



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

HSL-fakultetet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Campus Alta

## **Sosial inkludering av en elev med autisme i den ordinære skolen**

*Hvordan opplever og arbeider lærere i ett lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?*

**Cato Karlsen**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk*

*Juli 2017*



# Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for masteroppgaven og studiets aktualitet.....	1
1.2	Tema og problemstilling.....	3
1.3	Studiets formål.....	3
1.4	Tidligere forskning om inkludering av barn med ASF i den ordinære skolen.....	4
1.5	Masteroppgavens struktur.....	5
2	Teori.....	6
2.1	Sosial inkludering.....	6
2.1.1	Opprinnelsen til begrepet inkludering.....	6
2.1.2	Operasjonalisering av begrepet sosial inkludering.....	9
2.1.3	Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	11
2.2	Relasjonspedagogikk.....	12
2.2.1	Relasjonskompetanse.....	14
2.2.2	Klasseledelse.....	14
2.3	Autismespekterforstyrrelser.....	20
2.3.1	Kjennetegn på ASF-diagnose.....	21
2.3.2	Kvalitativ funksjonssvikt innenfor området sosial interaksjon.....	22
2.3.3	Kvalitativ funksjonssvikt innenfor området kommunikasjon.....	24
2.3.4	Begrenset, repetitivt og stereotypet mønster av atferd og interesser.....	25
3	Metode.....	27
3.1	Vitenskapsteori.....	27
3.1.1	Fenomenologi.....	28
3.1.2	Hermeneutikk.....	29
3.2	Kvalitativ undersøkelse.....	30
3.2.1	Kvalitativt intervju.....	30
3.2.2	Semistrukturert intervju.....	32
3.3	Datainnsamling.....	32
3.3.1	Utvalg av informanter.....	33
3.3.2	Gjennomføring av intervjuene.....	34
3.4	Analyse av datainnsamlingen.....	34
3.4.1	Hermeneutikk som analyseredskap.....	34
3.4.2	Transkribering og kategorisering.....	36
3.1	Kvalitet i forskningsarbeidet.....	38
3.1.1	Reliabilitet.....	38
3.1.2	Validitet.....	39
3.2	Forskningsetiske hensyn.....	39
4	Presentasjon av funn og analyse.....	41
4.1	Hvordan arbeider et lærerteam med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen? ....	41
4.1.1	Lærerteamets forståelse og opplevelse av begrepet sosial inkludering.....	42
4.1.2	Viktigheten av kunnskap om eleven med ASF.....	44

4.1.3	Eleven med ASF må vite hva som skjer .....	47
4.1.4	Eksempler på utfordring for eleven med ASF i skolehverdagen .....	49
4.1.5	Lærerteamets arbeid med sosiale ferdigheter og sosial inkludering .....	50
4.2	Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med medelever i klassen for å oppnå sosial inkludering for eleven med ASF? .....	53
4.2.1	Lærerteamets forståelse av begrepet relasjon .....	54
4.2.2	Hvordan arbeider lærerteamet med å skape gode relasjoner til klassen og eleven med ASF?....	55
4.2.3	Klassen skal være en bra plass å være .....	57
4.2.4	Arbeid med klassen for å skape samhandling og sosial inkludering av elev med ASF .....	60
4.2.5	Utfordring for klassen med sosial inkludering av elev med ASF .....	63
4.3	Hvordan beskriver lærerteamet egen klasseledelse og den innvirkning på sosial inkludering av elever med ASF?.....	64
4.3.1	Lærerteamets forståelse av begrepet klasseledelse, og beskrivelse av egen klasseledelse.....	64
4.3.2	Skolens verdier påvirker lærerteamets utførelse av klasseledelse.....	66
4.3.3	Skoledagens rutiner og struktur for å skape forutsigbarhet for klassen .....	68
4.3.4	Lærerteamet i møte med sosial inkludering av elev med ASF.....	70
4.3.5	Klasseledelsens innvirkning på sosial inkludering av elev med ASF .....	73
5	Drøfting av metodevalg og funn.....	75
5.1	Drøfting av metodevalg .....	75
5.2	Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen? .....	78
5.3	Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med medelever i klassen for å oppnå sosial inkludering for eleven med ASF? .....	80
5.4	Hvordan beskriver lærerteamet egen klasseledelse og den innvirkning på sosial inkludering av elever med ASF?.....	82
6	Avslutning .....	85
6.1	Hvordan opplever og arbeider et lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen? .....	85
6.2	Avsluttende refleksjoner .....	86
	Referanser .....	88
	Vedlegg 1 Intervjuguide.....	91
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv informant.....	93
	Vedlegg 3 Informasjonsskriv foresatte .....	95
	Vedlegg 4 Kvittering fra NSD.....	97
	Vedlegg 5 Kvittering fra NSD om endring av fokus og sluttdato .....	98
	<b>Figurliste</b>	
	Figur 1. Inkluderingsens treenighet (etter Olsen 2013, s.57).....	9
	Figur 2. Hermeneutisk sirkel hel-del-hel (etter Krogh, 2014, s.25) .....	35
	Figur 3. Hermeneutisk sirkel med Gadammers sirkel-tekst-leser (etter Krogh, 2014, s.53) .....	35
	Figur 4. Forståelse av intervjutekstene.....	37
	<b>Tabelliste</b>	
	Tabell 1. Oversikt over kategoriseringer.....	38

## **Forord**

Da var jeg endelig i mål. Denne prosessen har vært lærerik, og frustrerende til tider. Jeg har etter beste evne sjonglert mellom oppgaveskriving og full jobb ved siden av, men det har vært verdt slitet. Jeg vil i den forbindelse få takke min veileder Katharina Jacobsson for god veiledning og støtte gjennom hele prosessen med å få skrevet ferdig denne masteroppgaven.

Jeg ser tilbake på min tid som masterstudent ved masterstudiet i Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk ved UiT, campus Alta som utrolig lærerikt. Jeg har vært så heldig å hatt forelesere som har delt sin kunnskap om ulike emner, og dyktige medstudenter som har bidratt med reflekterte samtaler underveis. Takk skal dere ha!

Jeg vil også få takke min tidligere arbeidsgiver for god tilrettelegging slik at jeg kunne gjennomføre samlingene i de ulike modulene ved siden av jobben som lærer. Min nåværende arbeidsgiver vil jeg takke for stor fleksibilitet slik at jeg kunne ferdigstille denne masteroppgaven.

Ingen informanter, ingen masteroppgave. Tusen takk for at dere delte deres erfaringer med meg!

Sist, men ikke minst vil jeg takke gjengen hjemme som har latt meg få bruke ettermiddager, kvelder, helger og ferier til å arbeide med oppgaven i ro og fred. Uten dere hadde jeg aldri klart dette. Dere har inspirert meg og motivert meg gjennom hele skriveprosessen. Nå har jeg endelig tid til å være ordentlig til stede for dere!

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven starter med en innledning der jeg vil si noe om bakgrunnen for min masteroppgave, og hvorfor jeg mener at temaet er av skolemessig stor aktualitet, og derav blitt viktig for meg. Videre vil jeg presentere tema for oppgaven og mitt valg av problemstilling.

Jeg har jobbet i skolen i ca. 8 år, både som lærer, og de to siste år som spesialpedagog for elever med autismespekterforstyrrelse (ASF). I dagligtalen bruker vi ofte autisme, men i formelle og vitenskapelige sammenhenger brukes autismespekterforstyrrelser (ASF), (Øzerk & Øzerk, 2013). Jeg kommer til å fortsette å bruke forkortelsen ASF videre i oppgaven. I løpet av min tid i skolen har jeg selv fått erfart hvor viktig sosial inkludering er for elevene som går i den ordinære skolen. Som klasseleder og lærer har vi som lærere et stort ansvar i form av å få alle elevene i den norske skolen til å føle seg som en del av et sosialt fellesskap. I læringsplakaten om prinsipper for opplæring fra K06 (Utdanningsdirektoratet, 2006a) kommer det fram at skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. Etter å ha jobbet med elevgruppen som har ASF har jeg fått et større engasjement med tanke på hvordan den norske skolen kan arbeide slik at elever med ASF i større grad blir en del av et skolefellesskap på lik linje med sine medelever. Dette engasjementet har resultert i denne masteroppgaven som handler om hvordan et lærerteam opplever og arbeider med sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære klassen.

## 1.1 Bakgrunn for masteroppgaven og studiets aktualitet

Bakgrunnen for en inkluderende skole stammer fra Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) som gav inkluderingsbegrepet stor verdi (Olsen, 2013). Salamancaerklæringen bygger på FN (1948) sin Verdenserklæring om menneskerettigheter som i artikkel 26 om utdanning, presiserer at: «Enhver har rett til utdanning» (s. 5). Å ha venner og å være inkludert blant jevnaldrende er ifølge Lillejord, Manger & Nordahl (2013) viktig for elevene fra de er ganske små, og det blir stadig viktigere etter hvert som de blir eldre. I så måte vil jeg vise til Pavli & Luftig (gjengitt etter Lillejord et al., 2013, s.78) som viser til at elever med funksjonshemninger, og spesielt de som har lærevansker eller utviklingsforstyrrelse er sårbare for ensomhetsfølelse. Lillejord et al. (2013) peker på at det i skolens ansvar for elevenes sosiale utvikling tilsier at det må legges til rette for at ingen utestenges, og at elevene må prøve ut og lære seg sosiale ferdigheter i samspill med både andre elever og de voksne i

skolen. Derav vil jeg vise til Opplæringslovens § 9a-3 som omhandler det psykososiale miljøet der det står at: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova, 1998). Elever med en ASF-diagnose kjennetegnes ved at de i ulik grad har en gjennomgripende kvalitativ svekkelse i sosial samhandling, kommunikasjon og stereotype atferdsmønstre (Attwood 2004; Martinsen, Nærland, Steindal & von Tetzchner, 2006; Sosial og Helsedirektoratet, 2010; Øzerk & Øzerk 2013). Disse utfordringene fører til større utfordringer med tanke på sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære skolen enn normalfungerende elever. Herunder det å skulle gi elevene med ASF opplevelsen av trygghet og sosial tilhørighet i den ordinære klassen, og for elever med ASF å etablere vennskap med jevnaldrende (Martinsen et al., 2006). En elev med en ASF-diagnose har gjennom Menneskerettighetene (FN, 1948) og Opplæringsloven (1998) de samme rettighetene til skolegang som andre elever, og skal derav ha de samme mulighetene for deltagelse i den norske skolen som sine medelever.

Sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære skolen er et veldig aktuelt tema siden utbredelsen av barn med ASF er økende (Øzerk & Øzerk, 2013), og det legges føringer til at all undervisning i den norske skolen skal skje innenfor det ordinære klasserommet, herunder tanken om en inkluderende skole (UNESCO, 1994). Ifølge Haug (2014) har UNESCO, EU og Europarådet pekt på at inkluderende opplæring er den beste måten å løse utfordringene i opplæringen på. Arnesen (2004) ser inkludering i sammenheng med motsetningen, ekskludering. Spenninger mellom inkludering og ekskludering finner vi i de fleste sosiale sammenhenger. Både logisk og begrepsmessig forutsetter de to prosessene, inkludering og ekskludering hverandre, og derav ville vi ikke ifølge Arnesen snakket om inkludering om det ikke hadde vært noen form for ekskludering. Ogden (2012b) viser til at stadig flere elever blir segregert og tatt ut av elevfellesskapet i klasserommet, og det derav slår hull på myten om at den norske grunnskolen er inkluderende. Ogden viser videre til at noen elever har så store hjelpebehov at de utvilsomt trenger individuell undervisning eller opplæring i en mindre gruppe for kortere eller lengre tid. Problemene vil ifølge Ogden komme på lengre sikt, når elevene går ut av skolen og skal stå på egne ben i arbeids- og samfunnsliv. Alle elever bør ifølge Ogden (2004) kunne lykkes i skolen ved at de utvikler et positivt selvbilde, lærer å stole på seg selv, gleder seg over skolegangen, lykkes i forhold til sine forutsetninger og motiveres for livslang læring. I en skole som skal være inkluderende, viser Ogden til at det kan føles ekstra sårt å ikke ha venner.

I lys av alle elevers rettigheter til skolegang nedfelt i Menneskerettighetene (FN, 1946), Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og Opplæringsloven (1998) og utfordringene sosial inkludering og diagnosen ASF gir elev med ASF, medelever og lærere i skolen (Martinsen et al, 2006; Øzerk & Øzerk, 2013) er det av stor aktualitet å se på hvordan sosial inkludering av elev med ASF oppleves og arbeides med av lærere i den norske skolen. Hovedintensjonen med denne forskningen er å søke kunnskap om hvordan et lærerteam opplever og arbeider med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen, og derav kunne bidra til økt kunnskap om sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære klassen.

## **1.2 Tema og problemstilling**

I denne mastergradsoppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan et lærerteam opplever og arbeider med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen. Begrepet den ordinære klassen blir i denne oppgaven forstått som en vanlig klasse i den norske skolen. Masteroppgaven vi ta opp følgende teoretiske temaer; sosial inkludering, relasjonspedagogikk og ASF. I arbeidet med disse temaene blir viktigheten av lærerens relasjonskompetanse og klasseledelse belyst, og videre hvordan sosial inkludering kan gi lærerteamet utfordringer i forhold til eleven med ASF og den ordinære klassen. Masteroppgaven har dermed denne problemstillingen;

*Hvordan opplever og arbeider lærere i ett lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?*

For å komme enda dypere i problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål;

- Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?
- Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med medelever i klassen for å oppnå sosial inkludering for eleven med ASF?
- Hvordan beskriver lærerteamet egen klasseledelse og dens innvirkning på sosial inkludering av elever med ASF?

## **1.3 Studiets formål**

Jeg ser på arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære skolen som meget viktig fordi en vellykket sosial inkludering vil kunne gi elever med ASF økt livskvalitet (Kaland, 2009), og gjøre de i stand til å stå på egne ben i fremtidig arbeids- og samfunnsnivå (Ogden, 2012b). Formålet med denne masteroppgaven vil dermed være å sette fokus på den sosiale inkluderingen av elever med ASF i den norske skolen. Fokuset settes

med å belyse hvordan et lærerteam opplever og arbeider med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære skolen. Dette for at andre lærere, skoler og andre instanser etc. kan få kjennskap til hvordan sosial inkludering av elev med ASF oppleves og arbeides med i den ordinære klassen. Mer kunnskap om dette temaet kan bidra til at elever med ASF får en økt opplevelse av å være en del av det sosiale felleskapet i den ordinære klassen, og derav den norske skolen. Den viktigste faktoren for inkludering av barn med ASF er ifølge Falkmer (2013) læreren. Falkmer (2013) sier: «Teachers were regarded as a key factor for inclusive schools. In order to facilitate participation for students with ASD they need to be aware of their importance as facilitators for participation» (s. 120). Læreren blir av Falkmer her understreket som en nøkkelfaktor for å få til en inkluderende skole for elever med ASF. Gjennom å synliggjøre lærerens nøkkelfaktor som Falkmer referer til, og å belyse hvordan et lærerteam jobber med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen kan denne forskningen bidra med forståelse for hvordan segregering fra klassefellesskapet (Ogden, 2012b) kan forebygges, og hvordan en lærer kan arbeide med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære skolen. På en slik måte kan tanker om segregering blir erstattet med tanker om sosial inkludering av elever med ASF innenfor den ordinære klassen.

#### **1.4 Tidligere forskning om inkludering av barn med ASF i den ordinære skolen**

Det har gjennom årenes løp blitt forsket mye på ASF og hvordan diagnosen gir pedagogiske, spesialpedagogiske, økonomiske og sosiale utfordringer for både personen selv, deres familier, utdanningsinstitusjoner og samfunnet (Øzerk & Øzerk, 2013). I forhold til temaet som ligger til grunn for min masteroppgave, sosial inkludering av barn med ASF, er det forsket en del på viktigheten av inkludering av barn med ASF, og hva som er avgjørende for sosial inkludering. Linton (2013) sin avhandling «To include or not include» ser på hvordan lærernes sosiale representasjon påvirker inkludering av barn med høytfungerende ASF, Asberger-Syndrom. Funnene Linton referer til viser at lærernes innstilling til inkludering av elever med AS for det meste er positiv og det har en sammenheng med lærernes holdning til elever med AS. Positive holdninger til inkludering av elever med AS relateres ifølge Linton til lærernes kunnskap om undervisning av elever med AS og lærernes holdning til individet. Kaland (2009) viser til at det finnes flere undersøkelser om hvordan det går med elever med ASF i vanlige klasser. De undersøkelsene som foreligger, peker i ifølge Kaland litt forskjellig retning. I følge Kaland (2009, s.44) fremhever Robertson, Chamberlain & Kasari fordelene inkludering av barn med ASF i vanlige skoleklasser innebærer, særlig sosialt. På den andre siden viser Gena & Kymissis og Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Gainer Sirota ifølge



(Kaland 2009, s. 44) at barn med ASF har en betydelig risiko for å bli sosialt isolert, blant annet ved at medelevene ignorerer og avviser dem. I følge Helvershou, Hjelle, Nærland & Steindal (2007, s. 233) har Bauminger & Agam studier som viser at opplæring i hvordan elever med ASF skal oppføre seg for å bli med på leken, og hvordan leken skal gjennomføres, kan være nyttig og nødvendig for at barn med ASF skal kunne leke sammen med andre.

### **1.5 Masteroppgavens struktur**

Denne masteroppgaven inneholder 6 kapitler. Oppgaven innledes med 1. kapittel der det ble redegjort for bakgrunnen for denne masteroppgave. Videre ble tema for oppgaven og oppgavens problemstilling presentert. Til slutt i innledningen ble formålet for denne studien, og tidligere forskning presentert. Oppgavens 2. kapittel vil omhandle den teoretiske bakgrunnen for masteroppgaven. Jeg vil se på begrepet sosial inkludering og redegjøre for begrepet sosial inkludering med tanke på elever med ASF i den ordinære klassen. Videre vil jeg redegjøre for relasjonspedagogikkens viktige bidrag med tanke på forståelsen av lærerens relasjonskompetanse og klasseledelse i møtet med sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære klassen. Jeg vil så presentere ASF-diagnosen på bakgrunn av de ulike diagnostiske kriteriene WHO (Sosial og Helsedirektoratet, 2010) har i sin diagnosemanual ICD-10 for en ASF-diagnose. Masteroppgavens 3. kapittel er den metodiske delen, og der vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort med tanke på datainnsamling til min undersøkelse. De vitenskapsteoretiske føringene som ligger til grunn for min analyse av datainnsamlingen jeg har foretatt blir så presentert. I masteroppgavens 4. kapittel er masteroppgavens resultatkapittel og der vil resultat av intervju med informantene bli fortløpende presentert og tolket opp mot teorien som ligger til grunnlag for denne masteroppgaven. Masteroppgavens 5. kapittel er drøftingskapittel med metodedrøfting og resultatdrøfting. I metodedrøftingen blir valgene av metode for denne masteroppgaven drøftet. I resultatdrøftingen blir resultatene drøftet i lys av masteroppgavens teoretiske del. I masteroppgavens 6. kapittel vil jeg komme med en avsluttende konklusjon og forslag på videre forskning om sosial inkludering og ASF. Masteroppgaven avsluttes med en kort diskusjon om hvilke samfunnsmessige, pedagogiske og forskningsmessige konsekvenser denne masteroppgaven kan ha.

## **2 Teori**

I dette kapitlet kommer jeg til å utdype hovedbegrepene i problemstillingen og knytte disse opp mot teori og forskning i forhold til sosial inkludering, relasjonspedagogikk og en ASF-diagnose. Jeg har som utgangspunkt for denne teoretiske delen valgt å starte med studiens hovedtema, sosial inkludering. Sosial inkludering blir presentert og belyst med utgangspunkt i Arnesen (2004), Bachman & Haug (2006), Olsen (2012), Haug (2014) og Olsen & Skogen (2014), og vil belyse hvordan inkluderingsbegrepet har vokst frem som et overordnet mål for den norske skolen. Oppgavens teoridel om relasjonspedagogikk har tatt utgangspunkt i to store metaanalyser Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard (2008) og Hattie (2009), og teori av Spurkeland (2011), Ogden (2012a) og Drugli (2012) for å synliggjøre viktigheten av lærerens relasjonskompetanse og klasseledelse. Teoridelen som omhandler ASF-diagnosen er med utgangspunkt i Attwood (2004), Happè (1994) Martinsen et al. (2006), Helvershou et al. (2007) og Øzerk & Øzerk (2013) for å redegjøre for en ASF-diagnose og vise til utfordringene denne elevgruppen har i møtet med det sosiale felleskapet i den ordinære klassen. Gjennom teoridelen vil jeg ha fokus på elever med ASF og vil under teoridelen som omhandler sosial inkludering og relasjonspedagogikk vise til teori som viser hvilke utfordringer elever med ASF møter i skolehverdagen.

### **2.1 Sosial inkludering**

Sosial inkludering stammer fra begrepet inkludering. Jeg vil vise til opprinnelsen til begrepet inkludering, før jeg beskriver begrepet sosial inkludering slik at det kan brukes videre i denne forskningen. Denne beskrivelsen av begrepet sosial inkludering vil jeg videre i oppgaven omtale som operasjonalisering. På bakgrunn av at denne studien handler om sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen vil jeg operasjonalisere begrepet sosial inkludering med hensyn til elever med ASF i den ordinære skolen.

#### **2.1.1 Opprinnelsen til begrepet inkludering**

Inkluderingsbegrepet har de fleste av oss i det norske samfunnet et forhold til. Olsen (2013) viser til at inkludering langt på vei er et politisk begrep og innholdet og forståelsen av begrepet kan derfor variere. Befring hevder at inkluderingsbegrepet har blitt benyttet på ulike måter – i utdanning, i forbindelse med sosialpolitikk og i forhold til velferdsutviklingen (ifølge Arnesen 2004, s. 270). Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) introduserte inkluderingsbegrepet. Norge ratifiserte inkluderingsbegrepet gjennom Reform 94, og inkluderingsbegrepet ble en del av læreplanverket L-97 (Olsen, 2013). Bachmann & Haug

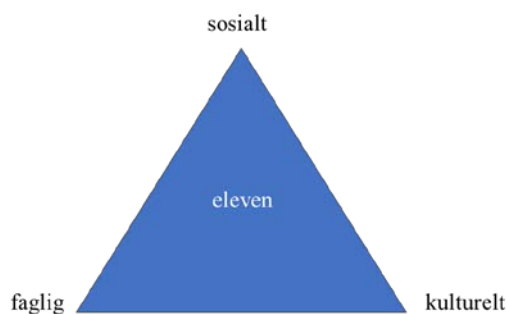
(2006) viser til at inkludering som begrep kom inn i den norske skolen som en del av L-97 uten noen særlig form for debatt i forkant. Inkluderingsbegrepet har ifølge Arnesen (2004) erstattet integreringsbegrepet. Der integreringsbegrepet vektla rettferdighet og rettigheter for tidligere usynlige og ekskluderte grupper for å kunne gi innpass til alle elever i skolen har inkludering ifølge Arnesen et videre betydningsinnhold enn begrepet integrering. Olsen (2013) nevner at der integrering handlet om å gi plass til barn med spesielle behov i klasserommet ser inkludering på hele skolen, og om inkludering skal kunne skje må hele skolen være med. Ifølge Arnesen (2004, s. 270) viser Befring til at mens integrering var knyttet til spørsmål om å akseptere funksjonshemmede elever i vanlig skole, og motvirke «gettofiseringen» av elever med innvandrerbakgrunn, ses inkludering i lys av demokratiske verdier og idealer, noe som er knyttet sammen med samfunnsperspektiver og perspektiver som tar hensyn til alle sidene ved elevenes liv og deres erfaringer av å høre til og bli akseptert. Arnesen (2004) viser til at inkludering blir henvist til en faglig, sosial og kulturell inkludering.

Salamancaerklæringens intensjon er en inkluderende skole for alle (Haug 2014; Olsen, 2013). Skolen for alle betyr ifølge Strømstad, Nes & Skogen (2004) ikke bare at alle skal få skolegang, men at alle skal få det i et fellesskap. Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) er et rammeverk for å fremme en utdanning for alle, uansett forutsetninger for læring. Inkluderingsprinsippet står sterkt, og gjennom Salamancaerklæringens 85 artikler blir hensikten med en inkluderende undervisning oppsummert, og videre presenteres hvilke virkemidler som anbefales å bli benyttet i en inkluderende undervisning. Retten om opplæring for alle blir fremhevet: «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 påpeker erklæringens 4. artikkel at forskjeller er normale, og undervisningen må tilpasses elevens behov i stedet for at eleven tilpasses undervisningen: «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). Salamancaerklæringens 6. artikkel fremhever inkludering og deltagelse: «Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights» (UNESCO 1994, s.11). Den 6. artikkelen fremhever herved at inkludering og deltagelse kan knyttes til grunnleggende menneskerettigheter og det er med på å understreke viktigheten av at alle skal være deltagende i den inkluderende skolen. Økt deltagelse går igjen hos flere som forsøker å

definere inkludering (Olsen & Skogen, 2014). Arnesen (2004) viser til at inkludering involverer to prosesser; øke elevens deltakelse i kulturen, fellesskapet, og den vanlige undervisningen og aktivt motvirke forhold som virker ekskluderende (s. 270). Booth (1996, gjengitt etter Bachmann & Haug, 2006, s.87) viser til at inkluderingsbegrepets kjerne er «å øke individers deltakelse i en institusjon og i institusjonens virksomhet, og å redusere segregasjonen fra institusjonen og dens virksomhet». I Salamancaerklæringens 7.artikkel står det: «At 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). Ser en de overnevnte definisjonene i lys av Salamancaerklæringens 7.artikkel kommer det fram at alle elever uavhengig av diagnose og forutsetning skal ha mulighet til å delta i det sosiale fellesskapet. For å skape bånd og solidaritet mellom elevene viser Salamancaerklæringen til at den inkluderende skolen er mest effektiv: «Inclusive schooling is the most effective means for building solidarity between children with special needs and their peers» (UNESCO, 1994, s.12).

