil observasjonen foregå i maksimum 3 dager. Som observatør vil jeg være lite deltakende og diskre, men til tider delta om det blir nødvendig og naturlig. Dette er for å ikke forstyrre de naturlige situasjonene som utspiller seg i friminuttene. Jeg vil kun benytte meg av loggbok, hvor jeg noterer relevante situasjoner som oppstår underveis. Observasjonen vil kun fokusere på elevens plassering i friminuttene, hvilke aktiviteter eleven er med på, kommunikasjonen mellom eleven og medelever, og henvendelser/samhandling mellom eleven og assistent.

#### **Intervjuet**

Det er kun kontaktlæreren som intervjues etter observasjonen. Spørsmålene i intervjuet vil kun dreie seg om kontaktlærerens måte å arbeide med sosial inkludering for eleven med ASF i friminuttene. Noen av spørsmålene dreier seg om tiltak og tilrettelegging gjort for den spesifikke eleven. Dette gjør at eleven og vedkommendes assistent blir et tema under intervjuet, men ikke utover det som beskrevet ovenfor. Intervjuguiden sendes som vedlegg

om ønskelig.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kan bruke informasjon om hvordan du samhandler med eleven i friminuttene som har blitt observert.

### **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 personopplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene jeg får til formålene jeg har beskrevet i dette skrevet. Under observasjonene vil jeg benytte en loggbok for notering av relevante situasjoner, denne vil benyttes til studiens analyse. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakerens navn og stedsnavn vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne informantene. Personopplysningene vil bli lagret i Tjenester for Sensitive Data (TSD). Disse vil slettes når prosjektet er ferdig, senest 01.06.21.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan du/dere finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Oslo ved Tamara Kalandadze, e-post: [tamara.kalandadze@hiiof.no](mailto:tamara.kalandadze@hiiof.no). Jeg, som student, kan også kontaktes på e-post: [eirinmor@uio.no](mailto:eirinmor@uio.no).

- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no).

Med vennlig hilsen

Tamara Kalandadze  
(Forsker/veileder)

Eirin Mortensen

---

### **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli observert i utvalgte friminutt
- å delta som et samtaletema under intervju mellom elevens kontaktlærer og Eirin (student)

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

Før intervjuet gjennomføres vil en presentasjon av prosjektet introduseres for informanten. Det gjelder også prosjektets etiske retningslinjer, derav kravet om anonymitet og konfidensialitet. I tillegg vil prinsippet om et fritt, informert og uttrykkelig samtykke gjennomgås med informanten.

Oppgavens problemstilling er:

*“Hvordan tilrettelegger en lærer på 4. trinn for sosial inkludering av en elev med ASF i friminuttene?”*

### Åpningsspørsmål:

Hvor lenge har du jobbet på barneskolen inkludert som kontaktlærer?

Har du annen erfaring med ASF enn denne eleven?

Hvor lenge har eleven gått i din klasse?

Hvordan opplever du eleven i friminuttene? Er eleven mye alene eller sammen med andre?

### Lærerens kompetanse om ASF og sosial inkludering:

En del forskning viser at læreres praksis på skolen har innvirkning på om elevene blir inkludert av medelever. Føler du at du har tilstrekkelig kompetanse om de sosiale utfordringene som er karakteristisk for ASF for å tilrettelegge for sosial inkludering?

Hvis nei: Er dette noe du skulle ønske du fikk mer informasjon om?

Hvis nei: Husker du om dere fikk noe informasjon om diagnosen i løpet av lærerutdanningen?

Hva er dine tanker rundt diagnosen autismespekterforstyrrelse?

Hvordan forstår du sosial inkludering?

### Tiltak/tilrettelegging:

Hvilke sosiale utfordringer har eleven med ASF?

Hvilke sosiale utfordringer hos eleven kommer til syne i friminuttene?

Tilrettelegger du for at eleven med ASF skal bli sosialt inkludert i friminuttene?

**Hvis ja:** Hvordan?

**Hvis ja:** Er noen av friminuttene mer i fokus enn andre når det kommer til tilrettelegging?

Eventuelt: hvorfor?

Har du noen tanker om hva som ville vært den mest hensiktsmessige tilretteleggingen for

sosial inkludering i friminuttene for denne eleven? Uavhengig av ressurser og andre begrensninger.

Er det noe du ønsker å legge til om det vi har snakket om?

Avslutningsvis:

Hvordan har du opplevd intervjuet?

Opplevde du noen av spørsmålene som uklart formulert og vanskelige å svare på?



## Vedlegg 5: Observasjonsstruktur

Observasjonene vil foregå i gjentatte friminutt over en periode til datametning oppnås. Jeg vil notere underveis i en loggbok alle situasjoner som ses relevant ut fra mine fokusområder. På denne måten vil jeg også overholde kravene om personvern, da jeg selv observerer og noterer, og dermed kan kontrollere hvilke personidentifiserende opplysninger som noteres. I de tilfellene hvor eleven samhandler med andre enn kontaktlæreren og assistenten vil det kun noteres om vedkommende er elev eller ansatt ved skolen. Ingen andre opplysninger som kan knyttes til disse vil noteres, verken direkte eller indirekte. Min rolle som observatør vil være klar, men diskret, det Cohen et al. (2018, s. 543) kaller “the observer-as-participant”. Dette tilsier at jeg ikke vil være en del av gruppen, men kan til tider delta om det blir nødvendig. Dette vil være for å ikke forstyrre de naturlige situasjonene som utspiller seg i friminuttene. Mitt fokus under observasjonene vil være på følgende områder:

Plassering i uteområdet

- Alene
- I nærheten av andre med blikket tidvis rettet mot andre
- Med andre

Aktiviteter (her anses alt som gjøres ute i friminuttene som en aktivitet)

- Regelstyrte aktiviteter alene
- Andre aktiviteter alene
- Regelstyrte aktiviteter med andre
- Andre aktiviteter med andre

Kommunikasjon - hvordan foregår kommunikasjonen?

- Med medelever
- Henvendelser fra lærer(e)/assistent til elev
- Henvendelser fra elev til lærer(e)/assistent
- Med seg selv

## Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

10.05.2021, 10:20



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Hvordan tilrettelegger lærere på 4 trinn for sosial inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse i friminuttene?

#### Referansenummer

834821

#### Registrert

14.01.2021 av Eirin Renate Hoffgaard Mortensen - eirinmor@uio.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hanne Marie Høybråten Sigstad, h.m.h.sigstad@isp.uio.no, tlf: 22858127

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Eirin Renate Hoffgaard Mortensen, eirinmor@uio.no, tlf: 95853828

#### Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.06.2021

#### Status

16.03.2021 - Vurdert

#### Vurdering (2)

---

##### 16.03.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.03.2021.

Endringen består av et nytt utvalg. Navn på utvalget: Assistent på skolen. Datakilde: Deltakende observasjon. Utvalget skal også delta som et samtaletema under intervju mellom elevens kontaktlærer og student. Informasjonsskrivet er i tråd med artikkel 13.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.03.2021. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### 17.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 17.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 01.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

**TAUSHETSPLIKT**

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt med uttak av for de elevene de er løst fra taushetsplikten fra. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger om andre enn dem. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

TSD er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)