Inkludering er ifølge Olsen & Skogen (2014) et ansvar på flere nivåer, fra de som tar formelle beslutninger via skoleledere og ned til den enkelte lærer og elev. Hvis elevene skal være reelle deltakere i det sosiale og kulturelle fellesskapet, må de ifølge Skogen, Nes & Strømstad (2004) kjenne seg trygge og respektert . Ifølge Befring (2016) er inkludering et indrebegrep ved at det er den enkeltes opplevelser og erfaringer som gjelder. Å være inkludert i skolen betyr dermed at eleven skal oppleve og erfare at en hører til og er verdsatt som deltaker i skolefellesskapet. Det vil med andre ord si at det er ikke skolen som bestemmer om en elev er sosialt inkludert eller ikke, men det er elevens følelse av å være en del av fellesskapet som ligger til grunn for en suksessfull sosial inkludering. I hvor stor grad en elev med ASF kan gi uttrykk for å være sosialt inkludert vil avhenge av graden av ASF. Linton (2015) viser til at lærere spiller en viktig rolle i å realisere inkludering, og lærernes oppfatninger av elever med ASF er trolig knyttet til om, og hvordan elever med ASF er inkludert i klasserommet.

Olsen (2013) viser til at det er konstruert en modell som kalles *Inkluderingens treenighet*. Som figuren på neste side viser har inkluderingen ifølge Olsen tre dimensjoner: den faglige, kulturelle og sosiale. Eleven beveger seg kontinuerlig innenfor disse dimensjonene. Fokus vil flytte seg, og eleven vil ikke være i sentrum av disse dimensjonene til enhver tid. Dimensjonene vil likevel være der hele tiden.



Figur 1. Inkluderings treenighet (etter Olsen 2013, s.57)

Olsen viser derav til at et tilsynelatende segregert tilbud kan ha et inkluderende mål. En økt alene med lærer kan gi eleven verktøy til å kunne bidra i gruppen, faglig, sosialt og kulturelt. Engh (2010) viser til at innlæring av hvordan en elev med ASF skal forholde seg til sosiale situasjoner, herunder bruk av sosiale historier med fordel kan gjøres på enerom med læreren før eleven med ASF møter på disse sosiale situasjonene med sine medelever.

### 2.1.2 Operasjonalisering av begrepet sosial inkludering

Det er en bred forståelse at deltagelse blir sett på som avgjørende for at vi kan kalle noe for inkludering (Arnesen, 2004; Bachman & Haug, 2006; Olsen, 2013; UNESCO, 1994). Olsen (2013) viser til at sosial deltagelse kan forstås som en naturlig følge av sosial tilhørighet. Det vil si at elever som opplever å høre til lettere vil delta. Sammen ivaretar disse begrepene ifølge Olsen innholdet i begrepet sosial inkludering. Som begrep blir sosial inkludering ifølge Olsen forstått som en positiv interaksjon mellom den enkelte elev og medelever og andre ved skolen, der den enkelte opplever å bli akseptert og aksepterer andre for den de er, og opplever å ha en eller flere venner. Sosial inkludering er ifølge Olsen noe mer enn sosial deltakelse. Eleven ikke bare deltar, men må ifølge Olsen bli regnet med og oppleve aksept og respekt fra omgivelsene for at det kan forstås som inkludering.

Bachmann & Haug (2006) operasjonaliserer inkluderingsbegrepet ut fra fire sentrale arbeidsoppgaver for den norske skolen. Å øke fellesskapet der alle elever må være medlem av en klasse eller gruppe, slik at de får ta del i skolens sosiale liv sammen med andre. Å øke deltakelsen viser til at alle må gi bidrag til fellesskapet ut fra sine forutsetninger. Å øke demokratiseringen for at alle skal bli hørt, og alle elever og foresatte skal få uttale seg og påvirke egne interesser. Å øke utbyttet slik at alle skal ha god opplæring faglig og sosialt.

Da denne masteroppgaven handler om sosial inkludering av barn med ASF i den ordinære skolen velger jeg å operasjonalisere begrepet sosial inkludering med tanke på elever med ASF i den ordinære klassen etter de overnevnte arbeidsoppgavene for den norske skolen fra

Bachman & Haug. Jeg har på bakgrunn av at denne masteroppgaven ikke tar for seg demokratisering valgt å ikke operasjonalisere begrepet økt demokratisering som en del av min operasjonalisering av begrepet sosial inkludering.

Et fellesskap oppstår ifølge Ogden (2012a) når elever kjenner seg ivaretatt og tar vare på hverandre. For å kunne øke fellesskapet for elever med ASF i den ordinære skolen må denne elevgruppen i første omgang tilhøre en klasse slik de kan ta del i klassens fellesskap med sine medelever. I den inkluderende skolen skal alle ha en plass i fellesskapet (Engh, 2010).

Utfordring med tanke på å øke fellesskapet er ifølge Haug (2014) at elever får spesialundervisning i egne grupper. Ifølge Haug foregår 80% av spesialundervisning i den norske skolen utenfor vanlig klasse og indikerer ifølge Haug at kvaliteten på den ordinære opplæringen ikke er godt nok. Som jeg kommer innpå i kapittel 2.3, som omhandler ASF, har denne elevgruppen utfordringer knyttet til det å skulle være en del av et sosialt fellesskap, og å forståelse av det sosiale samspillet. Engh (2010) viser til at lærere ofte vil lage en skjernet plass i klasserommet for elev med ASF fordi elever med ASF i større grad enn normaleleven vil ha dårligere konsentrasjon i grupper med et sosialt samspill. Engh poengterer videre at en slik plassering vil kunne bidra til stigmatisering, og at eleven med ASF ikke får de sosiale utfordringene som eleven har behov for. For å øke fellesskapet må læreren legge til rette for at elever med ASF kan være en del av et fellesskap ut fra sine forutsetninger (Martinsen et al., 2006).

Deltagelse betyr ifølge Olsen & Skogen (2014): «En aksept for at den enkelte har noe å bidra med i samspill med andre mennesker» (s.108). Haug (2014) poengterer viktigheten av at deltagelse automatisk ikke gir noen garanti for læring, men at det er en forutsetning for at læring skal finne sted. Å delta aktivt er noe annet enn å være tilskuer. Olsen (2013) påpeker at deltagelse forutsetter at elevene er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at elevene er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger. Et element i å øke deltagelsen til et barn med ASF i fellesskapet, vil kunne være å ta utgangspunkt i de sterke sidene til barnet med ASF, herunder de spesielle interessene et barn med ASF utvikler. Kaland (2010) viser til at å ha en styrkebasert tilnærming til de spesielle interessene kan bidra til forståelse av måten til elever med ASF lærer og de sterke sidene hos personer med ASF. Med en slik forståelse kan omsorgspersoner og støtteapparat til barn med ASF ifølge Kaland gjøre det lettere for barna å takle hverdagslivets utfordringer (s.218).

Utbytte handler ifølge Haug (2014) om resultater, å være med i fellesskapet, være deltager og få mulighet til medbestemmelse. Å være opptatt av resultater i den norske skolen har ifølge Haug lenge vært kontroversielt, og peker på at ideologien i skolen har vært at resultater ikke er så interessante. Med tanke på muligheten til å øke utbyttet til elever med ASF er det viktig å ha i bakhodet at noen skoleaktiviteter vil nødvendigvis ikke ha samme mening for et barn med ASF som de har for de andre barna. Noe som kan gjøre det vanskelig for barnet med ASF i sosialt samspill. Dette eksemplifiserer Linton (2015) med at barn med Asperger Syndrom (AS), som er en del av ASF (Øzerk & Øzerk, 2013), i mindre grad enn sine medelever vil respondere på spørsmål muntlig, ha muntlige presentasjoner foran klassen, og samarbeide med sine medelever. For å øke utbytte for elever med ASF vil utfordringene eleven møter i en klasseromssituasjon komme an på evnenivået til eleven, graden av ASF og hvordan metodene i undervisningen er tilpasset barnet med ASF. Linton (2015) skriver: «Many of the methods used in pedagogical practices in Sweden and the modern western world are based on the perception of children in general, not on children with atypical development such as children with diagnoses such as AS» (s.19). En slik tilnærming til pedagogiske metoder vil gjøre det vanskelig for barnet med ASF å få utbytte av klasseromsundervisningen, og kan da være med på å ekskludere eleven fra fellesskapet. Martinsen et al. (2006) viser til at for at elever med ASF skal kunne oppleve mestring på skolen er det viktig at undervisningen er tilpasset dem. Det vil ifølge Martinsen et al. innebære å legge kommunikasjonen i undervisningstimene til rette, velge riktig undervisningsstoff og formidle det på en egnet måte og lage arbeidsoppgaver som elever med ASF har muligheter for å forstå og løse.

### **2.1.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Inkluderingsbegrepet blir forstått som et overordnet prinsipp for den norske skolen, et mål skolen skal arbeide mot. Ett av verktøyene for å nå dette målet er tilpasset opplæring (Olsen, 2013). Haug & Bachman (2006) viser til to ulike måter å forstå begrepet tilpasset opplæring, en smal og en vid forståelse. En smal forståelse av tilpasset opplæring vil ifølge Haug & Bachman si å se på tilpasset opplæring som ulike konkrete tiltak og metoder å organisere opplæring på. En vid forståelse av tilpasset opplæring viser ifølge Haug & Bachman til tilpasset opplæring som en ideologi eller pedagogisk plattform, en omfattende overordnet strategi for hele skolen og innenfor fellesskapet og i læringsrommet. Tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning og innenfor spesialpedagogisk undervisning krever forskjellige tilnærminger til begrepet. Innenfor ordinær undervisning vil en tilpasset opplæring kunne

være forskjellige mengder oppgaver eller differensierte oppgaver. I en spesialpedagogisk tilpasset opplæring vil det kreves andre tilpasninger. Det kan være behov for en-til en undervisning, eller læreverk fra yngre årstrinn på grunn av språkvansker av ulik grad. Dette stiller krav til at skolene må legge til rette for undervisning basert på elevenes forutsetninger. Dette blir påpekt i NOU 2009:18 «Rett til læring» som med sin avklaring på begrepet tilpasset opplæring skriver: «Det er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger» (s. 15). Denne plikten er også innlemmet i Prinsippet om tilpasset opplæring som er fastsatt i Opplæringsloven § 1-3. Her fremgår det at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Dette kommer også fram i den Generelle delen av læreplanen, under Tilpasset opplæring der det står at: «Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blick for den einskilde Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Om det viser seg at en elev ikke har, eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, så skal det gis spesialundervisning. NOU 2009:18 peker på at dette er en rettighet etter opplæringsloven som skal sikre en tilpasset og likeverdig opplæring for personer som ikke har, eller som ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. I Opplæringsloven § 5-1. *Rett til spesialundervisning* står det at: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Denne rettigheten er til for å sikre at alle elever uansett forutsetninger for deltagelse får et fullverdig tilbud i den ordinære skolen.

## **2.2 Relasjonspedagogikk**

I tråd med studiens problemstilling vil det være betydningsfullt å beskrive betydningen av relasjonspedagogikk i arbeidet med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen. Lærerens rolle er betydningsfull og er derav et viktig verktøy i tilretteleggingen av sosial inkludering. Det vil derfor være viktig å få frem viktigheten av lærerens relasjonskompetanse og klasseledelse i arbeid med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære skolen.

Fundamentet for relasjonspedagogikk kommer ifølge Spurkeland (2011) fra to store metaanalyser; Nordenbo et al. (2008) og Hattie (2009). Nordenbo et al. var bestilt av Kunnskapsdepartementet og utført av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og



hensikten var å finne ut hvilke dimensjoner av det pedagogiske personalets manifeste kompetanse i barnehage og skole som gjennom effektstudier kan påvise å bidra til læring hos barn og unge. Nordenbo et al. konkluderer med at det er tre kompetanser hos læreren som bidrar til læring; læreren skal for det første besitte og inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev. Videre skal læreren i relasjon til hele klassen besitte kompetansen å lede klassens undervisningsarbeid gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver eleven til selv å formulere regler og følge dem. Til sist skal læreren besitte generell didaktisk kompetanse i relasjon til undervisningens innhold i sin alminnelighet og i det enkelte undervisningsfag.

Hattie (2009) presenterte en kvantitativ analyse med til sammen 83 millioner elever i en sammenfatning av 800 metaanalyser basert på 52 000 studier fra USA, Storbritannia og Australia. Ifølge Spurkeland (2011) har Hattie det største dokumenterte materialet vi i dag vet om innen skoleutvikling og læringsstrategier, samlet over en periode på ca. 15 år. Hattie har rangert 138 faktorer som påvirker elevenes læring. Høyest på rangeringen handler ifølge Spurkeland om relasjon mellom lærer og elev. Nordahl (2012) viser til Hattie ved at lærere med tydelig og strukturert ledelse og en støttende relasjon til elevene har en betydelig virkning på elevenes faglige og sosiale læring. Nordahl trekker fram fem områder som Hattie fremhever har stor effekt på elevenes utbytte; Lærerens tilbakemelding til elevene må være positiv, støttende og konstruktiv, lærernes håndtering av bråk og uro i undervisningen, lærernes ledelse; tydelighet og struktur i undervisningen, en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer og kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering.

Spurkeland (2011) skriver at relasjonspedagogikken handler om relasjonskvalitet mellom lærer og elev, og det kan gi store utslag på mestringsfølelse og læringsresultat. I så måte henviser Bergkastet & Andersen (2016) til en autoritativ lærer: «En autoritativ lærer er en lærer som samtidig som han eller hun underviser og veileder elevene, «ser» elevene og anerkjenner dem» (s.14). Relasjonspedagogikk som retningen handler ifølge Spurkeland også om sosiale relasjoner, og vektlegger en bedre livsmestring. For å styrke relasjonene mellom lærer og elev er det ifølge Spurkeland viktig at hele skoleorganisasjonen bygger opp under dette, og at alle ved skolen jobber mot et felles mål. Det er lærerens ansvar å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, og det er derav viktig at lærerne har fokus på nettopp relasjonsbygging. Skolen som organisasjon må bygge et miljø for å øke relasjonskompetansen. Spurkeland viser videre til at ved å øke relasjonskompetansen vil det

kunne ha en positiv effekt på klassemiljøet og derav påvirke relasjonene mellom elevene og atferden i positiv retning. Robertson, Chamberlain & Kasari (gjengitt etter Kaland, 2009, s. 50) viser til en studie der de fant ut at høytfungerende elever med ASF, som var blitt inkludert i vanlig skole, etablerte relativt gode relasjoner til lærere og assistenter. I de tilfeller der lærerne oppfattet forholdene til disse elevene som positive, ble atferdsproblemene redusert, og elevene ble bedre inkludert i klassen.

### **2.2.1 Relasjonskompetanse**

Spurkeland (2011) peker på at det i relasjonspedagogikken er lærerens relasjonskompetanse som er en avgjørende kompetanse for å sikre at det skapes gode relasjoner i den ordinære klassen. Det er godt dokumentert at gode relasjoner mellom lærer og elev i den ordinære skolen er avgjørende for elevenes trivsel og læringsutbytte (Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009). Relasjon betyr ifølge Holten (2011): «Forbindelse eller forhold, og mellom personer utvikler relasjonen seg gjennom dialogen» (s. 23). Om relasjonskompetanse skriver Drugli (2012): «Relasjonskompetanse innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse egen atferd til de ulike elevenes behov» (s. 47). Ifølge Spurkeland (2011) er relasjonskompetanse: «Ferdigheter, evner, kunnskaper, og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (s. 63). Disse to forståelsene av relasjonskompetanse viser at læreren i møte med elevmangfoldet må være klar over sin egen rolle som lærer, og hvordan læreren er med på å påvirke elevens trivsel og læringsutbytte. Hattie (2009) nevner at om en lærer skal lykkes bedre, så må lærerens relasjonskompetanse styrkes. Spurkeland peker på at relasjonskompetanse tar utgangspunkt i forhold mellom to personer og bygger dette videre på forhold mellom medlemmer i en gruppe. Spurkeland (2011) viser til at: «Mennesker skal bli møtt på bakgrunn av sine egne forutsetninger og utvikles i respekt for sin unike personlighet» (s. 69).

### **2.2.2 Klasseledelse**

Olsen & Skogen (2014) peker på at i arbeidet med å opprette et inkluderende læringsmiljø er klasseledelse et sentralt element. Begrepet klasseledelse vil for mange lærere være greit å forstå, men hva som ligger i innholdet til god klasseledelse kan være mer utfordrende å sette ord på. Drugli (2012) peker på at klasseledelse handler om hvordan læreren kommuniserer med gruppen elever, og vil lage en ramme for relasjonen med den enkelte elev. Ogden (2012a) har følgende definisjon på klasseledelse: «Klasseledelse er læreres kompetanse i å

holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (s. 17). Ogden viser videre til at de fleste tilnærminger til klasseledelse legger vekt på at det er gode relasjoner mellom lærere og elever, og mellom elever. Ogden (2012a) skriver: «Relasjoner handler om den grunnleggende kontakten mellom lærer og elev og påvirker både undervisningen og samhandlingen i klassen» (s. 99). God klasseledelse er viktig med tanke på sosial inkludering av elever med ASF fordi læreren blir sett på som avgjørende for hvordan en elev med ASF fungerer sosialt med sine medelever (Falkmer 2013, Linton 2015). Bergkastet & Andersen (2016) viser til at i arbeid med å etablere en god klasseledelse er det viktig at ledelsen på skolen har forankret en enhetlig klasseledelse. Denne forankringen er avgjørende for at et lærerteam skal kunne handle forutsigbart overfor elevene, noe som er en forutsetning for god klasseledelse. Skolens ledere har ifølge Spurkeland (2011) hovedansvar å tilrettelegge og initiere samhandlingsklima der alle er med på å trekke lasset. I Melding til Stortinget 22 (2010-2011) «Motivasjon, Mestring, Muligheter» kommer det fram at utvikling av god klasseledelse er avhengig av at den enkelte lærer har støtte hos ledelsen og kollegiene. I så måte kommer samarbeid blant skolens ansatte frem som et viktig element. Irgens (gjengitt i Moltubak, 2016, s.25) viser til at godt samarbeid kan gi en positiv synergieffekt, mens et dårlig samarbeid vil gi en negativ effekt. Moltubak (2016) viser til at samarbeid handler ikke om at alle arbeidsoppgaver skal utføres i fellesskap. I et godt samarbeid har man en god balanse mellom individuelle og felles deloppgaver, og man har klare avtaler om hvem som skal gjøre hva. I etableringen av et læringsmiljø som bygger opp under læring viser Berg (2014) til at noe av det viktigste for god inkludering er planlegging. Tid til samarbeid er ifølge Berg nødvendig for å få til god planlegging, og god inkludering blir til gjennom tett samarbeid og fordeling av ansvar. Martinsen & Tellevik (2003) viser da til at i arbeid med en elev med ASF stilles det omfattende krav til samarbeid og bredde på det administrative og organisatoriske planet. NOU 2009:18 viser til at behovet for samarbeid og koordinering på tvers av sektorer og nivåer blir særlig tydelig når det gjelder barn og unge som har behov for mer sammensatt hjelp og støtte.

Ogden (2012a) nevner at det i klasseledelse fremkommer to perspektiver, *det pedagogiske verkstedet*, som legger vekt på elevenes medvirkning, der elevens indre eller naturlige motivasjon er drivkraften i læringsarbeidet. Dette læringssynet er konstruktivistisk forankret som ifølge Ogden (2012a) vil si at: «Kunnskap er subjektivt og relativt heller enn objektiv, og elever øker sin forståelse av virkeligheten gjennom å konstruere og rekonstruere kognitive og

sosiale aspekter ved miljøet» (s. 20). Det vil i denne tilnærmingen til kunnskap være viktig at undervisningen har relevans for eleven med ASF, og at læreren videre setter elevenes erfaring i sentrum. Martinsen et al. (2006) viser til at undervisning som er tilrettelagt elever med ASF sine faglige styrker vil kunne bidra til at de opplever skoletimene som positive og de opplever mestring. Det andre perspektivet på klasseledelse som Ogden (2012a) nevner er *det strukturerte klasserommet*, som legger vekt på undervisning som direkte formidling og kjennetegnes av struktur i betydningen tydelige forventninger, rutiner og regler. Det strukturerte klasserommet bygger blant annet på det læringspsykologiske prinsippet om at atferd påvirkes av sine konsekvenser. Det strukturerte klasserommets perspektiv på mestring er ifølge Ogden at læringsoppgaver kan skape motivasjon. For elever med ASF vil et klasserommsmiljø basert på det strukturerte klasserommets perspektiver ha god effekt da elever med ASF er avhengig av et klasserommsmiljø som bærer preg av struktur, forutsigbarhet og at det er en nær relasjon til tydelige forventninger, klare rutiner og regler (Martinsen et al. 2006; Øzerk & Øzerk. 2013)

For å belyse hva god klasseledelse er med tanke på sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære skolen vil jeg nå ta utgangspunkt i konklusjonene fra Nordenbo et al. (2008) og Hattie (2009). Inspirert av Nordenbo et al. og Hattie har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende fire momenter fra forskningen til Nordenbo et al. og Hattie; skape en god læringskultur og læringsfellesskap, skape en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev, skape forutsigbarhet gjennom struktur og tydelighet i undervisningen, og skape tydelige regler og rutiner.

Hattie viser til at det er viktig at det skapes en kultur og et klima i klasserommet som bygger opp under læring. Arnesen (2004) peker på at skolen ideelt sett skal fungere som en helhet med et læringsmiljø der alle elever blir inkludert i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. Denne kulturen skal også ta hensyn til elever med ASF i den ordinære skolen. Martinsen et al. (2006) understreker at det er en forutsetning for et godt skoletilbud til elever med ASF at alle som er involvert i skolehverdagen til elever med ASF forstår deres forståelsesproblemer. Skaalevik & Skaalevik (1996) viser til at det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvpoppfatning, prestasjoner og atferd. Deci & Moller (gjengitt i Lillejord et al. 2013, s. 134) skiller mellom indre og ytre motivasjon, og viser til at indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi. Lillejord et al. (2013) viser til at elever som er motiverte

trives med aktiviteten eller faget eleven holder på med, og videre at denne trivselen skaper gode forutsetninger for læring. Med tanke på et godt læringsmiljø peker Ogden (2012a) på at det må tas hensyn til hvordan man innreder et klasserom. Drugli (2012) viser til at klasserommet fysiske utforming og klassens oppsett av stoler, bord og reoler vil ha betydning for muligheten til samspill mellom lærer-elev og mellom elev-elev. Ogden (2012a) viser til at det ikke er noe fasit på hvordan en innreder klasserommet, men det må være funksjonelt med tanke på læringsaktivitetene som skal finne sted og hvilke behov som elevene i klassen måtte ha. Viktige forhold for å kunne utøve god klasseledelse innenfor klassens fysiske rammer ifølge Drugli vil være; at lærer ser alle elevene, at lærer kan bevege seg rundt i klasserommet og når elever har behov for å komme seg rundt i rommet kan de klare det uten at det blir mye forstyrrelser for de andre elevene. Noen elever med ASF har ifølge Engh (2010) fordel av å være bak i klasserommet fordi da blir de ikke forstyrret av det som skjer bak dem, mens andre elever med ASF vil ha større fordel av å være nært læreren og tavlen. En elev med ASF er avhengig av trygge og gode rammer rundt seg i møte med den sosiale settingen en klasseromssituasjon medfører (Martinsen et al., 2006; Øzerk & Øzerk, 2013). En utrygghet i denne settingen vil kunne fremprovosere uhensiktsmessig atferd hos elever med ASF (Øzerk & Øzerk, 2013).

Det er godt dokumentert at en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev er med på å øke læringsutbyttet til en elev (Hattie 2009; Nordenbo et al. 2008). Ogden (2012a) peker på at de fleste tilnærminger til klasseledelse legger vekt på gode eller positive relasjoner mellom lærer og elever og mellom elever. Spurkeland (2011) påpeker i den forbindelse at ingen lærere lykkes uten et visst nivå på tillit i relasjonen mellom lærer og elev. Drugli (2012) anser anerkjennelse og tillit som sentralt i relasjonsbyggingen. Holten (2011) viser til at anerkjennelse er et nøkkelbegrep i undervisning. Gjennom anerkjennelse av hverandre viser Holten til at begge som er i dialogen har rett til å uttale seg og begge får opplevelsen av å være sett og bekreftet av den andre. Spurkeland (2011) viser til at det å bli sett og verdsatt er virkemidler i relasjonsbyggingen, og viser videre til at lærere som er flinke til å bruke øyekontakt, får effekt av det. Håndtrykk vil ofte ifølge Spurkeland forsterke følelsen av å bli sett. Drugli (2012) viser til at skolens verdier er sentrale for klimaet på skolen, og dermed også for relasjonene mellom lærere og elever. For at dette skal skje viser Drugli til at de øvrige ansatte ved skolen må være gode rollemodeller. Gode relasjoner mellom elevene og mellom læreren og klassen er ifølge Ogden (2012a) en forutsetning for at undervisningen og

kommunikasjonen skal fungere. En støttende lærer viser ifølge Postholm, Midhassel & Nordahl (2012) både emosjonell og faglig støtte. Mens emosjonell støtte kan være knyttet til elevens sosiale situasjon, og er viktig hvis elever blir mobbet eller har det vanskelig av andre grunner, er faglig støtte knyttet til arbeidet eleven er forventet å gjøre. Elever med ASF utfordrer denne relasjonen til lærerne da de i situasjoner de ikke har oversikt over kan fremvise uhensiktsmessig atferd (Øzerk & Øzerk, 2013) som kan være skadelig for lærer-elev relasjoner. Martinsen et al. (2006) peker på at elever med ASF er avhengig av en trygg og god relasjon til sin lærer for å kunne få økt læringsutbytte. Drugli (2012) viser til at elever med ulike former for tilpasset opplæring ofte har mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever, samtidig er dette en elevgruppe som ifølge Drugli har stor nytte av gode lærer- elev relasjoner. Forskeren viser videre til at når elever har spesielle behov vil gode relasjoner til lærer kunne virke som en sentral beskyttelsesfaktor for dem i skolen. Falkmer (2013) viser til at for å få positive relasjoner mellom eleven med ASF og medelevene så må læreren ha aktiviteter som er tilpasset interessen og evnen til barnet med ASF. Dette kan føre til at elevene med og uten ASF sammen kan erfare positivt sosialt samspill. For å få dette til er det ifølge Falkmer avgjørende at læreren planlegger og evaluerer alle momentene som kan påvirke deltakelsen, herunder miljømessige faktorer, og funksjonsnivået til eleven med ASF i forhold til aktiviteten og kroppsfunksjonen. Drugli (2012) viser til at skolen må fungere godt som system for at relasjoner mellom lærer og elev skal være positive. Det er videre viktig ifølge Drugli at ledelsen ved skolen er med på å fremme en skolekultur som bidrar til at alle elever blir møtt med respekt og engasjement fra lærerens side. Det som skjer i klasserommet har ifølge Drugli stor innvirkning på elevenes trivsel, læring og utvikling. For å forstå mer av relasjonene i en klasse kan en lærer ifølge Spurkeland (2011) gjennomføre et sosiogram i klassen. Sosiogram går ut på at hver elev velger de tre medelevene de helst vil være sammen med på gruppe, og i friminutt. Ved et sosiogram ser en ifølge Spurkeland noe om relasjonelle forhold, men også om status, skoleflinkhet og popularitet.

Det tredje momentet i god klasseledelse er å skape forutsigbarhet gjennom struktur og tydelighet i skolehverdagen. Skaalvik & Skaalvik (1996) peker på at for at elevene skal oppleve trygghet i læringssituasjonen må de blant annet vite hva som forventes av dem. For å sikre trygghet og forutsigbarhet i klasserommet er det viktig at læreren er bevisst på å skape et læringsmiljø som for eleven med ASF og klassen er basert på forutsigbarhet og trygghet (Martinsen et al., 2006). Ogden (2012a) viser til at dyktige lærere oppfatter seg ikke bare som kunnskapsformidlere, men tar også ansvar for at elevene lærer noe. Og derfor legger de mye

arbeid i planlegging og forberedelse, og de anstrenger seg for å holde elevene oppmerksomme, aktive og motiverte. Med tanke på å skape struktur i skolehverdagen viser Martinsen et al. (2006) til tre typer struktur. *Rammestruktur* omfatter aktiviteter gjennom en skolehverdag, til eksempel en timeplan. *Situasjonsstruktur* beskriver strukturen innenfor en enkelt situasjon, og omfatter tilrettelegging av det fysiske og sosiale miljøet. Den siste strukturen er *holdepunkter* som er strukturelementer som har noe å gjøre med gjennomføringen av de aktivitetene og det sosiale samspillet som foregår i en situasjon. Det kan være holdepunkter for å starte eller avslutte en situasjon, eller for å forstå, sette i gang og kommunisere om noe bestemt. For en elev med ASF viser Martinsen et al. til at det er avgjørende at situasjonen eleven kommer opp i løpet av skolehverdagen så langt som mulig må være oversiktlig og forutsigbar. Det vil være med på å gi eleven med ASF oversikt over hva som skal skje, hvor det skjer og hvem som skal være med. Martinsen et al. peker på at det vil være med på å gi elevene med ASF den oversikten de behøver for å skape seg forestilling over hva som skal skje. Det vil være med på å lage de nødvendige forventningene elever med ASF trenger for at de skal bli trygge nok til ikke å engste seg, eller vegre seg mot å delta i sosiale samvær. Som et resultat av at elever med ASF får oversikt blir dem ifølge Martinsen et al. tryggere, og det vil kunne føre til at det blir lettere for elever med ASF å delta i sosiale aktiviteter med resten av det sosiale fellesskapet. Formålet med å strukturere omgivelsene til elever med ASF er ifølge Martinsen et al. å skape orden i deres aktiviteter og handlinger for å øke deres sosiale deltakelse. Helverschou et al. (2007) viser til at det kan oppstå konflikter i forbindelse med spontane forandringer i de planlagte skoleaktivitetene, både negative og endringer som en normalfungerende elev vil synes er positive, vil være vanskelig for et barn med ASF å håndtere dersom de ikke blir forberedt på det i god tid. Drugli (2012) viser til at de fleste elever profitterer på en klar og god struktur på skoledagen. Det bør være en klar start på dagen i form av at lærer hilser på elevene, enten ved håndhilsning eller felles hilsen ved oppstart av dagen. Kontakten med hver elev vil forsterkes ved blikk- kontakt, fysisk hilsen i hånden eller ved at man bruker elevens navn. Videre i dagen bør det være klare rutiner ved skifte av aktivitet eller ved overganger mellom aktiviteter. En klar og definert slutt på skoledagen vil også være med på å skape struktur for elevene.

Å skape regler og rutiner blir også trukket fram i arbeidet med god klasseledelse. Postholm et al. (2012) viser til at en tydelig leder som er opptatt av elevenes læring og utvikling vet at det er nødvendig med regler og rutiner for å skape en forutsigbar og god arbeidshverdag.

Nordenbo et al. (2008) peker på at en ut av kompetansene en lærer må inneha er

regelkompetanse. Ogden (2012a) viser til at det ikke er nok å etablere regler i klassen, de må også håndheves. Dersom reglene skal fungere, er det ifølge Ogden viktig at det får konsekvenser når reglene følges, positive konsekvenser, eller når regler brytes at det får en negativ konsekvens. Rutiner beskriver ifølge Ogden til hva elevene skal gjøre i bestemte situasjoner eller aktiviteter, og gjelder ting som gjentar seg rutinemessig i skolehverdagen. Rutiner kan regulere hva som skjer når elevene starter skoledagen, når de kommer for sent, når det kommer nye i klassen, eller når bøker skal deles ut, og når elevene skal hente materiell og utstyr. Drugli (2012) viser til at klassens regler må forankres i skolens overordnede verdier og normer. Ved utarbeidelse bør man tenke på at det skal være få regler som har til hensikt å få både elever og voksne til å utøve positiv atferd. Det vil også være av stor betydning for håndhevelse av klassens regler at så mange som mulig av de voksne håndhever reglene likt. Det kan også være hensiktsmessig å gjennomgå og øve på reglene med jevne mellomrom, alt etter elevgruppens alder og behov. Med tanke på elever med ASF peker Martinsen et al. (2006) på at det alltid vil være nødvendig å bruke regler og avtaler for å styre atferden til elever med ASF. Mennesker er sosiale og med det følger det ifølge Martinsen et al. regler og rutiner uten at vi tenker på det. Elever med ASF har som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 2.3 kjennetegn at de ikke vet hvordan de skal opptre i sosiale situasjoner. Den enkleste og letteste måten å lære elever med ASF å opptre korrekt i en sosial situasjon er ifølge Martinsen et al. er å lære de regler for hvordan en skal opptre i ulike sosiale situasjoner.

### **2.3 Autismespekterforstyrrelser**

Autismespekterforstyrrelse er en samlebetegnelse for barneautisme, atypisk autisme og Asberger-syndrom (Øzerk & Øzerk, 2013). ASF er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og Martinsen et al. (2006) begrunner det ved at store deler av menneskets funksjonsområder vil bli berørt fra spedbarnsårene til voksenalder i ulike kontekster. For å forstå hvilke utfordringer et barn med ASF har i forhold til sosial inkludering i den ordinære klassen er det viktig at læreren har kompetanse på kjennetegnene for ASF-diagnosen, og derav hvilke utfordringer denne diagnosen gir eleven og omgivelsene i en skolehverdag (Falkmer 2013; Martinsen et al. 2006; Øzerk & Øzerk 2013).

ASF ble først beskrevet av den amerikanskøsteriske psykiateren Leo Kanner i «Autistic Disturbances of Affective contact» publisert i 1943. Flere av Kanners funn er fremdeles aktuelle i dag. Kanner (1943) fant i sin undersøkelse av 11 barn noen fellestrekk som presenterte et skille i forståelsen av ASF som diagnose på den tiden. Kanner viste til at barna



hadde vansker med sosialt samspill, svake språkkunnskaper eller et fravær av språk. I tillegg viste flere av barna en interesse for enkelte objekter som kunne oppholde den over lengere tid. Kanner oppdaget at atferden var stereotyp og barna viste et rigid handlingsmønster. Dersom endringer fant sted beskrev Kanner at barna ble hysteriske eller fortvilet. Samtidig som Leo Kanner jobbet en annen psykiater ved navn Hans Asberger med en utviklingsforstyrrelse hos barn og unge som var nokså lik det Kanner jobbet med (Øzerk & Øzerk, 2013). I dag er denne utviklingsforstyrrelsen kjent som Asberger-syndrom (AS). Kanner og Asberger hadde en del tilfelles, men Asberger var fra starten av ifølge Øzerk & Øzerk overbevist om at autisme var resultatet av et komplekst samspill mellom biologiske og miljømessige faktorer, og at det var gradforskjeller på forstyrrelser hos barn. Et spekter av forstyrrelser.

### **2.3.1 Kjennetegn på ASF-diagnose**

I Norge brukes diagnosemanualen ICD-10 som er utviklet av Verdens helseorganisasjon for internasjonal klassifisering av sykdommer. Denne manualen omtales ofte som ICD og er en forkortelse for *International Classification of Diseases*. Det er et system for medisinsk kategorisering for å dokumentere diagnoser, sykdommer, tegn og symptomer og sosiale omstendigheter (Øzerk & Øzerk, 2013). I ICD-10 er ASF en del av *F.84 gjennomgripende utviklingsforstyrrelse*. ASF er ikke en sykdom man kan ta medisiner for å bli kvitt, men er en kompleks utviklingsforstyrrelse som er til stede fra tidlig barndom og følger barnet livet ut (Øzerk & Øzerk, 2013). En ASF-diagnose kjennetegnes ved at personen har avvik på et eller flere områder innenfor utvikling. Diagnosemanualen ICD-10 (Sosial og Helsedirektoratet, 2010) har følgende tre diagnostiske kriterier for en ASF-diagnose;

- a) Kvalitativ funksjonssvikt innenfor området sosial interaksjon
- b) Kvalitativ funksjonssvikt innenfor området kommunikasjon
- c) Begrenset, repetitivt og stereotypt mønster av atferd og interesser

Ifølge Holden (2005) kan ordet «kvalitativ» oversettes med «tydelig» eller «klar». Det er altså ikke tvil om at vi observerer atferd som avviker fra det normale. Både Leo Kanner sin første presentasjon av autisme i 1943 og dagens diagnosekriterier i ICD-10 viser at diagnosekriteriene omhandler svekkelser som i stor grad har innvirkning på personens liv.

Diagnosekriteriene i ICD-10 er basert på Lorna Wings triade (Happé, 1994). Wing viste ifølge Happé til at personer med ASF har problemer med sosialisering, kommunikasjon og fantasi, og er kjerneområder med tanke på vanskelighetene en person med ASF i ulik grad står overfor i løpet av sitt liv. De overnevnte utviklingsområdene utarter seg forskjellig for barn

som er diagnostisert med ASF, og derav vil utfordringer i skolehverdagen til en elev med ASF variere fra elev til elev. Øzerk & Øzerk (2013) viser til at alvorlighetsgraden av symptomene varierer, og peker på at det ikke finnes en standard type barn med ASF.

### **2.3.2 Kvalitativ funksjonssvikt innenfor området sosial interaksjon**

Ogden (2015) mener at sosial kompetanse er så selvfølgelig i forhold til sosial samhandling mellom mennesker at vi ofte ikke tenker over hva sosial kompetanse og sosial samhandling er, og hvordan den fungerer. Det er først når noen helt eller delvis mangler sosial kompetanse at vi blir oppmerksom på hvor grunnleggende og viktig sosial kompetanse og sosial samhandling er. Diagnosekriteriet *kvalitativ funksjonssvikt innenfor området sosial interaksjon* vil for en elev med ASF si at eleven har tydelige avvik i det sosiale samspillet. I ICD-10 (Sosial og helsedirektoratet (2010) kommer det fram under dette diagnosekriteriet at mennesker med ASF har liten nytte av sosiale signaler og viser dårlig sosial, følelsesmessig og kommunikasjonsmessig integrasjon og særlig mangel på sosio-emosjonell gjensidighet. Martinsen et al. (2006) peker på at vanskeligheter med å forstå non-verbal kommunikasjon forhold ligger til grunn for mange av de sosiale problemene mennesker med ASF opplever. Øzerk & Øzerk (2013) viser til at det er en enighet blant forskerne om at barn med ASF ikke følger de vanlige milepælene for sosial utvikling. En svekkelse i sosiale ferdigheter blir ifølge Øzerk & Øzerk synlig for omgivelsene ved toårsalderen, og observeres ofte i form av manglende interesse for andre barn og voksne. Barnet tar i tillegg sjelden initiativ til sosialt samspill. Helverschou et al. (2007) viser til at de sosiale vanskene øker til en viss grad med alderen fordi kravet om sosiale ferdigheter øker. Mesibov, Shea & Shopler (2004) viser til at mennesker med ASF har en annen kultur enn det vi har. Kultur refereres ifølge Mesibov et al. til felles mønstre av menneskelig oppførsel. På den måten virker ASF som en kultur ved at den gir karakteristisk og forutsigbar adferdsmønster hos mennesker med ASF. Rollen til en lærer av en elev med ASF vil ifølge Mesibov et al. å være en tolk mellom to kulturer, en som forstår begge kulturer og er i stand til å oversette forventninger og prosedyrer av det ordinære miljøet til eleven med ASF. For å kunne lære elever med ASF om det sosiale miljøet må vi forstå deres kultur, herunder deres styrker og utfordringer som er knyttet til diagnosen ASF. Martinsen et al. (2006) viser til at elever med ASF har særlig behov for tolkning i nye situasjoner og når det er avgjørende for dem å lykkes med en gang. Det kan også være spesielt behov for tolkehjelp i situasjoner der elevene blir stressete og reagerer med fortvilelse, selvskadning, isolasjon eller flykt. Disse situasjonene kan for en elev med ASF være krevende,

og Martinsen et al. viser til at elever med ASF i perioder har brukt mesteparten av sine krefter på å spille rollen som «normal» fordi de ikke ønsker å skille seg ut fra sine jevnaldrende.

Martinsen et al. viser til at barn med ASF har problemer med å ta andres perspektiv og fremtrer som egosentriske. Det å ikke kunne ta andres perspektiv blir i teorien omtalt som Theory of mind (Attwood 2007; Engh, 2010; Happé 1994; Øzerk & Øzerk 2013), heretter omtalt som teorien om sinnet. Teorien om sinnet ble utviklet av Simon Baron-Cohen (Øzerk & Øzerk, 2013), og viser til to kognitive vansker hos barn med ASF, svekket evne til felles oppmerksomhet og svekket evne til sinnlesing. Svekkelse av disse kognitive vanskene fører ifølge Øzerk & Øzerk til sinnblindhet. Det vil si at personer med ASF har en svekket evne til å tenke over egne og andres tankeforestillinger, og derav kan deres muligheter for å utvikle ferdigheter for sosial kommunikasjon ifølge Øzerk & Øzerk bli svekket. I møtet med klasserommet blir hjernen bombardert med inntrykk fra syn, hørsel, følelser, tanker, impulser, smak og lukt. Disse kildene er med på å sette i gang prosesser i hjernen vår. Disse prosessene omtales som *eksekutive funksjoner*, og Øzerk & Øzerk viser til at de ofte er brukt som en overordnet term for kognitive prosesser. Barn med ASF har ifølge Øzerk & Øzerk en svikt i eksekutive funksjoner, og dette kan vise seg ved at barn med ASF har en svak evne til sosial samhandling, kommunikasjon, resonering, å ta avgjørelser og utføre målrettede handlinger. I følge Øzerk & Øzerk (2013, s. 93) peker Ozonoff & Schetter på at barn med ASF sin særegne opptatthet av enkelte temaer eller objekter, vansker med overgangssituasjoner, motstand mot forandringer, repeterende språkbruk og repeterende stereotyp motorisk atferd er tegn på svik i de eksekutive funksjoner.

I arbeid med sosial inkludering av elever med ASF viser Martinsen et al. (2006) til at visualisering blir brukt for å hjelpe elever med ASF kjenne igjen og regulere sine egne følelser. Mennesker med ASF har ifølge Martinsen et al. vanskeligheter med å generalisere det de lærer. Derfor peker Martinsen et al. på at sosial opplæring bør skje i sosiale situasjoner. Om læreren lager sosiale historier om hendelser fra hverdagen til mennesker med ASF vil ifølge Martinsen et al kunne gjøre det lettere for mennesker med ASF å forstå hva de skal gjøre i en sosial situasjon. Martinsen et al. viser til at en sosial historie er organisert slik at det kommer frem hvem som skal gjøre hva til enhver til. Sosiale historier er fortellinger der eleven med ASF blir gjort til en aktør og elevens handlinger blir beskrevet og satt inn i en sosial sammenheng. De sosiale historiene er konkret utformet og handler om situasjoner som er aktuelle for eleven. I en skolehverdag kan elever med ASF få store utfordringer med tanke

på å takle friminutt. Martinsen et al. viser til at friminutt og pauser er en arena som ofte blir opplevd som ubehagelig og stressende for elever med ASF. For å mestre pauser og friminutt viser Martinsen et al til at lærerne kan lage planer, prosedyrer og sosiale skript slik at pauser og friminutt får en struktur som disse situasjonene ofte mangler. For elever med ASF er ikke friminutt ifølge Helvershou et al. (2007) «fri», men det vanskeligste «faget» på skolen. Friminutt er lite strukturert, mye sosial småprat og ofte lagspill som krever oversikt over flere ting på en gang. Det er ifølge Helvershou et al. behov for at lærerne bruker tid og ressurser på å tilrettelegge friminuttene til dem. Bauminger og Agam (gjengitt etter Helvershou et al. 2007, s. 253) har studier som viser at opplæring i hvordan elever med ASF skal oppføre seg for å bli med på leken, og hvordan leken skal gjennomføres, kan være nyttig og nødvendig for at barn med ASF skal kunne leke sammen med andre.

### **2.3.3 Kvalitativ funksjonssvikt innenfor området kommunikasjon**

I ICD-10 (Sosial og Helsedirektoratet, 2010) er diagnosekriteriet *Kvalitativ funksjonssvikt innenfor området kommunikasjon* omtalt som kvalitative avvik i kommunikasjonsevnen. Avvikene i kommunikasjonsevnen kommer ifølge ICD-10 (Sosial og helsedirektoratet, 2010) til uttrykk ved at barn med ASF blant annet viser mangel på sosial bruk av språkferdigheter. Språk og kommunikasjon er et viktig kommunikasjonsredskap for mennesker, og derav også potensielt en av de største problemområdene for elever med ASF i møtet med andre mennesker. Berger & Luckmann (1966) skriver: «Hverdagslivet er fremfor alt et liv med og i kraft av det språket jeg deler med mine medmennesker. En forståelse av språket er således vesentlig for en forståelse av hverdagsvirkelighet» (s. 55). Barn med ASF mangler denne forståelsen for språket og derav blir det for barnet med ASF vanskelig å forstå virkeligheten som Beger & Luckmann referer til. Selv om barn med ASF kan ha samme utvikling innen uttalelse og grammatikk, er det store forskjeller i forhold til hvordan språket blir brukt i sosiale sammenhenger, forståelse for at uttrykk kan ha flere betydninger og de har en uvanlig tonehøyde, trykk og rytme når de kommuniserer verbalt (Attwood, 2004).

Barn med ASF kan ha svekkelse i *repressive* og *ekspressive* språkferdigheter (Øzerk & Øzerk, 2013). Svekkelse i repressive språkferdigheter vil si at det er en svikt i språkforståelsen, barnets passive ordforråd. Svekkelse i det ekspressive språket viser Øzerk & Øzerk til at vil si personens evne til å uttrykke seg språklig, barnets aktive ordforråd. En svekkelse i repressive språkferdigheter vil gi et barn med ASF store vansker i møte med andre mennesker (Attwood, 2004). Barn med ASF har i stor grad vansker med at ord og uttrykk kan ha flere betydninger.

Det fører til utfordringer knyttet til å forstå ironi, sarkasme og abstrakte historier. Idiommer er da spesielt vanskelig å forstå. Idiommer slik som «tråkke i salaten», «bein i nesa», «frisk som en fisk» vil kunne skape vanskeligheter i møte med andre jevnaldrende (Øzerk & Øzerk, 2013), fordi barn med ASF tolker disse idiomene bokstavelig. Den viktigste grunnen til at det blir vanskelig for elever med ASF å forstå andres kommunikasjon, er ifølge Martinsen et al. (2006) fordi elever med ASF har kontekstproblemer. Den vanlige sosiale og kulturelle meningen i situasjonen der kommunikasjonen finner sted er mangelfull forstått. Dette viser Martinsen et al. til kan føre til misforståelser, utrygghet og konflikter i samhandling med andre barn i skolehverdagen. Det vil ifølge Martinsen et al. kunne skape en ekskluderende opplæringsarena for et barn med ASF om ikke omgivelsene vet hvordan omgivelsene skal kommunisere med et barn med ASF. Martinsen et al. påpeker at for å sikre at elever med ASF forstår hva som blir kommunisert må læreren og andre personer rundt eleven med ASF ha en klar og entydig kommunikasjon. Fallgruvene ved kommunikasjon med elever med ASF er at kommunikasjonen er uklar og kan gi rom for at eleven med ASF tolker det som blir sagt bokstavelig. En svekkelse i ekspressive språk ferdigheter vil for et elever med ASF komme til uttrykk på forskjellige måter. Noen elever vil ikke respondere på eget navn, og vil kunne ha vansker med å forstå enkle ord og setninger. Øzerk & Øzerk peker på at for andre elever med ASF vil ikke dette være et problem, men de vil kunne ha vanskeligheter med å forstå abstrakte begreper som er relatert til sted, tid og følelser. Elever med ASF har merkbare problemer med å kommunisere egne tanker, følelser, og behov. De initierer lite spontan kommunikasjon, og de som har utviklet sitt språk til et visst nivå, snakker kun med andre personer hvis de andre har snakket med dem først (Attwood, 2004).

#### **2.3.4 Begrenset, repetitivt og stereotypt mønster av atferd og interesser**

Det tredje diagnosekriteriet i ICD-10 (Sosial og Helsedirektoratet, 2010) er *Begrenset, repetitivt og stereotypt mønster av atferd og interesser*, og kjennetegnes at mennesker med ASF viser en rigiditet og tvangsmessig rutine når det gjelder mange sider ved den daglige fungeringen. Hvordan dette diagnosekriteriet kommer til uttrykk viser Sosial og Helsedirektoratet (2010) til vil variere fra barn til barn, men det gjelder vanligvis både nye aktiviteter og kjente vaner og lekemønstre. Utfordringene dette diagnosekriteriet vil kunne gi et barn med ASF i forhold til sosial inkludering i den ordinære klassen vil i stor grad være avhengig av hvor sosialt akseptabel barnets atferd og interesse er (Kaland, 2010). Firth hevdet at et barn som hele tiden snakker om høyspentledninger vil i større grad bli sett på som litt rar, enn et barn som snakker om hest eller fotball (ifølge Winter-Messiers, 2007, s.140). Ofte

viser personer med ASF manglende evne til å bruke leker og lignende på en funksjonell måte. For andre kan avvikende atferd ses som snurring av hjul, en trang til å smake på objekter, «banking» på objekter for å lage lyd, lage lyder selv, en trang til å kjenne på vann eller materialer. I en klasseromssituasjon vil slik selvstimulerende atferd kunne ha en stigmatiserende effekt i forhold til barnet med ASF, som kan føre til at det vil være vanskelig å få medelever til å være aktiv i forhold til inkludering av en elev med ASF. Selvstimulering forekommer også hos normalfungerende personer, men atferden er da mye kortere og befinner seg da på et lavere nivå (Øzerk & Øzerk, 2013). Personer med ASF kan ha spesielle interesser for verdensrommet, dinosaurer og lignende. Winter-Messiers (2007) viser til at de spesielle interessene barn og unge med ASF utvikler kan blant annet påvirke barnas og ungdommens emosjonelle tilstand, og deres sosiale ferdigheter. Barn med ASF fokuserte ifølge Winter-Messiers på de spesielle interessene sine når de møtte motgang i hverdagslivet. Dette hjalp mange av dem til å takle vonde tanker og til å få mer kontroll over stress, angst og frustrasjon. Winter-Messiers peker på at det var en klar sammenheng med særinteressene og et godt selvbilde. Når personene holdt på med særinteressene hadde de positive tanker om seg selv. Innenfor denne kjernevansken viser elevene ofte en stor motstand i forandringer av omgivelsene. Elever innenfor autismspekteret har ofte en lav frustrasjonsterskel og kan få upassende affektive reaksjoner der endringer inntreffer. Dette kan vise seg ved at noen blir aggressive, mens andre kan ty til selvskading. I skolesammenheng kan eksempelvis elever med ASF vise aggressiv atferd hvis det blir stilt for høye krav, da frustrasjon kan være opphavet til aggresjon (Øzerk & Øzerk, 2013). Øzerk & Øzerk viser til at aggressiv atferd hos barn med ASF er svært utfordrende. Elever med ASF kan ifølge Øzerk & Øzerk vise aggressiv atferd når situasjoner er kaotiske og uforutsigbare. Under slike forhold viser Øzerk & Øzerk til at det er viktig å hjelpe barnet til å danne seg en oversikt over hva som skal skje gjennom dagsplaner. Øzerk & Øzerk peker på at aggressiv atferd kan ha til hensikt å få kontroll over omgivelsene. Dersom barnet lærer alternative måter å få kontroll over omgivelsene på, vil slik atferd sannsynligvis bli redusert.

### 3 Metode

Forrige kapittel omhandlet denne masteroppgavens teoretiske forankring. I dette kapitlet kommer jeg til å redegjøre for metodevalgene i min studie. Ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) en bestemt vei mot et mål. Hvilke valg jeg tar med hensyn til valg av metode vil være med på å påvirke min vei mot målet. For å synliggjøre hva jeg har gjort for å komme i mål med denne studien vil jeg i dette kapitlet forklare hvilke vitenskapsteoretisk tilnærming studien har, bakgrunn for valg av forskningsmetoder og forklare forskningsmetodene jeg har valgt. Videre kommer jeg til å beskrive utformingen og gjennomføringen av studien, og etterarbeidet forskningsmetodene krever. I enhver vitenskapelig studie er det viktig å belyse validiteten og reliabiliteten til den undersøkelsen jeg har gjort. Dette gjelder studiens validitet og reliabilitet både gjennom hele prosessen med denne studien og resultatene jeg kom frem til. Kapitlet avsluttes med refleksjoner over de etiske valg jeg har tatt i forbindelse med denne masteroppgaven.

#### 3.1 Vitenskapsteori

I forskning skiller vi oftest mellom samfunnsvitenskap og naturvitenskap. Der samfunnsvitenskapens studiefelt er mennesker, og menneskers meninger og oppfattelse av seg selv og andre ser naturvitenskapen i hovedsak på fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser (Johannessen et al. 2010). Således underbygger det denne studiens samfunnsvitenskapelige ståsted. Masteroppgavens problemstilling, «Hvordan opplever og arbeider et lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i en ordinær klasse?», legger føringer til hvilke vitenskapsteoretiske tilnærminger jeg har i datainnsamling og min analyse av innsamlet data. Samfunnsvitenskapen ser på den sosiale virkeligheten, som dreier seg om samhandling mellom mennesker. Hensikten er ifølge Johannessen et al. å få ny kunnskap om denne virkeligheten. Da jeg søker forståelse av informantenes opplevelser og arbeid med det sosiale fenomenet, sosial inkludering av elev med ASF, har min studie derav et samfunnsvitenskapelig ståsted. Samfunnsvitenskapelig metode vil ifølge Johannessen et al. si hvordan en i samfunnsvitenskapelig tilnærming går fram for å komme i mål med et studie. Johannessen et al. viser videre til at samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan den skal analyseres og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og dette er en sentral del av empirisk forskning. Mitt valg med å

ha et forskningsmessig samfunnsvitenskapelig ståsted og bruke samfunnsvitenskapelig metode i min studie setter føringer til min tilnærming til datainnsamling og hvordan jeg velger å analysere studiens innsamlende data. I samfunnsvitenskapen har en forskjellige vitenskapsfilosofiske tilnærminger. Jeg har i min studie en fenomenologisk tilnærming til datainnsamlingen og en hermeneutisk tilnærming til analyse av datainnsamlingen. Jeg vil nå presentere disse filosofiske retningene og gjøre rede for disse i henhold til min studie.

### **3.1.1 Fenomenologi**

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale & Brinkman, 2017). Thagaard (2002) peker på at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Fenomenologi er ifølge Johannessen et al. (2010): «Læren om det som viser seg», (s. 82) og da ser vi ifølge Johannessen et al. på hvordan ting eller begivenheten fremstår for oss og hvordan de oppfattes av våre sanser. I kvalitativ forskning viser Johannessen et al. til at fenomenologien brukes for å forstå ulike fenomener slik en informant opplever eller har erfart det. Under utforming av problemstilling var jeg klar på at jeg ville innhente informasjon fra et lærerteams opplevelser og arbeid av sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen. Ved en slik tilnærming søker jeg å forstå et fenomen, herunder sosial inkludering av elev med ASF, slik den oppleves av informantene. Jeg har således en fenomenologisk tilnærming til datainnsamlingen. Johannessen et al. (2010) viser til at fenomenologi som kvalitativ forskningsdesign betyr: «En fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen» (s.82). Således vil mening ifølge Johannessen et al. være et nøkkelord fordi forskeren ønsker å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Jeg ønsket den subjektive opplevelsen av fenomenet sosial inkludering av elev med ASF hos informantene. Det medførte også at jeg kunne få en grundigere forståelse av fenomenet jeg undersøkte, sosial inkludering av en elev med ASF. Målet med min masteroppgave vil være å få en økt forståelse av informantenes subjektive forståelse av hvordan de jobber med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære skolen. Selv om fenomenologien har vært svært betydningsfull for utviklingen av kvalitativ forskning har fenomenologien også blitt kritisert. Kritikken går ifølge Kvale & Brinkmann (2017) ut på at fenomenologien fremmer en individualistisk og essensialistisk tilnærming til forskning. Kritikerne fokuserer på fenomenologiens interesse for å beskrive det gitte. Sellars (gjengitt



etter Brinkmann & Kvale 2017, s. 50) mente at ingenting er gitt, og at enhver forståelse er basert på et perspektiv og bygger på en tolkning.

### **3.1.2 Hermeneutikk**

I følge Thompson (gjengitt etter Nilsson 2007) kan ordet hermeneutikk ledes tilbake til det greske verbet *hermeneuin*. Grunnbetydningen av *hermeneuin* var å «bringe til forståelse» gjennom tolkning. Ifølge Krogh (2014) betyr hermeneutikk forståelselære eller fortolkningslære. Kvale & Brinkmann (2017) viser videre til at hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster, men at begrepet tekst har blitt utvidet og omfatter nå diskurs og handling.

Gadamer blir sett på som en av hermeneutikkens store tenkere (Krogh, 2014) og Gadamer er ute etter å beskrive det fenomenet vi kaller menneskelig forståelse, og som han anser som et grunntrekk ved det å være menneske. Gadamer (2010) viser til at evne til å forstå er grunnleggende for menneskene, noe som ligger til grunn for vårt samvær med andre mennesker og særlig utspiller seg via språket og samtalens gjensidighet. For ifølge Gadamer er det nettopp grunnleggende for mennesket å forsøke å forstå den historiske og sosiale verden, den kultur og de tradisjoner det er preget av. I filosofisk teori handler hermeneutikken ifølge Krogh (2014) om hvordan vi mennesker er i stand til å forstå, og hva som skjer når vi utvikler vår forforståelse. Krogh viser til at ifølge Gadamer kan ingen forståelse starte fra scratch. Enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse. En slik forutgående forståelse kaller Gadamer fordom. Fordom vil ifølge Gadamer si at en har en forforståelse til et tema en ønsker å fortolke (2014, s. 49). I dette studiet vil min fordom være tanker og erfaringer jeg har gjort meg med fenomenet sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære skolen før jeg startet med denne studien. Taylor (2001) viser til at den fortolkningen som er relevant for hermeneutikken er et forsøk på å klargjøre og gjøre et studieobjekt forståelig. Det vil da for min del være viktig å gjøre fenomenet sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære skolen forståelig for den som leser denne masteroppgaven. Videre påpeker Taylor at fortolkning er essensielt når man skal forklare fenomener innen humanvitenskapene, og at samfunnsvitenskapelig forskning dermed bør ha en hermeneutisk forankring. Kvale & Brinkmann (2017) peker på at det vil være viktig for en forsker som driver hermeneutisk forankret forskning å både fortolke og utvide sin forståelse for kunnskapen som tilegnes.

## 3.2 Kvalitativ undersøkelse

Med utgangspunkt i studiens fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming fant jeg det naturlig å velge kvalitativ metode. Thagaard (2002) viser til forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode ved at: «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall» (s. 16). Jeg har valgt å bruke en kvalitativ tilnærming fordi jeg føler at en kvantitativ tilnærming til problemstillingen ikke vil kunne gi meg de svarene og dybden jeg ønsker for min studie. På bakgrunn av problemstillingen til studien; «Hvordan opplever og arbeider et lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i en ordinær klasse?» har jeg valgt å søke etter datainnsamling med bruk av intervju med lærerteam som jobber med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen. Kvale & Brinkmann (2017) viser til at vi bruker kvalitativ tilnærming når vi utfører en samtale eller intervju, fordi dette er forskningssituasjoner som ikke lar seg kvantifisere på en enkel måte. Denne formen for forskning stiller krav til at jeg som forsker klarer å tolke og forstå mine informanter ut ifra samtalen eller intervjuet. Thagaard (2002) peker på at en viktig målsetting med kvalitative studier er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. I denne studien ønsket jeg å oppnå en forståelse av informantenes forståelse av fenomenet sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen. Siden en i kvalitative studier søker informantens forståelse av et sosialt fenomen har fortolkning ifølge Thagaard derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning. Viktige metodiske utfordringer viser Thagaard er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres.

### 3.2.1 Kvalitativt intervju

Jeg var tidlig klar på at jeg ønsket å bruke forskningsintervju som metode for finne svar til problemstilling og forskningsspørsmålene til masteroppgaven. Siden jeg er uerfaren som forsker valgte jeg å ta utgangspunkt i Kvale & Brinkmann sine (2017) syv faser i intervjuprosessen som en struktur for datainnsamlingen. Fasene det refereres til er *tematisering, planlegging av intervjuet, gjennomføring av intervjuet, transkribering, analyse tolkning av data, validering og rapportering*. Før jeg kunne starte planleggingen av intervjuet måtte jeg ha klart hvilke temaer jeg ønsket svar på. Det problemstillingen etterspør må ha bakgrunn fra et tema som jeg videreførte i min planlegging av undersøkelsen. Jeg brukte tid i forkant av intervjuet på å innhente teoretisk kunnskap om temaet «Sosial inkludering av barn med ASF» slik at jeg visste hva jeg skulle spørre etter hos mine informanter. I forkant av undersøkelsen gjennomførte jeg et pilotintervju med en kollega av meg som har erfaring med

elev med ASF i skolen og inkludering. Gjennomføringen av pilotintervjuet var viktig av den grunn at jeg fikk mulighet til å sjekke hvordan spørsmålene fungerte ut fra hva jeg spurte etter i problemstillingen min. Når jeg planla intervjuene var jeg bevisst på hvilke typer spørsmål jeg ønsket å stille informantene slik at spørsmålene skulle være valide i forhold til problemstillingen. I den forbindelse satt jeg på forhånd opp en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2017) som vil si at jeg på forhånd hadde utformet spørsmål som hadde til hensikt å gi svar til masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I henhold til at jeg hadde en fenomenologisk tilnærming til datainnsamlingen var jeg bevisst på at mine spørsmål skulle være utarbeidet på en slik måte at informantene kunne fortelle om sine opplevelser av sosial inkludering av en elev med ASF, og hvordan de arbeider med sosial inkludering av elev med ASF uten at spørsmålene var for ledende. Jeg var ute etter informantenes subjektive opplevelser. Videre i intervjuene kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål om det kom frem noe i intervjuene jeg ønsket mer svar på. Ved å ha en god plan på intervjuundersøkelsen minsket jeg muligheten å spørre om temaer som ikke har hensikt med tanke på hva jeg etterspør i problemstillingen min. Videre vil jeg kunne være godt forberedt til det neste stadiet i intervjuundersøkelsesprosessen. For å sikre at jeg fikk med meg de svarene informantene kom med hadde jeg en båndopptaker som jeg tok opp samtalen som ble gjort underveis i intervjuet. Intervjuene ble så transkribert i sin helhet hver for seg. Transkribering går ut på at jeg omgjør tale til tekst. Kvale & Brinkmann viser til at å transkribere betyr å transformere fra en form til en annen. Dette gjør jeg ved at jeg hører over opptaket som jeg har gjort med båndopptakeren, og skriver ned alt som blir sagt. Fordelen med transkribering er at jeg vil få ned all tale som er gjort under intervjuet. Utfordringene med tanke på transkribering viser Kvale & Brinkman til at muntlig språk og skriftspråk har forskjellige språklige spill. Dette viser seg ifølge Kvale & Brinkmann ved at ironi er vanskelig å bringe frem i skriftspråk, og tap av nonverbal kommunikasjon som kroppsspråk, kroppsholdning, gester og åndedrett. Neste steg i intervjuprosessen er analyse og tolkning av data. Jeg gjorde notater etter hvert intervju der jeg skrev ned stikkord og tolkninger som jeg gjorde etter intervjuet. Jeg valgte å ikke gjøre notater underveis fordi jeg ønsket å ha et sterkt fokus på det informantene fortalte og hvordan de fremstod mens intervjuet pågikk. Ved å ikke gjøre notater underveis minsket jeg mulighet for å ikke få med meg informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Jeg mener også at ved å gi informantene min fulle oppmerksomhet viste jeg dem interesse og respekt for deres forståelse og meninger om temaet jeg undersøkte. Når jeg hadde gjennomført transkriberingen satt jeg i gang med analysedelen. Når en skal i gang med analyse kan transkripsjonen være

uoversiktlig og virke vanskelig å håndtere. Da er det lurt å ha en meningskonsentrering som ifølge Kvale & Brinkmann vil si en kategorisering basert på transkriberte intervjuer. Jeg tematiserte utsagnene til informantene ut fra deres utsagn innenfor hvert av forskningsspørsmålene og sammenlignet likheter og ulikheter i informantenes utsagn. Kvale & Brinkmann viser til at verifisering går ut på at jeg går igjennom om de svarene jeg har fått er valide og reliable. Jeg må være sikker på at de svarene jeg har fått er valide i forhold til problemstillingen, og at svarene jeg får fra informantene er reliable. Jeg som forsker er nødt til å sikre validiteten og reliabiliteten av den informasjonen jeg har samlet inn. Det kan jeg sikre med blant annet å bruke båndopptaker som informanten leser inn i, eller i ettertid kan jeg la informantene lese gjennom notatene jeg har gjort fra intervjuet. Rapportering i etterkant av en intervjuet går ifølge Kvale & Brinkmann ut på hvordan jeg bruker de dataene jeg får i undersøkelsen. Rapporteringen av dette intervjuet er masteroppgaven du nå leser.

### **3.2.2 Semistrukturert intervju**

I henhold til studiens fenomenologiske tilnærming valgte jeg å ta i bruk det semistrukturerte intervjuet som blir brukt når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuformen til det semistrukturerte intervjuet bærer preg av en åpen samtale der informanten kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet, og forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene som informanten bringer opp (Thagaard, 2002). Fordelen med det semistrukturerte intervjuet i en fenomenologisk tilnærming er ifølge Thagaard at jeg kunne følge opp informantens fortelling og utdype temaer som informanten brakte opp, men som jeg ikke har tenkt på forhånd. Under intervjuene ønsket jeg å sette lærerteamets subjektive opplevelse og erfaring i fokus fremfor å beskrive generelle trekk ved ASF og sosial inkludering. Ved bruk av et semistrukturert intervju resulterte det i en dypere innsikt i lærerteamets erfaring og kunnskap omkring sosial inkludering, relasjonspedagogikk og ASF. I tillegg ble det underveis i intervjuene lagt til rette for å være fleksibel for nye retninger, og være nysgjerrig på det uforutsette som informantene fortalte om. Dette påvirket hvordan oppfølgingsspørsmål ble stilt, samt at informanten fikk mulighet til å tillegge andre temaer som var viktig å belyse fra deres ståsted (Kvale & Brinkmann, 2017).

### **3.3 Datainnsamling**

Nå vil jeg gjøre rede for utvalg av informanter og datainnsamlingen. Kvale og Brinkmann (2017) anser datainnsamling som en vesentlig del av en studie. Når jeg beskriver hvordan

datainnsamlingen har funnet sted kan jeg relatere det videre til validiteten, som jeg kommer mer innpå i kapittel 3.5.2 og i min metodedrøfting i kapittel 5.1.

### 3.3.1 Utvalg av informanter

Etter at jeg hadde funnet tema som jeg ville se nærmere på startet jeg prosessen med å finne informanter til studien. Johannessen et al. (2010) viser til noen prinsipper for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser; *Utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering*. Kvalitative metoder kjennetegnes ifølge Johannessen et al. at vi forsøker å få mye informasjon fra få informanter. Hva som påvirke antall informanter vil være hva det spørres etter i problemstilling og måten informasjon samles inn på. I studentprosjekt som denne masteroppgaven er viser Johannessen et al. til at det greit å begrense seg til mindre enn 10 intervjuet på grunn av studentprosjektets begrensning med tanke på tid og økonomien. Jeg hadde to intervju med hovedlærer og ett intervju med klasselærer og spesialpedagog. Rekrutteringen av informanter i kvalitative metoder har et klart mål, og dette viser Johannessen et al. til at betyr at forskeren velger strategisk. I en strategisk utvelgelse velges informanter ut fra hvilken målgruppe forskeren har for å få samlet den nødvendige informasjonen. Det finnes ifølge Johannessen et al. flere måter å sette sammen strategiske utvalg på. Jeg har valgt å benytte meg av kriteriebasert utvelgelse der jeg valgte informanter som oppfyller visse kriterier. Problemstillingen jeg hadde utformet hadde følgende kriterier; a) Informanten måtte tilhøre et lærerteam, b) lærerteamet måtte arbeide i den ordinære skolen, og c) det måtte være en elev med en ASF-diagnose i klassen. Metoden jeg valgte å benytte meg av for å rekruttere informantene kaller Johannessen et al. for *snøballmetoden*. Det går ut på at forskeren spør noen personer om de kjenner noen i målgruppen som kan være aktuelle for intervju. Forskeren får da kontaktinformasjon til aktuelle informanter. Jeg benyttet meg av mitt nettverk og spurte de jeg kjente om de visste om noen lærere som jobbet i den ordinære skolen som hadde elever i klassen med en ASF-diagnose. Jeg fikk tilbakemelding om to lærere og tok kontakt med dem. Jeg fikk positiv respons hos begge to, men valgte nåværende informant siden den andre læreren ikke hadde elev med ASF i klassen inneværende skoleår. I utgangspunktet tenkte jeg å bruke bare en lærer som informant, og planla intervju og observasjon i klassen på bakgrunn av det. I første intervju kom det fram funn jeg ønsket mer informasjon om. Dette medførte at jeg ønsket å intervju lærerteamet rundt eleven med ASF. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra den andre teamlæreren og spesialpedagogen. Jeg valgte da å endre problemstillingen fra å omhandle hvordan en lærer arbeider med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen, til å omhandle hvordan et lærerteam opplever og

arbeider med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære skolen. Etter denne endringen fikk jeg gjennomført intervju av teamlærer og spesialpedagogen. Denne endringen har etter mitt syn gitt oppgaven en større bredde og faglig tyngde.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført en og en i lærerteamet. Intervjuene ble avtalt god tid i forveien, og ble avholdt på arbeidstedet til informantene. Selv om det stod i samtykkeerklæringen at jeg kom til å benytte meg av båndopptaker ble det nevnt for informantene før intervjuet startet. Ingen av informantene hadde noe imot bruk av båndopptaker. Det var viktig for min del å prøve og skape en intervjusituasjon som for informanten ble oppfattet som avslappet og god. Jeg ønsket at informantene skulle føle at det var informantens kunnskap og erfaringer om emnet jeg var ute etter. Informantene virket både veldig trygg i situasjonen og i sine roller som informanter, noe som gjorde at gjennomføringen av intervjuene etter mitt syn var gode. Jeg fikk tydelige og gode svar hos de alle tre. Informantene fikk fritt begynne å prate om sosial inkludering av elev med ASF fordi jeg ønsket at intervjupersonene skulle få komme i gang uten at spørsmålene ble oppfattet som for spisse og førende. Etter mitt syn bar alle intervjuene preg av samtale og det var mye nyttig informasjon som kom fram på grunn av at intervjuene var strukturerte etter det semistrukturerte intervjuet. Om det kom fram informasjon fra informantene som jeg ikke hadde tenkt på, men som hadde relevans for oppgaven lot jeg informantene fortelle om det, og stilte i etterkant oppfølgingsspørsmål. En slik tilnærming til intervjuene er helt i tråd med det semistrukturerte intervjuet der det tas høyde for at informantene kan komme med informasjon forskeren ikke har tenkt på (Thagaard, 2002).

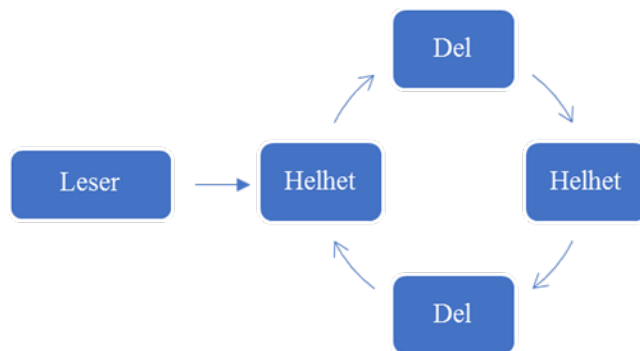
### **3.4 Analyse av datainnsamlingen**

Jeg har valgt å benytte meg av den hermeneutiske sirkel som analyseredskap, og en tematisk tilnærming til fremstilling av datainnsamlingen. Jeg satt opp ulike temaer som kom frem i datainnsamlingen og kategorisert utsagnene fra informantene ut fra disse temaene.

#### **3.4.1 Hermeneutikk som analyseredskap**

Når en bruker hermeneutikken som analyseredskap bruker man den *hermeneutiske sirkelen*. Som nevnt tidligere om hermeneutikk omhandler hermeneutikken hvordan vi mennesker søker forståelse (Gadamer, 2010; Krogh, 2014). I den hermeneutiske sirkelen søker vi forståelsen av et fenomen, i denne studien sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. Kvale & Brinkmann (2017) viser til at ved innhenting av informasjon, fortolkning av

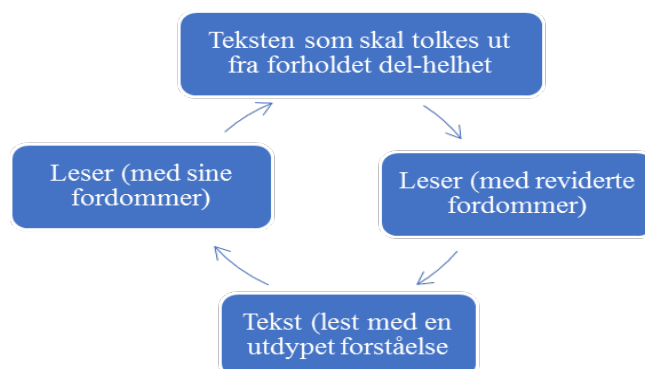
denne informasjon før en kommer inn med en ny dypere forståelse for meningen vil en analysere informasjon ut fra den hermeneutiske sirkel. Nedenfor vises den tidlige hermeneutiske sirkel helhet-del presentert av Krogh (2014, s. 25).



Figur 2. Hermeneutisk sirkel hel-del-hel (etter Krogh, 2014, s.25)

Krogh (2014) viser til at Gadammers utforming av sirkelen bærer preg av at forståelse er et forhold mellom leser og tekst som begge er preget av de historiske forholdene de lever under.

I Heideggers og Gadammers teori om den hermeneutiske sirkel viser Krogh til at leseren selv er blitt en del av sirkelen, trukket inn i den. I den tidligere hermeneutikken gikk en ut fra at forståelsen av helheten preget forståelsen av delene. Nå får vi en tanke om at forståelsen av teksten er preget av leserens fordommer og forforståelse. Krogh (2014, s.53) illustrerer Gadammers utforming av den hermeneutiske sirkelen slik;



Figur 3. Hermeneutisk sirkel med Gadammers sirkel-tekst-leser (etter Krogh, 2014, s.53)

Forskjellen på disse to illustrasjonene av den hermeneutiske sirkelen er at leseren selv nå er blitt en del av sirkelen. Dette viser ifølge Krogh (2014) betydningen av fordommer og forforståelse. I arbeidet med å analysere den transkriberte teksten som ligger til grunn for denne studien kan en si at jeg først leser teksten med mine fordommer og forforståelse. Etter å ha lest teksten vil jeg få reviderte fordommer ut fra informantenes utsagn og dermed vil

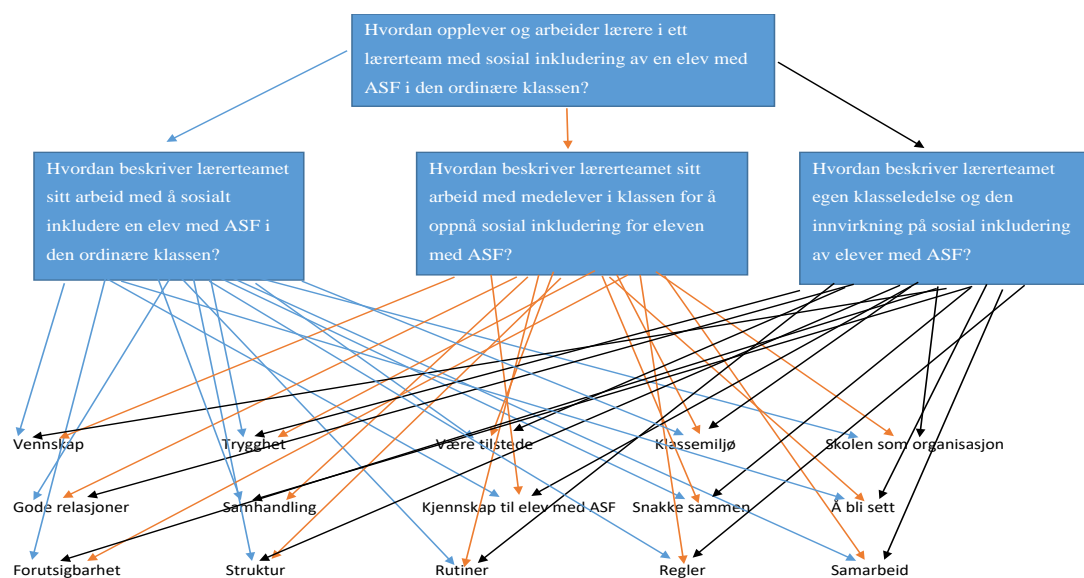
teksten få en utdypet forståelse. I denne prosessen var det viktig for meg å lese den transkriberte teksten flere ganger slik at jeg kunne utdype min forståelse av informantenes utsagn. Krogh peker på at Gadamer viser til begrepet *horisont* i teorien om førforståelse. Horisont vil ifølge Krogh si at vår førforståelse og fordommer utgjør en helhet som vi ikke kommer bort i fra. Vår forståelseshorisont kan endre seg underveis i prosessen. Forståelse innebærer ifølge Krogh at to horisonter som er bestemt av hver sin periode, nærmer seg hverandre. Leseren justerer sin horisont, altså førforståelse og fordom, ved å gå dypere inn i tekstens opprinnelige forestillingsverden. I analysearbeidet med denne studien vil det si at min forståelseshorisont nærmer seg den transkriberte teksten sin forståelseshorisont jo dypere jeg går inn i tekstens forestillingsverden. Jeg får en økt forståelse av informantenes forestillingsverden. I min analyseprosess av min masteroppgave har jeg fått en sammensmelting av horisontene i teorien som ligger til grunn for mitt studie og mine informanternes utsagn. Den forståelsen teoritextene har gitt meg har jeg tatt med meg inn i forståelsen av intervjuetekstene og motsatt. Når jeg tolker informantenes utsagn, empirien, driver jeg med noe som kalles dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2002). Dette fordi jeg da ifølge Thagaard fortolker den fortolkningen intervjupersonene allerede har gjort. Tredjegradsfortolkninger er ifølge Thagaard tolkning av intervjupersonenes utsagn med den hensikt å finne skjult eller underliggende betydning. Mine informanternes fortellinger kan inneholde taus kunnskap som kunne bli tatt for gitt, men som vil kunne påvirke informantenes opplevelse eller arbeid med sosial inkludering av elev med ASF. Ved å koble på teori og se utsagnene i lys av teorien kan jeg få øye på det som ligger bak de ulike utsagnene. Gjennom kategoriseringsprosessen av datamaterialet kan det også komme fram andre sider ved uttalelsene enn det som først viser seg. Dette fordi jeg leser intervjuetekstene med hensikt å søke etter informasjon og jeg har en intensjon om å sortere informasjonen som er i intervjuetekstene.

### **3.4.2 Transkribering og kategorisering**

I dette prosjektet brukte jeg en båndopptaker der jeg lastet inn lydfilene i Audacity slik at jeg ikke skulle miste data. Jeg tok da og hørte gjennom lydfilen mens jeg transkriberte intervjuene ordrett i et Word-dokument. Jeg valgte å transkribere intervjuene, innen et par dager etter at intervjuene var gjennomført slik at det skulle være så ferskt som mulig. Etter ferdigstillingen av det transkriberte materialet ble det foretatt en gjennomgang av lydfilene på nytt. Grunnen var for å forsikre korrekte setningsoppbygginger, samt riktig plassering av kommaer og punktum. Dette påpeker Kvale og Brinkmann (2017) som viktig for å unngå



feiltolkninger, da setningsstruktur kan endre meningsinnhold. Etter at jeg var ferdig med transkriberingen av intervjuene satt jeg i gang med å kategorisere utsagnene fra informantene i ulike temaer. Temasentrerte tilnærminger kan ifølge Thagaard (2002) knyttes til presentasjoner der temaene er i fokus. Analyser av materialet knyttet til temasentrerte tilnærminger innebærer ifølge Thagaard at forskeren sammenligner informasjonen fra alle informantene om hvert tema. I arbeidet med tematisk analyse er det viktig at jeg ikke tar tekstutsnittene ut fra sammenhengen. Thagaard viser til at innvendinger mot at kvalitative analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv er rettet mot temasentrerte tilnærminger. Når jeg tar et utsnitt av en tekst er det viktig at jeg for å ivareta et helhetlig perspektiv setter informasjonen fra informantene i den opprinnelige sammenhengen. Kategoriseringsarbeidet startet ved at jeg fremhevet de sitatene jeg ønsket å benytte. Dette gjorde jeg først i teksten ved å markere sitatene med ulike farge. I denne prosessen var fokuset på hvilke sitater som belyser temaene som kom frem i intervjuene. For å lettere forstå teksten satt jeg opp studiens problemstilling, forskningsspørsmål og ulike kategorier som kom fram ved første og satt en pil mellom de forskningsspørsmålene og de kategoriene jeg ved første inntrykk mente påvirket hverandre. Jeg satt ulike farger på pilene slik at det skulle være lettere å se mønstre som jeg syntes kom fram i intervjutekstene.



Figur 4. Forståelse av intervjutekstene

Når jeg var ferdig med å kategorisere datamaterialet med farger leste jeg gjennom datamaterialet en gang til for å få en oversikt over de ulike kategoriserte temaene. Når datamaterialet var ferdig kategorisert ble det gjennomgått en ny runde for å være selektive i

utvelgelsen av de viktigste sitatene som var markert. Deretter laget jeg et oversikt over de ulike kategoriseringene og utsagnene fra informantene. Som vist i tabellen nedenfor var en slik kategorisering med på å gi meg den nødvendige oversikten jeg trengte for å videre kunne analysere utsagnene informantene kom med.

Tabell 1. Oversikt over kategoriseringer

Forskningsspørsmål	Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?		
Kategori / Utsagn	Kåre	Kristin	Kari
<b>Opplevelse av sosial inkludering</b>	Et vanskelig spørsmål egentlig fordi det er både på godt og vondt. Vi har hatt enormt mange utfordringer, men i dag går det så fint at det er kjempebra for alle parter. Men det har sine utfordringer. Uten tvil.	Jeg tenker at det er viktig. De er jo en del av klassen, av skolen. De er jo en del av miljøet. Så må man tilpasse klassen og eleven etter de utfordringene som er, både for klassen og eleven.	Det er jo sosial inkludering som er det vanskeligste for disse barna. Av erfaring, og etter hvert som man kjenner igjen disse tingene så setter man i gang disse tiltakene man har erfart opp i gjennom tida.
<b>Sosial inkludering</b>	Sosial inkludering handler jo om at man legger til rette for at elevene er trygge, at elevene er trygge på hverandre, og at man ser alle er veldig viktig	Sosial inkludering inngår alle. Alle skal være med på sine premisser og sine forutsetninger. På alt.	Sosial inkludering går jo på at den enkelte elev oppfatter seg som en verdi i en gruppe.
<b>Sosiale ferdigheter</b>	Eleven trenger oppfølging og veiledning på den sosiale arenaen. Vi trener på situasjoner	Vi fletter det inn i alt. I utgangspunktet er vi mest mulig inne i timene, men vi har noen faste tidspunkter der vi går ut. Da har vi da et hefte som vi bruker.	Her på skolen går fokuset i stor grad på sosial inkludering og på sosiale ferdigheter. Det setter vi på dagsorden og har det på ukeplanen og løfte det.

### 3.1 Kvalitet i forskningsarbeidet

I kvalitetsarbeidet i forskningen peker Kvale & Brinkmann (2017) på at en forsker må være oppmerksom på studiens reliabilitet og validitet. I så måte viser Larsen (2007) til at forskeren i enhver forskning må ta stilling til i hvor stor grad det er feilkilder i studien. I en kvalitativ studie viser Larsen til at feilkilder kan oppstå ved lav validitet, eller ved lav reliabilitet. Det er videre også viktig at forskeren er bevisst på hvilke etiske problemstillinger et forskningsintervju bringer med seg (Kvale & Brinkmann 2017; Sollid, 2013; Thagaard, 2002). Videre kommer jeg til å presentere begrepene reliabilitet og validitet, og vise til de forskningsetiske hensynene som ligger til grunn for denne masteroppgaven.

#### 3.1.1 Reliabilitet

Reliabilitet går på hvor troverdig de svarene jeg får er i forhold til det jeg spør etter i problemstillingen (Sollid, 2013). Kvale & Brinkmann (2017) viser til at reliabilitet handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Det skilles ifølge Sollid (2013) mellom *intern* og *ekstern* reliabilitet. Den interne reliabiliteten forteller ifølge Sollid om nøyaktighet og kvalitetskontroll av selve intervju og tolkningen av resultatene i undersøkelsene. Det vil si hvordan jeg underveis i studien arbeider for å sikre studiens reliabilitet. Sollid viser til at den eksterne reliabiliteten handler om det er mulig for andre å foreta samme analyse av resultatene som jeg har fått i mine undersøkelser. I tillegg

handler ekstern reliabilitet ifølge Sollid om beskrivelsesnivået er slik at andre også kan trekke egne og valide slutninger av materialet jeg har fått på bakgrunn av mine undersøkelser. Når en bruker kvalitative intervju som forskningsmetode viser Sollid til at det handler om å søke etter hva som kjennetegner den sosiale arenaen en undersøger, og hvilke erfaringer og meninger et lite antall personer har. Sollid viser til at det ikke er gitt at en kvalitativ undersøkelse kan gjentas i ulike kontekster, og det er ikke sikkert at det som er gyldig og interessant i en sammenheng, er det i en annen sammenheng. Kvale & Brinkmann (2017) viser til at et spørsmål som stadig blir stilt om intervjustudier, er hvorvidt funnene er generaliserbare. En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres.

### **3.1.2 Validitet**

Validitet viser til i hvilken grad de resultatene jeg har fått er gyldige i forhold til hva min forskning har til hensikt å undersøke. I så måte viser Johannessen et al. (2010) til troverdighet og overførbarhet som begreper å ta hensyn til når en studie skal valideres. Om validitet sier Johannessen et al. (2010): «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (s.230). Det er dermed viktig at jeg er bevisst på om det er en sammenheng mellom det fenomenet som skal undersøkes, herunder sosial inkludering av elev med ASF og den informasjonen jeg har fått fra informantene. Johannessen et al. viser til objektivitet som viktig ved kvalitativ forskning ved at det er viktig at funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. Det vil således for denne forskningens validitet være viktig at resultatene og konklusjonene jeg kommer med er basert på det informantene mine kommer med av utsagn, og ikke min egen holdning eller erfaring til arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF i den ordinære klassen. Når en tar i bruk intervju som forskningsmetode brukes båndopptaker og transkribering av samtalene i et intervju for å sikre validiteten til de svarene fra informantene. Jeg kan i tillegg i ettertid la informanten høre igjennom båndopptaket for å få en bekreftelse på at de svarene de gav er reliable ut fra det dem mener.

## **3.2 Forskningsetiske hensyn**

Ved å bruke intervju som forskningsmetode er det noen etiske problemstillinger som kommer frem. I min undersøkelse trenger jeg en informant for å besvare problemstillingen jeg har valgt. Sollid (2013) nevner i så måte tre elementer som det er viktig å belyse, informert

samtykke, asymmetriske maktforhold og målsetninger for intervjuet. I tillegg nevner Thagaard (2002) konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter som viktig for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Det første elementet som Sollid viser til er informert samtykke. Før jeg kunne starte med undersøkelsen måtte jeg først innhente et informert samtykke fra deltagerne i denne studien. Jeg valgte også å lage en samtykkeerklæring til foresatte til eleven med ASF. Dette fordi jeg ville sikre meg om at det var greit at jeg gjennomførte denne studien som omhandlet deres barn. Jeg må med andre ord fortelle informantene om prosjektet, slik at de vet hva det er de blir med på. Ved et informert samtykke sikrer jeg meg at informanten deltar frivillig, og det vil også komme fram i informert samtykke at informanten kan trekke sin deltagelse når som helst (Kvale & Brinkmann, 2017). Det andre elementet Sollid (2013) viser til som det er viktig å belyse er de asymmetriske maktforholdene som kan oppstå i intervjusituasjonen. Det har med i hvilken grad informantene ser på min rolle som forsker sammen med dem kontra deres rolle. Noen ser på forskerrollen med mer respekt, og derav holde meningene sine for seg selv fordi de oppfatter seg selv som mindre verd enn forskeren. Noen kan det ha motsatt effekt på. Uansett er det viktig at jeg er oppmerksom på maktreasjonene for det kan ha betydning for hvordan intervjuet går. Det tredje elementet Sollid viser til er at forskeren og intervjuobjektet kan ha forskjellige målsetninger med å delta i intervjuet. Jeg som forsker intervjuer informantene for at jeg ønsker dypere innsikt og forståelse i de erfaringene som informantene har. Informantene kan på sin side ha som mål å hjelpe meg, spre sine synspunkter eller slippe unna en skoletime. Man kan ha forskjellige målsetninger for å delta i denne undersøkelsen og det er viktig at forskeren er oppmerksom på dette da det kan være med på å påvirke reliabiliteten og validiteten på svarene jeg innhenter. Når Thagaard nevner konfidensialitet handler det om at jeg må behandle informasjon fra min undersøkelse på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult. For det første må forskeren anonymisere deltakerne når resultatene presenteres. Problemet kan ifølge Thagaard være vanskelig å håndtere når forskningen fokuserer på små og gjennomsiktige miljøer. Jeg reflekterte over at miljøet som arbeider med elever med ASF var såpass lite at jeg var veldig bevisst på å ta hensyn til, og sikre anonymiteten til alle deltakerne i denne undersøkelsen. Det å skulle delta i en undersøkelse kan ifølge Thagaard få konsekvenser for de involverte. Thagaard viser til at forskeren har et etisk ansvar å beskytte integriteten til informantene ved å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for de som deltar.

## 4 Presentasjon av funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn og analysere funnene opp mot teori og problemstilling. For å ivareta informantenes, eleven med ASF og klassens anonymitet vil det ikke komme beskrivelser knyttet til trinn, klassestørrelse, og geografiske opplysninger.

Informantene har fått fiktive navn, og er ikke representativ for kjønn til informantene. Eleven med ASF har ikke fått et navn i denne masteroppgaven. Informasjonen er innhentet gjennom intervju med Kåre som er hovedlærer for klassen, Kristin som er spesialpedagog og Kari som er klasselærer. De utgjør et lærerteam i en klasse på en barneskole som har en elev med ASF. Problemstillingen jeg søker å få svar på er: *Hvordan opplever og arbeider lærere i et lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?*

I tillegg til min problemstilling vil også mine forskningsspørsmål danne grunnlag for denne analysen. Ved å ta utgangspunkt i mine forskningsspørsmål sammenfattet jeg datamaterialet, og valgte å bruke tematisering i fremstillingen av mine funn. Forskningsspørsmålene jeg brukte som utgangspunkt for tematisering av min analyser er;

- Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?
- Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med medelever i klassen for å oppnå sosial inkludering for eleven med ASF?
- Hvordan beskriver lærerteamet egen klasseledelse og den innvirkning på sosial inkludering av elever med ASF?

Nedenfor vil jeg beskrive funnene som er gjort med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Jeg vil presentere funnene før jeg fortløpende vil tolke og analysere disse opp mot teori, i hvert underkapittel. Tolkningen er gjort fortløpende igjennom hele prosessen fra intervju til arbeidet med datamaterialet.

### 4.1 Hvordan arbeider et lærerteam med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen?

Som en innledning til hvordan lærerteamet arbeider med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen ønsket jeg å vite hva de forstod med begrepet sosial inkludering. Hvilket perspektiv lærerteamet har på sosial inkludering vil slik jeg tolker det kunne påvirke hvordan de arbeidet med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen.

#### **4.1.1 Lærerteamets forståelse og opplevelse av begrepet sosial inkludering**

Kåre la vekt på trygghet i sin forståelse av begrepet sosial inkludering, og sa: «Sosial inkludering handler jo om at man legger til rette for at elevene er trygge, og at elevene er trygge på hverandre». Kristin fortalte at: «Sosial inkludering inngår alle. Alle skal være med på sine premisser og sine forutsetninger. På alt». Kari viste til at: «Sosial inkludering går jo på at den enkelte elev oppfatter seg som en verdi i en gruppe».

Informantens utsagn viser slik jeg ser det kompleksiteten i begrepet sosial inkludering der de alle tre hadde ulike måter å forstå begrepet på. Kåre la i sin forståelse av begrepet vekt på tilrettelegging for å skape en trygghet i klasserommet. Skogen et al. (2004) viser til at for at elevene skal være reelle deltakere i det sosiale fellesskapet, må elevene kjenner seg trygge og respektert i klassen. Jeg tolker Kåres utsagn dit at Kåres forståelse av sosial inkludering ligger i tryggheten som læreren klarer å skape i et klasserom. Ut fra Kåres utsagn vil det derav være viktig å se på trygghet og trivsel som et viktig fundament for at reel sosial inkludering, herunder sosial deltakelse skal kunne finne sted. Kristin på sin side viste til at sosial inkludering er noe som inngår alle, og at alle skal kunne være med utfra sine premisser på alle aktivitetene ved skolen. Det kan slik jeg tolker det relateres til Salamancaerklæringens 7. artikkel (UNESCO, 1994) som peker på at det er et fundamentalt prinsipp for den inkluderende skolen at alle elever skal lære i lag, så langt det lar seg gjøre. Slik sett tolker jeg Kristins utsagn dithen at for at det skal kunne foregå sosial inkludering må alle være med, i et fellesskap, på alle skolens aktiviteter. Derav kan forståelsen Kristin har for sosial inkludering slik jeg ser det relateres til grunntanken bak inkludering (Bachmann & Haug, 2006; Olsen, 2013; UNESCO, 1994). Det vil slik jeg tolker Kristins utsagn være viktig for lærerne å legge til rette slik at alle elevene kan ha mulighet til å være med i det sosiale fellesskapet ut fra sine premisser og forutsetninger. Kari viser i sitt utsagn om elevenes oppfattelse av verdi i en gruppe som viktig og kan relateres til Befring (2016) som mener at inkludering er et indrebegrep ved at det er den enkeltes opplevelser og erfaringer som en del av et fellesskap som gjelder. Informantene vektlegger forskjellig i sin forståelse av begrepet inkludering, men deres forståelse av begrepet sosial inkludering kan slik jeg tolker det relateres til Olsen (2013) sin forståelse av begrepet sosial inkludering. Olsen viser til at sosial inkludering som begrep blir forstått som en positiv interaksjon mellom den enkelte elev og medelever og andre ved skolen, der den enkelte opplever å bli akseptert og aksepterer andre for den de er, og opplever å ha en eller flere venner. I informantenes og Olsens forståelse av sosial inkludering er deltagelse slik jeg tolker det vektlagt som viktig. Deltagelse blir i teorikapittelet (Booth, 1996

(gjengitt etter Bachmann & Haug, 2006, s. 87); Arnesen, 2004; UNESCO, 1994) vist til en viktig del i definisjonen av inkludering. Olsen & Skogen (2014) viser til at deltagelse betyr «En aksept for at den enkelte har noe å bidra med i samspillet med andre mennesker» (s. 108). Slik jeg tolker informantene er det viktig at det legges til rette for at den enkelte eleven har noe å bidra med i samspillet med andre mennesker. Ved å skape en trygghet som et fundament for klasseromsmiljøet, og se elevene som Kåre nevner vil en slik jeg tolker det kunne få elever til å føle seg regnet med og akseptert av sine medelever og lærere. Om eleven får bidra ut fra sine forutsetninger som Kristin nevner og har en egenfølelse av verdi i gruppen slik Kari viser til vil det slik jeg tolker informantene legges til rette for elevenes deltagelse i det sosial samspillet. Informantenes forståelse av begrepet sosial inkludering kan slik jeg ser det knyttes til Opplæringslovens § 9a-3 som omhandler det psykososiale miljøet der det står at «skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova, 1998).

I problemstilling spør jeg etter hvilke opplevelser lærerteamet har med sosial inkludering av elev med ASF. Kåre hadde opplevelse av sosial inkludering som bar preg av å være på både godt og vondt. Som han sier: «Vi har hatt mange utfordringer, men i dag går det så fint at det er kjempebra på alle parter. Men det har sine utfordringer». Kåre utdypet videre at: «Eleven gjør andre ting enn det som normaleleven synes ville være normalt å gjøre. Uforutsigbar og kan stikke av gå i klinsj med medelever i timen». På spørsmål om hvordan dagens situasjon er svarte Kåre: «I dag vil du ikke merke sånn hvem eleven er hvis du ser eleven i klasserommet». Kristin opplevde sosial inkludering som viktig, og sa: «Elever med ASF er jo en del av klassen, av skolen. De er jo en del av miljøet. Så må man tilpasse klassen og eleven etter de utfordringene som er, både for klassen og eleven». Kari viste til hva vanskelighetene for elever med ASF er. Hun sa: «Det er jo sosial inkludering som er det vanskeligste for disse barna».

Kåre nevner utfordringer knyttet til sosial inkludering relatert til uhensiktsmessig atferd, og Øzerk & Øzerk (2013) viser til at atferden en elev med ASF kan fremvise kan være utfordrende å takle for omgivelsene. Når Kåre nevner at en i dag ikke ville merket hvem eleven med ASF er uten at en på forhånd vet hvem eleven er tolker jeg dithen at eleven med ASF har funnet sin plass i klasseromsmiljøet. Martinsen et al. (2006) viser til at elever med ASF vil fungere godt når det er trygge rammer for de i skolehverdagen. Kristin viser med sitt utsagn at man er nødt til å være bevisst på tilpasningen en sosial inkludering av en elev med

ASF krever. Jeg tolker Kristins utsagn dithen at eleven med ASF er en del av et fellesskap og for å gi eleven med ASF mulighet til å delta i det sosiale fellesskapet må det gjøres tilpasninger både med tanke på eleven med ASF, og den ordinære klassen. Slik jeg tolker Kristin kan det hun uttaler relateres til Bachmann & Haug sin (2006) vide forståelse av tilpasset opplæring som omhandler tilpasset opplæring som en ideologi eller en pedagogisk plattform, som en overordnet strategi for hele skolen. Når Kari forteller at sosial inkludering er det elever med ASF sliter mest med får hun støtte av i teorien (Attwood, 2004; Martinsen et al., 2006; Sosial og Helsedirektoratet, 2010; Øzerk & Øzerk, 2013) som viser til at elever med ASF har vansker med sosial interaksjon. Det å oppleve sosial inkludering som vanskelig for elever med ASF er slik sett helt vanlig. Informantenes opplevelse av sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære skolen viser slik jeg tolker det at alle tre opplever sosial inkludering som utfordrende for en elev med ASF, men det arbeides med at eleven med ASF skal være en del av klasseromsmiljøet. Informantenes opplevelse av sosial inkludering kan slik jeg tolker det relateres til Linton (2015) som viser til at lærere spiller en viktig rolle i å realisere inkludering. Lærernes oppfatninger av elever med ASF er ifølge Linton trolig knyttet til om, og hvordan elever med ASF er inkludert i klasserommet. Kåres viser i sin forståelse av sosial inkludering, og opplevelse av sosial inkludering slik jeg tolker at eleven med ASF må ha en trygghet i forhold til klassen slik at det eleven med ASF gjør som er unormalt ikke påvirker eleven med ASF og medelevenes sosiale inkludering i negativ forstand. Kristin sine utsagn om forståelse og opplevelse av sosial inkludering peker slik jeg tolker det på at alle skal være med, og dermed må klassen og eleven med ASF tilpasses de utfordringene som er til stede. Kari sin forståelse og opplevelse av sosial inkludering viser slik jeg tolker det at selv om sosial inkludering oppleves som utfordrende for en elev med ASF skal eleven føle at eleven med ASF har en verdi i gruppen. Informantenes opplevelse av sosial inkludering vil slik jeg tolker det kunne relateres til at lærerteamet spiller en viktig rolle i realiseringen av sosial inkludering av elev med ASF, og gjenspeiler slik jeg tolker det Linton sin vektlegging av lærernes oppfatninger av elever med ASF i arbeidet med inkludering.

#### **4.1.2 Viktigheten av kunnskap om eleven med ASF**

I teorikapittelet (Martinsen et al., 2006; Mesibov et al., 2004) vises det til viktigheten av at en lærer i arbeidet med sosial inkludering har kunnskap om ASF. Kåre nevnte forståelsesproblemer som omgivelsene til en elev med ASF kan ha:



Mange har jo en følelse av at disse elevene bare er vanskelig. Har ingen faglig forståelse for hva det egentlig er som feiler dem. Det er bare at dem er vanskelig. Hvis man bare er streng nok med dem, eller gir dem konsekvenser nok så vil de oppføre seg som normale elever, og det er veldig skummelt for sånn er det ikke.

Kåre får støtte av Martinsen et al. (2006) som viser til at skolen kan være en ekskluderende opplæringsarena for en elev med ASF om ikke skolens ansatte vet hvordan de skal kommunisere med en elev med ASF. Om læreren som skal jobbe med en elev med ASF sa Kåre: «Man er nødt til å vite noe om ASF i første omgang. Prøve å vite litt hvordan tenker de barna. Det er noe de mangler, og det må vi prøve å hjelpe med å gi dem». Kristin understreket at man burde vite det grunnleggende, men at ingen av elever med ASF er lik: «Har du møtt en med autisme så har du møtt en, du har jo ikke møtt alle», og understreket videre at: «Man må bli kjent med eleven på samme måte som man må bli kjent med de andre elevene». Kari på den andre siden mente at: «Læreren trenger ikke nødvendigvis å ha en teoretisk kunnskap om diagnosen, men du trenger å ha kompetansen om det barnet».

Når Kåre nevner at læreren må prøve å vite litt hvordan barn med ASF tenker tolker jeg Kåre slik at forståelsen av barnet med ASF er viktig. Denne forståelsen viser Mesibov et al. (2004) til når de snakker om at mennesker med ASF har en annen kultur enn normalfungerende mennesker. Kåre snakker om at elever med ASF mangler noe, og at det må lærerne gi til eleven med ASF. Oversettingsrollen som Mesibov et al. snakker om kan slik jeg tolker det relateres til det Kåre forteller om elever med ASF sine mangler. Det at en lærer som arbeider med elever med ASF inntar en rolle som oversetter vil kunne gjøre det lettere for eleven med ASF å forstå det sosiale samspillet, kulturen, som er på skolen. I tillegg vil en slik rolle som oversetter slik jeg tolker det fungere andre veien også ved at læreren oversetter eleven med ASF sin forståelsesverden til omgivelsene. I lys av Kåres utsagn og Mesibov et al. tolker jeg det slik at det vil ha stor betydning med tanke på sosial inkludering av en elev med ASF ved at omgivelsene, herunder skolens personal og eleven med ASF sine medelever får økt forståelse av forståelsesverden til eleven med ASF. Økt forståelse fra omgivelsene om hva en elev med ASF trenger for å kunne fungere i et sosialt samspill viser Martinsen et al. (2006) til at vil gjøre sosial inkludering i den ordinære klassen lettere for eleven med ASF. Når Kristin forteller at har du møtt en med autisme så har du møtt en, du har ikke møtt alle viser det slik jeg tolker det at en kan ikke se seg «blind» på hva teorien sier om diagnosen ASF, læreren er også nødt til å se diagnosen i lys av eleven og hvilke utfordringer ASF gir denne eleven.

Øzerk & Øzerk (2013) poengterer også at en ASF diagnose kan varieres fra person til person. Kari gav uttrykk for at læreren ikke nødvendigvis trenger forhåndskunnskaper om ASF. Det jeg har lest av teori (Attwood 2004; Martinsen et al., 2006; Mesibov et al., 2004; Øzerk & Øzerk, 2013) om arbeid med elever med ASF har i veldig stor grad pekt på at kunnskap om diagnosen er veldig viktig i møtet med eleven med ASF. Svaret til Kari kan tolkes dithen at forkunnskaper ikke er viktig å ha i møtet med ASF, men slik jeg velger å tolke Kari så mener hun at kompetanse om eleven med ASF er viktigere enn den teoretiske kunnskapen en måtte ha om en ASF-diagnose. Slik jeg forstår informantene er de samstemte i at den viktigste kjennskapen en lærer kan ha om en elev med ASF er til selve eleven. Kari var usamstemt i forhold til Kåre og Kristin slik jeg tolker det ved at Kari fokuserte mer på kjennskap til eleven med ASF enn det teoretiske aspektet ved en ASF-diagnose.

På spørsmål hvordan de går fram for å få kjennskap til eleven med ASF svarte informantene at det dreide seg mye om samtaler og observasjon. I sin måte å bli kjent med eleven med ASF fortalte Kåre: «Jeg brukte veldig mye tid på å snakke med eleven. Det var i starten vanskelig å «nå inn» til eleven, men i dag kan jeg sitte ned å snakke med eleven om det er ordentlige problemer». Kristin fortalte at: «Vi brukte lang tid i begynnelsen til å prate, bli kjent, hvem jeg var, hva jeg gjorde, og hva eleven tenkte og forventet fra meg». Kristin hadde ofte samtaler i gymsalen. For som Kristin sa: «Det var en plass som eleven likte å være. Bare sitte der å prate om fotball». Kari sa at: «Kjennskap får læreren ved å se, snakke og observere», og understreket at: «Det tar tid».

Informantene viser at de bruker samtaler og observasjoner for å bli kjent med eleven med ASF, og derav få kunnskap om eleven med ASF. Dette arbeidet slik jeg tolker det er med på å legge fundamentet for å skape en god og trygg relasjon til eleven med ASF. Martinsen et al. (2006) viser til at elever med ASF er avhengig av en trygg og god relasjon til sin lærer for å kunne få økt læringsutbytte. Ved samtaler og observasjoner vil de slik jeg tolker det få en økt forståelse av eleven med ASF og derav en forståelse av hvilke utfordringer eleven med ASF har i skolehverdagen. Martinsen et al. viser til at forståelse av utfordringene til en elev med ASF er grunnsteinen i ethvert egnet undervisningstilbud til elever med ASF. Informantene understreket at det å skape en relasjon til en elev med ASF tar tid, men som Kåre nevner så vil det at man bruker god tid føre til at de nå kan snakke om vanskelige ting når de oppstår. Når Kristin nevner at de hadde samtaler på en plass eleven med ASF likte å være tolker jeg det

slikt at det er med på å gjøre det lettere for Kristin å skape god relasjon til eleven med ASF i omgivelser eleven med ASF liker og er trygge i.

#### **4.1.3 Eleven med ASF må vite hva som skjer**

I teorikapittelet (Engh, 2010; Helvershou et al., 2007; Martinsen et al., 2006) kommer det fram at eleven med ASF må vite hva som skal skje for at skolehverdag skal oppleves som god for eleven med ASF. Gjennom det jeg har lest om ASF-diagnose kommer det frem at elever med ASF trenger en fast dagsplan som de kan forholde seg til gjennom dagen, og derav spurte jeg Kåre om eleven med ASF fulgte en dagsplan. Kåre fortalte: «Til å begynne med så hadde jeg alltid en plan som eleven fikk, men eleven sa selv at eleven hadde ikke behov for en etter hvert. Eleven klarer å følge med selv». Ved at eleven med ASF har gitt uttrykk til Kåre om at eleven ikke behøver en egen plan for dagen tolker jeg dithen at lærerteamets struktur for skoledagen er god nok for eleven med ASF og eleven klarer å lage seg de forestillingene som eleven med ASF ifølge Martinsen et al. (2006) behøver gjennom skoledagen.

På spørsmål om hvordan Kåre arbeider for å kunne inkludere eleven med ASF i klassen fortalte han: «Man legger jo til rette så godt som man kan for å skape en forutsigbarhet. Det må eleven ha. Det må være forutsigbart og det må gjøres avtaler i forkant. Bare sånn uformelt omså. Det gir god effekt». Kristin fortalte at: «Når eleven vet hva eleven går til, og hva som forventes av eleven så er eleven med på lik linje som de andre elevene». Kari viste til at: «Struktur og forutsigbarhet er helt avgjørende for eleven med ASF i skolehverdagen».

Kåre og Kari viser til at forutsigbarhet er viktig med tanke på å skape sosial inkludering for eleven med ASF i klassen. Slik jeg tolker Kåres og Karis utsagn kan det relateres til Martinsen et al. (2006) som viser til at det er avgjørende for en elev med ASF at situasjonen eleven kommer opp i løpet av skolehverdagen så langt som mulig er oversiktlig og forutsigbar. Ogden (2012a) viser til at dyktige lærere legger mye arbeid i planlegging og forberedelse, og jeg tolker informantene at de bruker tid til planlegging og forberedelse for at skoledagen til eleven med ASF skal være så forutsigbar som mulig. Når Kåre viser til at han lager avtale med eleven i forkant, tolker jeg at Kåre mener i forkant av aktiviteter. Det kan relateres til Martinsen et al. (2006) som viser til at det vil være effektivt å lage avtaler med elever med ASF. Resultatet av at eleven med ASF vet hva som skal skje vil slik jeg tolker Kristin være med på å gjøre eleven med ASF tryggere i møtet med det sosiale fellesskapet som er i den ordinære klassen. Martinsen et al. viser til at et resultat av at elever med ASF får denne oversikten som Kristin refererer til vil gjøre dem tryggere, og derav kunne mestre og

delta i sosiale aktiviteter sammen med resten av klassen. Ved å gi eleven med ASF denne forutsigbarheten og strukturen vil en slik jeg tolker informantene bidra til økt sosial deltagelse. Det kan således relateres til Martinsen et al. som viser til at formålet med å strukturere omgivelsene til elever med ASF er å skape orden i deres aktiviteter og handlinger for å øke deres sosiale deltakelse med medelevene.

Med tanke på viktigheten av å lage avtaler med eleven med ASF viste Kåre til når han opplevde at eleven med ASF sin atferd i klassen snudde. Kåre fortalte at de i lang tid hadde slitet med å få eleven til å arbeide med skolearbeid på skolen og gjøre lekser hjemme, og at eleven med ASF hadde en del uhensiktsmessig atferd i klasserommet:

Det var en lang periode der eleven var vanskelig å ha med å gjøre. Jobbet ikke i det hele tatt. Der laget jeg en avtale etter samtale med hjemmet. Vi laget et enkelt skjema som gikk på avkryssningsskjema som vi gjorde hver dag der vi hadde delt inn dagen inn i to økter. Der krysset vi. Om eleven hadde jobbet bra middels eller veldig bra så slapp eleven å gjøre lekser hjemme. Det medførte faktisk at eleven begynte å jobbe i timene. For da var det legitimt for eleven å la være å gjøre leksene. Vi tenkte på den måten at om eleven jobbet fra middels til bra i timene så fikk eleven gjort mer enn det eleven ellers ville gjøre, uansett. Sånn at det var en vinn-vinn situasjon. Både for eleven selv og for oss i klassen.

Kåre fortalte videre: «Det er et veldig enkelt system og et utrolig enkelt skjema som ble satt i en perm og så ble det fulgt opp når eleven kom hjem». Kåre sin praksis med å lage avtaler med eleven med ASF får støtte hos Martinsen et al. (2006) som viser til at det alltid vil være nødvendig å bruke avtaler for å styre atferden til elever med ASF. Videre tolker jeg Kåre dithen at han har laget en struktur, noe som eleven kan forholde seg til, og gitt eleven med ASF en motivasjon til å arbeide med skolearbeid. Denne motivasjonen som eleven med ASF fikk tolker jeg til det Deci & Moller (gjengitt i Lillejord et al. 2013, s. 134) viser til som ytre motivasjon og handler om aktivitetens instrumentelle verdi. Den instrumentelle verdien i å ikke gjøre lekser ved god arbeidsinnsats på skolen blir her slik jeg tolker det «premien». Kåre forteller slik jeg tolker det om en struktur som kan relateres til det Martinsen et al. (2006) omtaler som situasjonsstruktur. Kåre viser til en situasjon, leksegjøring, og beskriver hvordan han gjennomførte denne situasjonsstrukturen som en tilrettelegging av det sosiale miljøet. Det at eleven med ASF har hatt vanskeligheter med å gjøre skolearbeid kan slik jeg tolker det være at eleven med ASF ikke har sett hensikten med å gjøre disse oppgaven. Når Kåre

presenterer en slik situasjonsstruktur så har skolearbeid slik jeg tolker det fått en hensikt for eleven. Det å ikke gjøre skolearbeid medfører en konsekvens, og eleven får derav slik jeg tolker det en motivasjon for å gjøre skolearbeid. Dette medførte slik jeg tolker Kåre at det bedret læringsmiljøet for eleven med ASF og klassen som helhet.

#### **4.1.4 Eksempler på utfordring for eleven med ASF i skolehverdagen**

Som skrevet i teorikapittelet (Attwood, 2004; Martinsen et al., 2006; Sosial og Helsedirektoratet, 2010; Øzerk & Øzerk, 2013) er kjennetegn ved en ASF-diagnose at elever med ASF har utfordringer knyttet til både å forholde seg til andre mennesker og forstå det sosiale samspillet som er i løpet av en skolehverdag. Jeg ønsket derfor å finne ut hvilke utfordringer de så eleven med ASF hadde i skolehverdagen. Om utfordringer i skolehverdagen for eleven med ASF fortalte Kåre at:

Jeg tror den største utfordringen til disse elevene i skolehverdagen er at det skjer så mye hele tiden. Det er utrolig mange hendelser som ikke er etter et bestemt skjema, som ikke kan forberede dem godt nok på. Det er hele tiden nye elever og lærere som det skal forholdes til. Ofte må man improvisere, altså gjøre om på planene. Dette gjør det ikke lett for disse elevene.

Kari fortalte at: «Uforutsigbarhet og forskjellige voksne er de største utfordringene til eleven med ASF i skolehverdagen». Kåre og Kristin viste til skiftning i forkant av gym og svømming som et konkret eksempel på en utfordring de så for eleven med ASF. Som Kåre sier: «Det er utfordringer i forhold til gymtimene i forhold til skiftning. Eleven har en egen lærergarderobe som eleven bruker og eleven har alltid en ekstra assistent med seg i disse timene. Det fungerer bra». Kristin fortalte: «Når det er svømmeaktiviteter får eleven ha garderoben for seg selv. Eleven får skiftet og gjort seg ferdig, så kommer de andre. Det samme gjør vi i gymsalen når dem har gym. Eleven får ha lærergarderoben og da skifter og dusjer eleven selv». Kristin understreket at denne tilpasningen har vært viktig for eleven. Som Kristin sier: «Det har vært noe eleven har trengt for å i det hele tatt være med i gymtimene». Kristin nevnte videre at: «Når elevene blir eldre så blir den sosiale inkluderingen litt vanskeligere for barn med ASF fordi de sosiale kravene blir enda høyere. Om du har ASF eller ikke så er det sosiale det viktigste etter hvert. Da kan man slite med å få venner, holde på venner».

Kåre og Kari sine utsagn om eleven med ASF sine utfordringene i skolehverdagen viser på mange måter slik jeg tolker skolens utfordringer med å skape en skolehverdag som fungerer optimalt for elever med ASF i den ordinære klassen. En skolehverdag kan slik Kåre forteller

være preget av uforutsette hendelser som fravær blant skolens ansatte, endring av rom, IKT-løsninger som ikke fungerer, besøk fra andre, skolekonserter, etc. Enhver endring i en etablert skolehverdag vil slik Kåre og Kari vise til være vanskelig for en elev med ASF å takle. Kanner (1943) viste tidlig til at endringer for barn med ASF medførte at de reagerte med fortvilelse. Utfordringene hos elever med ASF med tanke på disse endringene som Kåre og Kanner viser til peker Ozonoff & Schetter (gjengitt etter Øzerk & Øzerk, 2013, s. 93) på at kan relateres til en kognitiv svikt, og ligger i de eksekutive funksjonene hos elever med ASF. Det at elever med ASF har denne kognitive svikten fører til at en elev med ASF slik jeg tolker det har vanskeligheter med å takle endringer. Helverschou et al. (2007) viser til at både negative og endringer som en normalfungerende elev vil synes er positive, vil være vanskelig for en elev med ASF å håndtere dersom de ikke blir forberedt på det i god tid. Slik jeg tolker Kåre og Kari vil det være viktig at lærerteamet har planlagt skolehverdagen til eleven med ASF godt slik at eleven er godt forberedt på skoledagen, og de eventuelle endringene som måtte finne sted. Kåre og Kristin viste til at skiftning før gym og svømming kan være et problem for eleven med ASF. Slik jeg tolker Kåre og Kristin har den tilpasningen de har gjort med tanke på skiftningen vært viktig for at eleven med ASF skal kunne ha gym og svømming. Kåre og Kristin viser slik jeg tolker det til en smal forståelse av tilpasset opplæring som ifølge Bachman & Haug (2006) vil si å se på tilpasset opplæring som ulike konkrete tiltak og metoder å organisere opplæring på. Jeg ser på tilpasningen Kåre og Kristin har gjort som tiltak for å organisere opplæringen til eleven med ASF. Tilpasningen som Kåre og Kristin viser til kommer frem av Salamancaerklæringens 4. artikkel som peker på at forskjeller er normale, og undervisningen må tilpasses elevens behov og ikke motsatt. Kristins utsagn om at sosial inkludering blir vanskeligere for elever med ASF jo eldre de blir får støtte hos Helvershou et al. (2007) som viser til at de sosiale vanskene hos elever med ASF øker til en viss grad med alderen fordi kravet om sosiale ferdigheter øker.

#### **4.1.5 Lærerteamets arbeid med sosiale ferdigheter og sosial inkludering**

I lys av at elever med ASF har utfordringer med sosialt samspill (Martinsen et al., 2006; Øzerk & Øzerk, 2013) ønsket jeg å finne ut hvordan lærerteamet arbeider med å utvikle sosiale ferdigheter hos eleven med ASF, og hvordan de arbeider med sosial inkludering av eleven med ASF i et fellesskap. Med tanke på arbeid med å utvikle sosiale ferdigheter hos elev med ASF fortalte Kåre: «Vi har arbeidet med å «plukke» av eleven en del av de tingene som har vært veldig negativt, snakket om følelser. Vi brukte KAT-kassen. Det har vi snakket mye om». Kristin fortalte at: «I utgangspunktet er vi mest mulig inne i timene, men vi har

noen faste tidspunkter der vi går ut. Da har vi et hefte som vi bruker. Vi bruker mye sosiale historier, der jeg kopierer flere sosiale historier som vi da snakker om». Kristin fortalte videre at: «Vi bruker helt enkle ansiktsuttrykk fra KAT-kassen. Om jeg leser en historie så peker eleven på hvilket humør eleven ville vært om det var eleven som var i historien». Kari viste til at skolen i stor grad fokuserer på sosiale ferdigheter:

Vi setter sosiale ferdigheter på dagsorden og har det på ukeplanen og løfter det. Vi har blant annet jobbet med hvordan skal man være en god lytter. Da har vi rollespill, eksempler, individuell jobbing, samtaler i grupper, lekser. Hvordan er det vi viser hverandre at vi er en god lytter.

Informantene eksemplifiserer hvordan de arbeider med å utvikle sosiale ferdigheter hos eleven med ASF. Kristin viser til at de har faste tidspunkter som de går ut av klasserommet på. Det kan slik jeg tolker det bli sett på som et segregert tilbud. Olsen (2013) viser i teoridelen til *Inkluderings treenighet* (se figur 1) som en modell der eleven er i sentrum og beveger seg konstant mellom inkluderings faglige, kulturelle og sosiale dimensjon. Olsen viser derav til at et tilsynelatende segregert tilbud kan ha et inkluderende mål. En økt alene med lærer kan gi eleven verktøy til å kunne bidra i gruppen, faglig, sosialt og kulturelt. Engh (2010) viser til at innlæring av hvordan en elev med ASF skal forholde seg til sosiale situasjoner, herunder sosiale historier med fordel kan gjøres på enerom med læreren før eleven med ASF møter på disse sosiale situasjonene med sine medelever. Når Kristin velger å ta ut eleven med den hensikt å arbeide med sosiale historier og hvordan eleven skal forstå non-verbal kommunikasjon tolker jeg det slik at det segregerte tilbudet har et inkluderende mål. Slik jeg tolker Kristin arbeider har de 1:1 undervisning for at eleven med ASF lettere skal kunne takle de sosiale situasjonene som eleven med ASF møter på i skolehverdagen. Ved å bruke KAT-kassen i dette arbeidet viser Kåre og Kristin til hvordan de bruker visuelle hjelpemidler som hjelp for eleven med ASF å sette ord på sine følelser. Martinsen et al. (2006) viser til at visualisering blir brukt for å hjelpe elever med ASF å kjenne igjen og regulere sine egne følelser. Jeg tolker Kåre og Kristin dithen at de har brukt mye tid på å hjelpe eleven med ASF til å sette ord på de følelsene som eleven måtte ha når det kommer til sosiale ferdigheter, og hvordan eleven skal opptre i sosiale situasjoner. Kari viser til at sosiale ferdighet løftes fram og at det arbeides aktivt med det med hele klassen. Jeg tolker det slik at utvikling av sosiale ferdigheter er noe som gjelder hele klassen for å øke relasjonskompetansen til alle elevene. Det at Kari ikke nevner eleven med ASF spesifikt

tolker jeg slik at hun ser på utvikling av sosiale ferdigheter til også å gjelde hele klassen. Kari sitt utsagn kan slik jeg tolker det relateres til Spurkeland (2011) som viser til at ved å øke relasjonskompetansen til elevene vil det kunne ha positiv effekt på klassemiljøet og derav relasjonene og atferden i positiv retning.

På spørsmål om hvordan lærerteamet arbeider med sosial inkludering av eleven med ASF trakk Kåre fram og fortalte at de har hatt 1:1 inspeksjon på eleven med ASF. Som Kåre sa: «Det er stort sett bare lærere som kjenner eleven som har inspeksjon. Om vi ser at eleven går alene prøver vi å knytte eleven til leken». Videre fortalte Kåre: «Det var frustrerende for eleven da eleven kom at eleven ikke kunne reglene og forstod ikke det sosiale samspillet. Da kan vi være med på å lede eleven inn i leken». Før friminutt understreket Kåre at: «Det er viktig at vi gjør avtaler før eleven går ut». Kåre fortalte at de trener på situasjoner: «Skolen er med Trivselsleder programmet blant annet. I fjor tok den ene assistenten og øvde på leker sammen med eleven sånn at når friminuttet kom så behersket eleven lekene, og kunne være med. Det har vært en viktig sak». Når de arbeidet med sosial inkludering fortalte Kristin: «Vi bruker oppgaver om følelser, og sosiale historier som vi da snakker om. Vi snakker om situasjoner som har oppstått i klassen eller med eleven. Men vi prater mye, det er det vi gjør. Vi prater om hvordan eleven har det, om venner». Kari fortalte at:

Vi har ganske tett voksentetthet i friminuttene. Vi har fokus på å ikke ha sosiale vakuum. Det går på det at elevene aldri skal være uten voksenoppsyn, i noen øyeblikk på skolen, ikke i overgangene, vi følger klassene ut, vi er med hele tiden. På den måten har vi ganske stor oversikt. Da kan vi observere om eleven med ASF har noen å være sammen med.

Kåre viste til at eleven med ASF syntes det var vanskelig å forstå reglene og det sosiale samspillet i friminuttet. Slik jeg tolker Kåres utsagn kan det relateres til Helvershou et al. (2007) som viser til at friminutt ikke er «fri», men det vanskeligste «faget» på skolen for en elev med ASF. Kåre fortalte at de har 1:1 inspeksjon og dermed kunne lede eleven inn i leken igjen om det skulle være behov. Når de har en 1:1 inspeksjon på eleven med ASF vil det slik jeg ser det være i samsvar med Helvershou et al. som viser til at det er behov for at lærerne bruker tid og ressurser på å tilrettelegge friminuttene til elever med ASF. Kristin viser med sitt utsagn slik jeg tolker det hvordan hun bruker sosiale historier for at eleven med ASF skal forstå sosiale hendelser som kan inntreffe i en skolehverdag. Martinsen et al. (2006) viser til at det å lage sosiale historier om hendelser fra hverdagen til mennesker med ASF vil kunne



gjøre det lettere for mennesker med ASF å forstå hva de skal gjøre i en sosial situasjon. Kåre og Kari viser til friminuttet som en arena der de arbeider med sosial inkludering, og de viser hvordan de legger til rette for at eleven med ASF skal kunne mestre den sosiale arenaen som et friminutt er. Ved at assistenten, som Kåre refererer til, viste eleven med ASF lekene som de skulle ha i friminuttene før friminuttet startet tolker jeg har vært med på at eleven med ASF kunne oppleve mestring av disse aktivitetene. Dette får støtte i studier av Bauminger & Agam (gjengitt etter Helvershou et al. 2007, s. 233) som viser at opplæring i hvordan elever med ASF skal oppføre seg for å bli med på leken, og hvordan leken skal gjennomføres, kan være nyttig og nødvendig for at barn med ASF skal kunne leke sammen med andre. Martinsen et al. (2006) viser til at når noe er kjent for elever med ASF vil de i større grad være en del av det sosiale fellesskapet. Dette blir eksemplifisert i Kåre sitt utsagn om måten assistenten tidligere skoleår hadde arbeidet med eleven med ASF i forkant av Trivselsleder-aktiviteter i friminuttet på denne skolen. Friminutt og pauser blir av Martinsen et al. nevnt som en arena som ofte blir opplevd som ubehagelig og stressende for elever med ASF. For å mestre pauser og friminutt viser Martinsen et al. til at lærerne kan slik Kåre viser til lage planer og avtaler slik at pauser og friminutt får en struktur som disse situasjonene ofte mangler. Ved at det er fokus fra skolens side på å unngå sosiale vakuumsom Kari nevner vil det slik jeg tolker det være med på å gi lærerne en oversikt over hva som skjer i disse situasjonene og dermed kunne være tilstede å bidra om det skulle oppstå noe. Informantenes viser med sine eksempler slik jeg ser det at de ønsker å tilrettelegge for sosial inkludering av eleven med ASF. I begrepet sosial inkludering kommer det fram av Olsen (2013) at det er mer enn sosial deltagelse. Eleven skal i tillegg til å delta bli regnet med og oppleve aksept og respekt. Slik jeg tolker informantene legger de til rette slik at eleven med ASF skal kunne føle aksept og respekt. Denne tilretteleggingen kommer frem slik jeg ser det ved at eleven med ASF sine utfordringer med sosialt samspill blir akseptert og respektert. På bakgrunn av det får eleven med ASF slik jeg tolker informantene trent på sosiale situasjoner, både i form av undervisning av sosiale ferdigheter 1:1, og trent på Trivselsleder-leker i forkant av friminutt slik at eleven med ASF er kjent med disse før friminuttene starter.

#### **4.2 Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med medelever i klassen for å oppnå sosial inkludering for eleven med ASF?**

I teorikapittelet har jeg skrevet om at sosial inkludering for en elev med ASF handler om å være en del av et fellesskap (Haug, 2014; Martinsen et al., 2006; Olsen, 2013; UNESCO, 1994). Med tanke på de utfordringene sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære

klassen vil kunne gi medelevene ønsket jeg å vite hvordan lærerteamet arbeidet med medelevene for å oppnå sosial inkludering for eleven med ASF.

#### **4.2.1 Lærerteamets forståelse av begrepet relasjon**

Begrepet relasjon ble i teorikapittelet vektlagt som viktig i forbindelse med hvordan et lærerteam arbeider med sosial inkludering i en klasse. Med tanke på relasjonsbyggingens viktighet i dette arbeidet ønsket jeg å finne ut hva informantene la i begrepet relasjon. Kåre fortalte:

Med relasjon mener jeg forholdet mellom eleven med ASF og andre individer.

En god relasjon til eleven har jeg når eleven har tillit til meg. Når eleven vet hvordan jeg reagerer i ulike situasjoner. Jeg mener det også er en nær sammenheng mellom god relasjon og tillit. Når eleven kan komme til meg for å snakke om ulike problemer, da har vi en god relasjon. Likevel er det nok viktigere med forutsigbare relasjoner når det gjelder elevene med ASF enn normaleleven.

Kristin forstod relasjon slik: «Flire mye, skjønne hverandre på gode og vonde dager, og at man tar hverandre for den man er». Kristin fortalte også at god relasjon med eleven med ASF går på: «Vårt felles holdepunkt som vi har. Det som vi prater om som bare eleven og meg forstår. Vår sære humor som eleven og jeg har utviklet». Kristin fortalte videre: «Jeg tenker det at jo bedre relasjon jeg og eleven har, til hverandre, jo tryggere er eleven på meg. Da synes jeg det er logisk at eleven vil være mer inne i fag, andre ting. Da har eleven den trygge plattformen som eleven kan bevege seg litt ut av». Kari fortalte at: «Relasjon handler jo om kontakten vi oppnår med hverandre. Samspillet mellom mennesker, og i forhold til elevene så er det jo utrolig viktig å opprettholde relasjon til hver enkelt elev».

Kåre og Kristin har i sine utsagn omtalt begrepet relasjon rettet mot eleven med ASF. Jeg velger å tolke deres forståelse av begrepet relasjon til også å gjelde de andre elevene i klassen. Informantene viser alle til at tillit og trygghet er viktige elementer for å skape gode relasjoner i klasserommet. Spurkeland (2011) påpeker at ingen lærere lykkes uten et visst nivå på tillit i relasjonen mellom lærer og elev. Kristin viste til at trygghet mellom hun og eleven kan føre til at eleven er mer inne i klassen, og eleven med ASF derav kan bevege seg litt ut av det trygge plattformen som er laget mellom dem. Kristins utsagn tolker jeg kan relateres til Hattie (2009) som peker på at lærere med en støttende relasjon har betydelig innvirkning på elevenes faglige og sosiale læring. En god relasjon mellom lærer og elev kommer til uttrykk ved eksemplene som informantene trekker frem. Kåre viser til at når elevene kommer til han med

problemer så har han en god relasjon. Kristins utsagn viser at hun og eleven med ASF har utviklet en humor som er unik for deres relasjon. Kåre og Kari fokuserte begge på at idet de som lærere kan snakke med eleven med ASF om vanskelige ting viser det at eleven med ASF har tillit til dem. Når elever kan flire med lærerens sin, samt kunne snakke med læreren sin når ting er vanskelig tolker jeg at lærerteamet har skapt en anerkjennelse og tillit hos eleven med ASF, og klassen som helhet. Jeg tolker informantens utsagn om tillit og anerkjennelse hos eleven med ASF, og klassen som helhet at det kan relateres til det som kommer frem i teorien (Drugli 2012; Holten, 2011; Spurkeland, 2011) om anerkjennelse og tillit i relasjonsbyggingen. Kari trekker frem det samme som Kåre og Kristin i form av tillit, men viser også med sitt utsagn at det å tørre å agere er viktig med tanke på god relasjon. Jeg tolker Kari dithen at elevene skal kunne tørre å være seg selv og tørre å være uenig uten at det går på bekostning av relasjonen mellom eleven og læreren. Det Kari nevner kan slik jeg tolker det relateres til Holten (2011) som viser til at anerkjennelse i relasjonen kommer frem ved at begge som er i dialogen har rett til å uttale seg og begge får opplevelsen av å være sett og bekreftet av den andre. Jeg tolker det informantene trekker frem som viktige elementer ved sin forståelse av begrepet relasjon. De får også støtte hos blant andre Drugli (2012) og Spurkeland (2011) som viser til at lærere som skaper trygghet og tillit til sine elever langt på vei er med på å øke elevenes faglige og sosiale læring. Som Kåre sier har elever med ASF i tillegg behov for at de gode relasjonene er forutsigbare, noe som underbygges av Martinsen et al. (2006) som sier at elever med ASF er avhengig av en trygg og god relasjon til sin lærer for å kunne få økt læringsutbytte.

#### **4.2.2 Hvordan arbeider lærerteamet med å skape gode relasjoner til klassen og eleven med ASF?**

I arbeid med elev med ASF og klassen har jeg i teoridelen (Drugli, 2012; Hattie 2009; Holten, 2011; Nordenbo et al. 2008; Spurkeland, 2011) skrevet at det handler mye om å skape gode relasjoner. Forståelsen av relasjon henger sammen med måten en lærer arbeider med å skape gode relasjoner, og i lys av hvordan informantene forstod begrepet relasjon ønsket jeg å vite hvordan informantene skaper gode relasjoner til elevene. Kåre fortalte at for å skape god relasjon til klassen arbeider han: «Hardt med trygghet, og mye regler der jeg forventer at de følger reglene og konsekvensene av disse når de brytes. Vi prøver å ha en god tone, og legge vekt på det positive». Kristin fortalte i sitt arbeid med å skape en god relasjon at de: «Snakker mye, og snakker om det som opptar eleven. Det som skjer eller skal skje i elevens hverdag.

Jeg viser at jeg er tilstede når vi er sammen, og at jeg har eller tar tid til å lytte til eleven». For å skape god relasjon til elevene fortalte Kari at hun:

Passer på å ha relasjon gjennom at elevene opplever seg sett minst tre ganger per dag; om morgenen ved håndhilsning og småprat, trekke navnet for å svare minst en gang i løpet av dagen, og takke hver enkelt for i dag på slutten av dagen.

Jeg tolker informantene dithen at de er meget bevisst på sin måte å skape gode relasjoner til klassen og eleven med ASF. Gode relasjoner mellom elevene og mellom læreren og klassen er ifølge Ogden (2012a) en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere. Kåre viser til hvordan han ved å jobbe frem en trygghet i bunn gjennom regler har klare forventinger til klassen. I klassen, tolker jeg at han også mener eleven med ASF. Kåres arbeid med å skape relasjon til klassen kan slik jeg tolker Kåre relateres til Skaalvik & Skaalvik (1996) som viser til at for at elevene skal oppleve trygghet i lærings situasjonen må de blant annet vite hva som forventes av dem. Ved at Kåre arbeider med tydelige regler tolker jeg dithen at Kåre legger til rette slik at elevene skal vite hva som forventes av dem. Postholm et al. (2012) viser til at en tydelig leder som er opptatt av elevenes læring og utvikling vet at det er nødvendig med regler og rutiner for å skape en forutsigbar og god skolehverdag. Kåres arbeid med å skape regler har slik jeg tolker det sammenheng med det Postholm et al. viser til. Kristin viser at hun ved å være tilstede for eleven viser seg som en trygg voksen og med det er med på å skape trygghet dem imellom. Det kan slik jeg tolker Kristin sitt utsagn relateres til Drugli (2012) som viser til at når elever med spesielle behov har en god relasjon til læreren sin kan det virke som en sentral beskyttelsesfaktor for disse elevene. Kari viser i sitt utsagn til viktigheten med å se den enkelte elev i løpet av skolehverdagen, og hvilke virkemidler de bruker for å se den enkelte elev i løpet av skolehverdagen. Kari får støtte hos Spurkeland (2011) som viser til at det å se den enkelte elev og at elevene føler seg verdsatt er viktige virkemidler i relasjonsbyggingen. Håndtrykk når lærerne hilser på elevene vil ofte ifølge Spurkeland forsterke følelsen av å bli sett. Med tanke på relasjonskompetanse viser Drugli (2012) til at læreren må være bevisst på hvordan læreren reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse egen atferd til de ulike elevenes behov (s.47). Spurkeland (2011) viser til relasjonskompetanse at lærerne må ha ferdigheter, evner, kunnskaper, og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (s. 63). Jeg tolker informantenes utsagn at de er i samsvar med Drugli og Spurkeland sine definisjoner av relasjonskompetanse i deres praksis av å skape gode

relasjoner til elevene i klassen. Informantene viser slik jeg tolker det at de er bevisste på hvordan de skal etablere relasjoner til elevene.

Hvordan informantene forstår begrepet relasjon kan slik jeg tolker det påvirke hvordan informantene arbeider med å skape relasjon til elever. Sammenhengen mellom forståelse og arbeid med å skape relasjon viser Kåre slik jeg tolker det ved at han i forståelsen legger vekt på tillit og trygghet, og i sitt arbeid tolker jeg Kåre dithen at han arbeider med trygghet gjennom å etablere regler og konsekvenser når disse blir brutt. Tryggheten kommer slik jeg tolker det frem ved at elevene har noe å forholde seg til. Ogden (2012a) viser til at dersom reglene skal fungere er det viktig at det får positive konsekvenser når reglene følges, eller når negativ konsekvens om en regel brytes. Ved at Kåre forteller at de prøver å vektlegge det positive og ha en god tone tolker jeg det slik at Kåre er opptatt av vektleggingen som Ogden viser til. Kristins viser i sin forståelse av begrepet relasjon til at det å skjønne hverandre på godt og vondt er viktig. I arbeidet med å skape relasjon snakker hun mye med elevene og viser at hun er tilstede. Sammenhengen kommer frem slik jeg tolker det ved at hun for å skulle klare å skjønne elevene på godt og vondt må vise at hun er tilstede for elevene og hun må snakke med dem. Kristin er slik jeg tolker det en støttende lærer. En støttende lærer viser ifølge Postholm et al. (2012) både emosjonell og faglig støtte. Jeg tolker Kristin dithen at hun ved å vise til at det å forstå hverandre på godt og vondt både gir eleven en emosjonell og en faglig støtte. Sammenhengen mellom Kari sin forståelse av begrepet relasjon og arbeid for å skape relasjon kommer slik jeg tolker det frem ved at Kari i sitt arbeid med å skape god relasjon til elevene viser at hun passer på å se elevene minst tre ganger hver dag. Dette viser slik jeg tolker det at Kari i sitt arbeid med å skape god relasjon er bevisst på kontakten som oppnås mellom henne og elevene, og samspillet mellom dem imellom. Dette kommer frem slik jeg tolker det ved at hun er bevisst på hvilke virkemidler hun kan ta i bruk for å skape den gode relasjonen med elevene. Sammenhengen mellom Kari sin forståelse og arbeid med å skape gode relasjoner kan slik jeg tolke det relateres til Spurkeland (2011) som viser til at lærere som er flinke til å bruke øyekontakt, får effekt av det.

#### **4.2.3 Klassen skal være en bra plass å være**

Klassens positive betydning for å lykkes med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære skolen ble understreket av alle tre informantene. På spørsmål om hvilken rolle de så medelevene hadde i den sosiale inkluderingen kom det samstemt frem fra informantene at klassen har en viktig rolle. Kåre fortalte at: «Klassen spiller en veldig viktig rolle. Vi har

arbeidet mye med at klassen skal være en bra plass å være». Kristin sa: «Klassen har en viktig rolle. Kjempeviktig rolle». Hun nevnte videre hvordan medelevene i klassen kunne være gode rollemodeller: «Jeg tenker at dem som eleven er trygg på er også de elevene som eleven «speiler» seg i med tanke på hvordan de oppfører seg i ulike situasjoner. Da følger eleven dem». Kari understreket viktigheten for en elev med ASF å være en del av fellesskapet:

Klassen har en veldig viktig rolle. Man kan jo ikke lære sosiale ferdigheter på tomannshånd. Du er nødt å lære sosiale ferdigheter i et sosialt fellesskap, og på den måten er det veldig viktig å være tilstede i en klasse for det er jo der det skjer. Være tilstede i undervisningen, være tilstede i friminuttene.

Informantene understreket klassens viktige roller i sosial inkludering av en elev med ASF, og i det tolker jeg at informantene ser på klassen viktig for å skape sosial inkludering for en elev med ASF. Skaalevik & Skaalevik (1996) viser til at det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Slik sett kan konsekvensen av at klassen oppleves som en bra plass å være at elevene får økt motivasjon, bedre selvoppfatning, bedre prestasjoner og bedre atferd. Når Kåre viser til at klassen skal være en bra plass å være tolker jeg det i relasjon til Ogden (2012a) som forteller at et fellesskap oppstår når elever kjenner seg ivaretatt og tar vare på hverandre. Kari bringer frem begrepet fellesskap når hun forteller at elever er nødt til å lære sosiale ferdigheter i et fellesskap. Engh (2010) viser til at i den inkluderende skolen skal alle ha en plass i fellesskapet, og således kan det slik jeg tolker det relateres til Kari sitt utsagn om at sosiale ferdigheter må læres sammen med andre medelever. Olsen (2013) viser til sosial deltagelse som en naturlig følge av sosial tilhørighet. Tilhørigheten kommer slik jeg tolker det frem i Kristins utsagn med at de elevene som eleven med ASF «speiler» seg i er elever som eleven med ASF er trygge på. Det tolker jeg dithen at eleven med ASF lærer seg sosiale ferdigheten av og sammen med sine medelever. Det jeg har lest om elever med ASF peker på at elever med ASF har vanskeligheter med å tolke sosiale signaler og forstå non-verbal kommunikasjon i et sosialt samspill (Martinsen et al. 2006; Øzerk & Øzerk, 2013). Ved at eleven med ASF speiler seg i forhold til medelever tolker jeg som et resultat av at eleven med ASF har en trygghet i relasjonen til sine medelever. Lillejord et al. (2013) viser til at det er skolens ansvar for elevenes sosiale utvikling og at det derav må legges til rette for at ingen utestenges, og at elevene må prøve ut og lære seg sosiale ferdigheter i samspill med både andre elever og de voksne i skolen. Ved at det er et fokus på at klassen skal være en bra plass,

og derav at eleven med ASF «speiler» seg i medelevene tolker jeg dithen at eleven med ASF i lag med sine medelever prøver ut og utforsker det sosiale samspillet i lag. Eleven med ASF er slik jeg ser det med å prøve ut disse sosiale samspillene og viktigheten av det viser Kari til ved at en må lære sosiale ferdigheter sammen. Informantene viser dermed slik jeg tolker det at de er bevisst på at de må tilrettelegge slik at ingen i klassen skal føle seg ekskludert, og derav at alle skal føle at klassen er en bra plass å være. Martinsen et al. (2006) viser til at for å øke fellesskapet for elever med ASF må lærerne legge til rette for at elever med ASF kan være en del av et fellesskap ut fra sine forutsetninger.

Informantene understreket videre viktigheten av at eleven med ASF skulle være trygg i klassen. Kåre fortalte at: «Vi har jobbet veldig mye for å skape trygghet for eleven med ASF. Om ikke eleven føler en trygghet i gruppen kan eleven heller ikke bidra selv på en positiv måte». Kristin fortalte at: «Eleven er trygg på klassen og vi voksne som er der». Kari fortalte at: «Trygghet har jo for hvert barn mye å si. Du lærer lite om du ikke er trygg», og understreket videre: «På noen måter trenger kanskje barn med ASF enda mer trygghet enn andre».

Informantene viser med sine utsagn at de setter trygghet i klassen som viktig med tanke på sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære skolen. Det at klassen oppfattes som en trygg plass, og hvordan eleven med ASF føler trygghet til klassen kan slik jeg tolker det ha mye å si for elevens sosiale og faglige utvikling. Jeg tolker informantene dithen at med trygghet i bunn kan gode relasjoner mellom elevene skapes. Drugli (2012), Holten (2011) og Spurkeland (2011) peker på at tillit og anerkjennelse er sentrale i relasjonsbyggingen og jeg tolker informantenes syn på trygghet for elevene i nær relasjon til tillit og anerkjennelse.

Gode relasjoner mellom elevene kan slik jeg tolker det føre til vennskap. Kåre kunne fortelle at: «Vi har hatt hemmelige undersøkelser om forskjellige ting, der eleven med ASF ble karakterisert som en venn av flere i klassen». Kristin fortalte: «Eleven med ASF spør etter de andre i klassen, og de andre i klassen spør etter eleven». Kari forteller at: «Jeg opplever og det jeg ser er at eleven velger de som eleven vil være sammen med, og at eleven har noen». Informantene viser her til hvordan det har etablert seg vennskap mellom eleven med ASF og medelevene. På spørsmål om vennskapene er noe eleven med ASF og de vennene i klassen tar med seg etter skoletid svarte Kåre: «Ja, de har treffpunkter på ettermiddagstid også etter skoletid».

Det jeg har lest om i teori (Helveshou et al., 2007; Martinsen et al., 2006) om elever med ASF peker det på at det er vanskelig for elever med ASF å danne vennskap med jevnaldrende. Martinsen et al. (2006) trekker frem at mennesker med ASF har vanskeligheter med å etablere en slik kontakt med andre mennesker. Når informantene forteller at eleven blir sett på som en venn anser jeg at det er skapt en relasjon mellom eleven med ASF og noen medelever som slik jeg tolker teorien (Martinsen et al., 2006; Helvershou et al., 2007) er uvanlig for en elev med ASF. Martinsen et al. (2006) peker på at vennskap blant annet innbefatter felles interesser. Ved at elevene har møtetid på ettermiddagstid etter skolen, slik Kåre uttaler tolker jeg dithen at elevene har en felles interesse. Jeg tolker informantenes utsagn at det er en sosial aksept fra de som omtaler eleven med ASF som en venn. Kristin viser til at elevene spør etter hverandre og slik sett tolker jeg det som en interesse for eleven med ASF, og motsatt. Kari viser igjen til at eleven tar valg om hvem eleven vil være med og at eleven er sammen med noen. Dette tolker jeg som et resultat av eleven med ASF og medelevene ønsker å tilbringe tid i lag. Ved at eleven med ASF etablerer vennskap som videreføres til ettermiddagstid vises slik jeg tolker det at lærerteamet med sitt arbeid av relasjonsbygging mellom elevene har lyktes mer enn hva som kommer frem i teorien. Martinsen et al. viser til at barn med ASF har vanskeligheter med å skape og ta vare på vennskap med jevnaldrende. Pavli og Luftig (gjengitt etter Lillejord et al., 2013, s.78) peker i så måte på at elever med funksjonshemninger, og spesielt de som har lærevansker eller utviklingsforstyrrelse er sårbare for ensomhetsfølelse. Informantens utsagn tolker jeg dithen at de har ved å skape de gode relasjonene og bidratt til vennskap mellom eleven med ASF og medelevene minsket muligheten for at eleven med ASF skal oppleve en ensomhetsfølelse i denne klassen. Kåre nevnte at de hadde hatt hemmelige undersøkelser der det kom fram at eleven med ASF ble sett på som en venn av sine medelever. Det kom ikke frem av Kåres utsagn hvilke undersøkelser han brukte, men Spurkeland (2011) viser til at en læreren for å forstå mer av relasjonene i en klasse kan gjennomføre et sosiogram i klassen, som er en hemmelig undersøkelse som kan fortelle læreren noe om blant annet relasjoner i en klasse.

#### **4.2.4 Arbeid med klassen for å skape samhandling og sosial inkludering av elev med ASF**

Jeg ønsket å vite hvordan lærerteamet arbeidet med klassen for å oppnå sosial inkludering av elev med ASF. Informantene viste da til ulike eksempler på hvordan klassen blir brukt i dette arbeidet. Kåre fortalte: «Vi har jobbet mye med å lage avtaler og jobbe med noen av de andre elevene før friminuttene spesielt. Vi prøvde å avtale med en elev i slengen for eleven hadde til



og begynne med vanskeligheter for å forholde seg til flere». Kristin sa: «Det var en utfordring med å komme tidsnok til skolen. Vi bruker et skjema over to uker som eleven krysser selv, og fungerte fra første uke. I premie får eleven velge en sosial aktivitet med klassen». Om å lage avtaler med andre medelever i forhold til samhandling med eleven med ASF fortalte Kari:

Eleven er så høytfungerende på alle plan så det ville eleven kanskje gjennomskuet, eller det ville vært unaturlig for de andre elevene om jeg skulle gjort en «leke-avtale». Det vil kunne bli mer som en plikt og en oppgave for dem i motsetning at det bygges opp sånn at det er noe de kan ønske. At det er en naturlig ting at det gjør vi.

Kari understreket videre: «Vi inkludere alle. For i det øyeblikket jeg ber deg om å være sammen med han i dag så blir det litt mindre populært. Da blir du litt stigmatisert, så det er jo en avveining individuelt i hver situasjon da».

Informantene viser her ulikheter i praksis av å lage avtaler i forkant av et friminutt. Der Kåre praktiserer det aktivt, og har brukt det for å skape relasjon mellom eleven med ASF og medelevene, ser Kari faren med at en slik avtale kan være stigmatiserende for eleven med ASF. Slik jeg tolker Kari skal det å være sammen, det å inkludere være noe som gjelder alle uansett. Kåre på den andre siden ser slik jeg tolker det verdi av å sette i gang tiltak slik at samhandling og relasjon skal kunne finne sted. I teorien kan en finne støtte til både Kåre og Kari sine utsagn. Martinsen et al. (2006) viser til at det å lage avtaler kan være viktige for eleven med ASF i møte med et friminutts mangel på struktur. Kari viser til faren med at eleven med ASF skal gjennomskue en «leke-avtale» og oppleve stigmatisering fra sine medelever. Jeg tolker Kari dithen at eleven ved å gjennomskue en leke-plan er så høytfungerende at eleven med ASF kan se på seg selv som unormal i forhold til sine jevnaldrende. Martinsen et al. viser til at elever med ASF i perioder har brukt mesteparten av sine krefter på å spille rollen som «normal» fordi de ikke ønsker å skille seg ut fra sine jevnaldrende. Jeg tolker Kari sitt utsagn at hun ved å ikke lage en «leke-avtale» ikke ønsker å bidra til mulighet for andre medelever å skulle stigmatisere eleven med ASF. Kari bringer frem at de inkludere alle og slik sett tolker jeg Kari dithen at elevene skal ha forståelse av at alle elever skal inkluderes og dermed ikke isoleres. Kristin viser hvordan de har brukt klassen aktivt i den sosiale inkluderingen. Martinsen et al. viser til at barn og ungdommer med ASF vanligvis er svært opptatt av å være som andre og få så få signaler som mulig på at eleven med ASF skiller seg ut fra andre. Slik jeg tolker bruken av sosiale aktiviteter sammen med klassen som premie tolker jeg det dithen at eleven velger aktiviteter som eleven ønsker og

derav mestrer. Dette tolker jeg dithen at kunne gi eleven mindre mulighet til å skille seg ut fra de andre i klassen enn ved aktiviteter som eleven ikke mestrer. Ved å bruke en sosial aktivitet med klassen som en premie tolker jeg Kristin dithen at det er en premie som blir sett på som positivt for eleven med ASF og klassen, og dermed slik jeg tolker det en felles interesse. Martinsen et al. viser til at det er lettere for en elev med ASF å delta i en aktivitet som bygger på felles interesser.

Samhandling mellom elevene vektlegges av informantene med tanke på sosial inkludering. Om samhandling mellom elevene for å lykkes med sosial inkludering er viktig fortalte Kåre: «Samhandling mellom elevene er helt avgjørende for å få en god inkludering». Kåre viste videre til at: «I dag kan vi sette eleven opp på gruppearbeid. Ikke nøyaktig med hvem som helst, men stort sett». Elever med ASF har gjerne et fagområde som de er veldig flinke i. På spørsmål om eleven med ASF har interessefelt og samhandling rundt dette svarte Kåre:

Eleven med ASF er veldig flink på sine interessefelt. Eleven har en helt annen kunnskap enn de andre elevene. Elevene kan stille spørsmål om presentasjonen eleven eller elevens gruppe har hatt. De aksepterer at dette er noe eleven virkelig er flink til.

Kristin fortalte at: «Elevene snakker sammen, og det går begge veier. Stiller spørsmål, hjelper hverandre i fag». Kristin viste til at samhandling mellom elevene også kan tas utgangspunkt i noe eleven med ASF liker: «Jeg tenker at å dra i klatrehallen er gode for eleven, men det er jo sosialt og inkluderende for klassen også. Det å være med eleven på noe som eleven liker og mestrer». Om hvordan den faglige samhandlingen mellom eleven med ASF og medelevene fungerer svarte Kari: «Den kan være svært bra på gode dager og utfordrende på andre dager».

Kåre viser til at eleven med ASF har vært med å hatt muntlige fremlegg i klassen. Linton (2015) viser til at muntlige fremlegg er noe som elever med ASF kan ha vanskeligheten med å få til. Jeg tolker Kåres utsagn dithen at han klart å legge til rette slik at eleven med ASF opplever muntlige fremlegg som positive. Falkmer (2013) viser til at for å positive relasjoner mellom eleven og medelever må læreren ha aktiviteter som er tilpasset interessen og evnen til eleven med ASF. Jeg tolker det dithen at når eleven med ASF har hatt fremlegg om emner som interesserer eleven og eleven er flink vil elevene erfare et positiv samspill som Falkmer viser til. Winter-Messiers (2007) viser til de spesielle interessene kan bedre elever med ASF sin emosjonelle tilstand. Jeg tolker Kristins utsagn om at elevene i klassen og eleven med ASF hjelper hverandre og snakker sammen kan relateres til Winter-Messiers. Jeg tolker det dithen at når eleven med ASF får mulighet til å hjelpe andre medelever bedrer eleven med

ASF sin emosjonelle tilstand. Kari viser til at den faglige samhandlingen kan variere etter dagsform, og slik jeg tolker Kari viser det at læreren må være bevisst på at den samhandlingen kan variere. Falkmer (2013) viser til at det er avgjørende at læreren er bevisst på miljømessige faktorer og funksjonsnivået til eleven med ASF med tanke på deltakelsen til eleven med ASF og at det derav er viktig at lærerne planlegger og evaluerer alle momentene som kan påvirke deltakelsen. Det er også slik jeg tolker Kari sitt utsagn viktig å ta høyde for at eleven med ASF, som andre mennesker, kan ha dager der dagsformen er dårligere enn andre dager og at det kan påvirke samhandlingen mellom elevene.

#### **4.2.5 Utfordring for klassen med sosial inkludering av elev med ASF**

Med tanke på sosial inkludering i en klasse er det viktig å se på hva som kan være utfordrende for klassen. Medelevenes forståelse av diagnosen kan gi utslag som Kåre sier: «Dem har hatt problemer med å akseptere at eleven er annerledes». Kåre fortalte videre at: «Eleven kan si ting som kanskje normaleleven ikke ville gjøre fordi eleven har ikke de sosiale sperrene som mange andre har og da er det selvfølgelig viktig å jobbe med dem at de tolererer at eleven gjør det eleven gjør». I forhold til medelevene fortalte Kristin at: «Man må lære ungene å være tålmodig, og at folk er forskjellige». Et av kjennetegnene ved en ASF- diagnose er at personer med ASF har et adferdsmønster som kan være vanskelig for omgivelsene å forstå og håndtere. Kåre og Kari fortalte at eleven med ASF kunne «henge seg opp i fiksjoner». Som Kåre sa: «Eleven startet tidligere dette skoleåret med en fiksjon rettet mot de yngre elevene som vi ikke syntes noe om. Vi har vært ganske tydelig at det ikke har vært lov å gjøre på skolen. Har ikke sett noe til det på lang tid». Kari fortalte:

Eleven kan få en fiksjon med noe som kan bli veldig intens, og det kan for noen være litt skremmende. Eleven kan være litt fokusert på ting som vi ikke ønsker at eleven ikke skal være fokusert på. Det kan for noen være litt skummelt, fordi de ikke vet hvordan de skal håndtere det.

Kåre viser slik jeg tolker det til at medelevenes manglende forståelse av hvordan en ASF- diagnose påvirket en elev som har ASF kan inntreffe i starten av en relasjonsbygging mellom medelever og elever med ASF om uhensiktsmessig atferd forekommer. Kåre og Kristin peker på viktigheten med å arbeide med medelevene slik at de skal tolerere at eleven med ASF gjør de tingene som eleven med ASF gjør. Kåre og Kristin kommer igjen innpå det Martinsen et al. (2006 og Mesibov et al. (2004) viser til omgivelsens manglende forståelse av en ASF- diagnose og hvordan en ASF-diagnose påvirker en elev med ASF. Fiksjonen eleven med ASF

kan havne i viser slik jeg tolker Kåre og Kari at det kan gjøre sosial inkludering med medelever vanskeligere for eleven med ASF om ikke lærerteamet er bevisst på det og hvordan de skal håndtere en slik uhensiktsmessig atferd. Hvor sosial akseptabel atferden til eleven med ASF er vil ifølge Firth (gjengitt i Winter-Messiers, 2007) påvirke den sosiale inkluderingen med medelevene. Øzerk & Øzerk (2013) peker på at aggressiv atferd kan ha til hensikt å få kontroll over omgivelsene. Når eleven med ASF har en atferd med tanke på fiksjonene som andre kan synes er skremmende tolker jeg det dithen at det kan være som et resultat i å få kontroll over omgivelsene. Både Kåre og Kari viser til at dette ikke er noe de aksepterer. Når Kåre forteller at de ikke har sett denne atferden tolker jeg det i lys av Øzerk & Øzerk forklaring på eleven har kontroll på situasjonene disse fiksjonene finner sted. Kåre forteller at denne fiksjonen er rettet mot de yngre elevene på skolen, og slik jeg tolker Kåre finner disse situasjonene sted i eksempelvis friminutt. Det at atferden ikke har funnet sted på en lang stund tolker jeg dithen at eleven nå kan ha kontroll på friminuttsituasjonen, eleven med ASF har andre aktiviteter som eleven fokuserer på eller eleven har fått forståelse av at denne atferden ikke er greit på skolen.

### **4.3 Hvordan beskriver lærerteamet egen klasseledelse og den innvirkning på sosial inkludering av elever med ASF?**

I teoridelen (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Martinsen et al, 2006; Nordahl, 2012; Nordenbo et al.,2008; Ogden 2012a; Spurkeland, 2011) vektlegges klasseledelse og hvilken betydning lærerens måte å drive klasseledelse kan påvirke klassens læringsmiljø, og derav sosial inkludering av elev med ASF. Skolen som organisasjon blir i teorien (Drugli, 2012) vektlagt med tanke på at kulturen som er på en skolen vil kunne påvirke en lærers klasseledelse.

#### **4.3.1 Lærerteamets forståelse av begrepet klasseledelse, og beskrivelse av egen klasseledelse**

For å få en forståelse av hva lærerteamet la i begrepet klasseledelse spurte jeg dem om hvordan de forstod begrepet. Kåre sa: «Med klasseledelse mener jeg min evne til å styre klassen slik at læringsmiljøet blir best mulig. Jeg vektlegger struktur og forutsigbarhet sterkt. Det er også viktig med trygghet». Kristin tenkte at klasseledelse handlet om at: «Elever med ASF eller ikke vet hvor de har meg, og de vet hva de får når jeg kommer. Jeg har alltid gjort klart det som jeg skal. Kommer ikke 15 min for sen, og må ikke plutselig gå og hente noe eller plutselig gjøre noe annet». Kari fortalte at:

God klasseledelse går jo på alt dette som handler om å ha struktur fra inngang til utgang. Faste rutiner for klassen til enhver tid. Når jeg hilser om morgenen går under

sekken jeg kaller klasseledelse. Men i den store sekken klasseledelse går det også på relasjonsskapning, sosial inkludering. Alle disse kompetansene.

Informantenes forståelse av begrepet klasseledelse viser at alle informantene legger stor vekt på struktur og forutsigbarhet. Ogden (2012a) viser til at klasseledelse handler om å ha orden og skape produktiv arbeidsro. Slik informantene presenterer sin forståelse av begrepet klasseledelse tolker jeg at den er i samsvar med Ogdens beskrivelse av klasseledelse. Drugli (2012) peker på at klasseledelse handler om hvordan læreren kommuniserer med gruppen elever, og vil lage en ramme for relasjonen med den enkelte elev. Kari viser til at det å hilse på morgenen er en fast rutine som hun relaterer til begrepet klasseledelse. Det å hilse på elevene på morgenen tolker jeg i retning av det Drugli forteller om å skape ramme for relasjonen til den enkelte elev. Kristin viser også slik jeg tolker det til en slik ramme ved at hun ifølge sitt utsagn alltid har klart det hun og eleven med ASF skal gjøre, og det setter derav slik jeg tolker det rammene for relasjonen til eleven med sin tilnærming til undervisningen.

Jeg ønsket å finne ut om det er sammenheng i informantenes forståelse av begrepet klasseledelse og deres praksis av begrepet klasseledelse. For å få frem informantenes praksis av klasseledelse spurte jeg hvordan de så på sin egen klasseledelse. Kåre fortalte at han var: «Strukturert og tydelig. Elevene skal vite hva som skjer, og at det er arbeidsro. Det setter jeg høyt, og klassen kjenner de strukturene som vi har». Kristin fortalte at hun er: «Trygg og organisert. Har gjort klart det jeg skal ha gjort klart. Og så er jeg jo en trygg voksen. Eleven vet hvor eleven har meg. Det tenker jeg er viktig at man er trygg på seg selv og den jobben man skal gjøre. For da får man trygge rammer». Kari fortalte at hun er:

Autoritær og omsorgsfull. Den balansen der velger jeg å tro at jeg har. Det å møte alle med et smil. For jeg ønsker å fremheve at om det har vært mye støy eller noe uønsket atferd leter jeg med engang etter hva som fungerer bra her, og så gir jeg det oppmerksomhet. Ofte så stopper alt det uønskete når det positive får oppmerksomhet.

Informantene tar frem slik jeg tolker det flere viktige poeng med tanke på sin egen gjennomføring av klasseledelse. Kåre viser til strukturen i klasserommet og viktigheten av at elevene skal vite hva som skjer. Kristin synliggjør at læreren må skape trygge rammer gjennom sin rolle som lærer. Kari viser til å fokusere på det positive for at det negative skal få mindre oppmerksomhet. Jeg tolker informantenes sin beskrivelse av egen klasseledelse dithen at de har det perspektivet på klasseledelse som Ogden (2012a) omtaler som det strukturerte klasserommet. I det perspektivet vektlegger Ogden struktur, tydelige forventninger, rutiner og

regler. Informantene viser til struktur, forutsigbarhet og rutiner ved sine utsagn. Både i Kåres sin forståelse og beskrivelse av egen klasseledelse vektlegger Kåre struktur og forutsigbarhet. Når han nevner at klasseledelse for han dreier seg om å styre klassen slik at læringsmiljøet blir best mulig tolker jeg at Kåre sitt utsagn kan relateres til Ogden (2012a) som viser til at: «Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (s.17). Jeg tolker at det er en sammenheng mellom Kåres forståelse av begrepet klasseledelse og hans beskrivelse av egen klasseledelse. Kristin la i sin forståelse av klasseledelse vekt på at klasseledelse handlet om at alle elevene i klassen skal vite hvor de hadde henne, og vite hva de fikk når hun kommer. Når hun beskriver sin egen klasseledelse som trygg og organisert tolker jeg det dithen at det er en sammenheng i Kristin sin forståelse av klasseledelse og beskrivelse av egen klasseledelse. Sammenhengen kommer fram slik jeg tolker Kristin at elevene er trygg på Kristin som lærer, og trygg på hva som skjer når Kristin har timer. Det kan slik jeg tolker det relateres til Ogden (2012a) som viser til at: «Relasjoner handler om den grunnleggende kontakten mellom lærer og elev og påvirker både undervisningen og samhandlingen i klassen» (s. 99). Kari viste i sin forståelse av klasseledelse handler om at det er faste rutiner for klassen til enhver tid, med blant annet håndhilsning på morgnen. I sin beskrivelse av egen klasseledelse fortalte Kari at hun så på seg selv som autoritær og omsorgsfull, der hun ønsket å møte alle med et smil og sette fokus på det positive. Jeg tolker at det er sammenheng mellom Kari sin forståelse av klasseledelse og beskrivelse av egen klasseledelse i og med at Kari vektlegger måten hun kommuniserer med elevgruppen som en måte å forstå og drive klasseledelse. Drugli (2012) peker på at klasseledelse handler om hvordan læreren kommuniserer med gruppen elever, og vil lage en ramme for relasjonen med den enkelte elev. Denne rammen kommer mer fram slik jeg tolker det når Kari ser etter det positive når en uønsket atferd oppstår. I lys av informantenes forståelse og beskrivelse av egen klasseledelse tolker jeg lærerteamet å inneha en autoritativ klasseledelse. Bergkastet & Andersen (2016) viser til at en autoritativ lærer er en lærer som samtidig som læreren underviser og veileder elevene, «ser» elevene og anerkjenner dem. Informantene viser slik jeg tolker utsagnene at de samtidig som de har en klar og tydelig klasseledelse som er preget av struktur og forutsigbarhet er opptatt av å «se» elevene og gi elevene trygghet.

#### **4.3.2 Skolens verdier påvirker lærerteamets utførelse av klasseledelse**

Drugli (2012) viser til at en læringskultur i klassen vil kunne påvirkes av læringskulturen ved skolen. Jeg ønsker å finne ut om skolen har noen overordnet plan på sosial inkludering. Jeg

spurte informantene hvordan ledelsen på skolen legger til rette for sosial inkludering. Kåre fortalte at «skolen fokuser på sosial kompetanse der vi har noen temaer som vi jobber utfra. Disse temaene henger oppe i klasserommene og er synlig i gangene». Kristin fortalte at:

Skolens sosiale kompetanse ser på det positive, de positive forsterkningene. Det å ha klare regler på hvordan man går i gangen, hilser på hverandre. Man ser den enkelte. Rammene er ganske klare på hvordan vi skal respektere hverandre, være i klasseromssituasjoner, og andre situasjoner.

Kari fortalte: «Det er en bevisstgjøring av sosial kompetanse som gjennomsyrrer hele organisasjonen der ledelsen tar ansvar og mener dette er viktig. Setter det på dagsorden og følger dette opp». Kari fortalte videre: «Her på skolen har vi løftet frem disse grunnleggende tingene igjen og igjen over flere år. Sånn at til de aller fleste sitter det i ryggmargen, og ledelsen etterspør dette. Vi er jo rollemodeller for at elevene skal utvikle de sosiale ferdighetene».

Jeg tolker informantenes utsagn at det er satt fokus fra skolens ledelse på sosial kompetanse. Ved at skolen har disse sosial kompetanse synlig i klasserom og ellers i skolens lokaler tolker jeg dithen at skolen setter sosial kompetanse på dagsorden. Slik denne skolen ut fra informantens utsagn fokuserer på sosial kompetanse relaterer jeg til Drugli (2012) som viser til at det er viktig at ledelsen ved skolen er med på å fremme en skolekultur som bidrar til at alle elever blir møtt med respekt og engasjement fra lærerens side. Kristin viser i sitt utsagn til hvordan skolens sosiale kompetanse viser til rutiner skolen ønsker gjennom en skolehverdag. Kristins utsagn kan slik jeg tolker det også relateres til hvordan skolen ønsker at klasseledelse skal drives. Slik jeg tolker Kristin har skolen klare retningslinjer for klasseledelse og derav kan Kristins utsagn relateres til Bergkastet & Andersen (2016) som viser til at i arbeid med å etablere en god klasseledelse er det viktig at ledelsen på skolen har forankret en enhetlig klasseledelse. Forankringen som Bergkastet & Andersen viser til tolker jeg er skolens sosiale kompetanse, og er ifølge Bergkastet & Andersen viktig for at et lærerteam skal kunne handle forutsigbart overfor elevene, noe som er en forutsetning for god klasseledelse. Kåre og Kristins utsagn viser slik jeg tolker det at ledelsen på skolen har mestret å få forankringen synlig og viktig for skolens ansatte. Kari viser til at skolen gjennom flere år har hatt fokus på sosiale ferdigheter og sosial inkludering. Det tolker jeg dithen at skolen har vært veldig bevisst på viktigheten av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse som en del av skolehverdagen. I lys av Kari sitt utsagn tolker jeg skolen dithen at skolen har hatt fokus på

disse ferdighetene i flere år som har ført til at skolens ansatte har disse sosiale ferdighetene og sosiale kompetansen i ryggmargen. Kari understreker at de ansatte på skolen er rollemodeller for at elevene skal utvikle de sosiale ferdighetene. Karis utsagn kan slik jeg tolker det relateres til Drugli (2012) som viser til at de ansatte ved skolen må være gode rollemodeller for elevene for at skolens verdier skal kunne påvirke klimaet på skolen. Det blir i teorien (Ogden 2012a; Drugli 2012) vektlagt at det i forhold til et godt læringsmiljø må tas hensyn til hvordan et klasserom er innredet. Informantene har ikke nevnt noe om hvordan de innreder klasserommet i forhold til å ha et godt læringsmiljø. Det tolker jeg dithen at de i denne studien har hatt større grad av fokus på utsagn om å skape et læringsmiljø basert på trygghet og gode relasjoner. Det kan slik jeg tolker arbeidet som er gjort med klassen meget godt hende at lærerteamet har hatt en nøye plan på hvordan og elevene sitter for å skape et godt læringsmiljø.

#### **4.3.3 Skoledagens rutiner og struktur for å skape forutsigbarhet for klassen**

Informantene fortalte om ulike rutiner de hadde for klassen. Kåre fortalte om rutine de hadde for oppstart av dagen: «På morgenen har vi fast rutine. Vi stiller alltid opp i garderoben og går i rekke. Vi stiller opp utenfor klasserommet før vi går inn. Da har vi struktur og da vet de hva de skal gjøre. Ingen skal springe noen plass. Alle har sin plass. Det er forutsigbart». Kristin fortalte at de på skolen alltid har fellessamling siste fredagen i måneden:

Det er ikke noe overraskelse at plutselig skal man dit. Da går man inn på rekke, og det er samme rutinen hver gang uansett hvilket tema der er, og så sitter man på samme plass, klassevis. Man har faste plasser, så rammen og strukturen er den samme selv om det er masse unger som sitter der. Da følger man med og vet at det er der man skal være.

Informantene viser til flere rutiner som de har gjennom en skolehverdag. Ogden (2012a) viser til at rutiner beskriver hva elevene skal gjøre i bestemte situasjoner eller aktiviteter, og gjelder ting som gjentar seg rutinemessig i skolehverdagen. Felles oppstart som Kåre og Kari viser til, og fellessamling hver fredag som Kristin viser til er slik jeg tolker Ogden rutiner som gjentar seg rutinemessig i skolehverdagen hos lærerteamet. Oppstarten som Kåre viser til tolker jeg å kunne relateres til det Martinsen et al. (2006) omtaler som holdepunkter som er strukturelementer i gjennomføringen av aktiviteter der holdepunkter kan være for å starte eller avslutte noe bestemt. Jeg tolker oppstarten som Kåre viser til dithen at det er en start av en situasjon, som jeg tolker å være en klasseromssituasjon. Det å skape gode rutine for



skoledagen blir av blant andre Ogden (2012a), Martinsen et al. (2006) og Postholm et al. (2012) vektlagt som viktig, og slik jeg tolker informantene har de gode rutiner gjennom skolehverdagen.

I teorikapittelet (Drugli 2012; Ogden 2012a; Spurkeland 2011) kommer det fram at struktur og forutsigbarhet gjennom skolehverdagen er viktig med tanke på å skape et godt læringsmiljø i klassen. Jeg ønsket å finne ut hvordan lærerteamet skapte forutsigbarhet og struktur gjennom skolehverdagen. Kåre fortalte: «Tidligere så skrev vi alltid skoledagen og dato og dag på tavla, og gikk i gjennom dagen. Det gjør vi for så vidt enda, men i dag gjør vi det muntlig». Ved å ha en fast plan på dagen slik Kåre forteller om har de det Martinsen et al. (2006) viser til som rammestruktur. Det er aktiviteter gjennom en skolehverdag, som eksempel en timeplan. Ved at Kåre gjennomgår en timeplan på starten av dagen etablere lærerteamet slik jeg tolker det en rammestruktur for skolehverdagen til elevene. Viktigheten av å ha struktur og forutsigbarhet gjennom skoledagen ble av Kåre og Kari vektlagt som viktig. Som Kåre sa: «Andre elever som har vanskeligheter med å finne sin plass kan ha godt av struktur og forutsigbarhet». Kari fortalte: «Struktur gjennom skoledagen er helt avgjørende». Videre sa Kari: «Det har jo ikke bare med ASF å gjøre, men blant annet ASF har jo lært meg at hvis jeg kan legge hele mitt virke til rette for dem som har ASF eller andre utfordringer, så legger jeg til rette for absolutt alle».

Med tanke på struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen fortalte Kristin:

Vi har de samme forventningene til eleven med ASF, oss selv og de andre elevene. På denne måten vet eleven med ASF og de andre elevene hva som forventes på de ulike arenaene uansett hvilken voksen som er til stede. Dette var nok spesielt viktig for eleven med ASF de første årene da alt var nytt for eleven. Det å ha en struktur i skolehverdagen som gjennomsyrrer alt, og ikke åpner for noen form for usikkerhet er her optimalt.

Slik jeg tolker Kåre og Kari så vil struktur og forutsigbarhet være til nytte for alle elevene i klassen. Kåre viser til at elever som har vanskeligheter med å finne sin plass i klasserommiljøet kan ha godt av struktur og forutsigbarhet. Det får Kåre støtte hos Drugli (2012) som viser til at de fleste elever profitterer på en klar og god struktur på skoledagen. Kari sitt utsagn om at når hun tilrettelegger for eleven med ASF tilrettelegger hun også for de andre elevene i klassen viser slik jeg tolker det til Martinsen et al. (2006) som peker på at andre elever kan ha behov for samme struktur som eleven med ASF. Kari bringer frem slik

jeg tolker det at en bevisstgjøring fra læreren om viktigheten av en struktur og forutsigbarhet for en elev med ASF i skolehverdagen kan medføre at struktur og forutsigbarhet blir sett på som et fellesanliggende i klassen. Det teorien viser til om viktigheten av struktur og forutsigbarhet for elever med ASF (Helveshou 2007; Martinsen et al. 2006; Øzerk & Øzerk 2013) kan slik jeg tolker Kåre og Kari overføres til også å gjelde de andre elevene i klassen. Drugli (2012), Ogden (2012a) og Spurkeland (2011) vektlegger struktur og forutsigbarhet i det å drive klasseledelse som viktig. Således gjenspeiler struktur og forutsigbarhet slik jeg tolker informantene og teorien som et fellesanliggende i det å drive klasseledelse og arbeid med elever med ASF. Kristin bringer frem denne fellestanken ved at hun viser til at alle på skolen har de samme forventningene til hverandre og til alle elevene. Det blir slik jeg tolker Kristin ansett som viktig at alle elevene på skolen møter på de samme forventningene uavhengig hvem som elevene møter. Det blir av Spurkeland (2011) nevnt at skolens ledere har som hovedansvar å tilrettelegge og initiere samhandlingsklima der alle er med på å trekke lasset. Slik jeg tolker Kristins utsagn er det en forståelse på skolen basert på at elevene skal møte de samme forventningene hos alle voksne, og det blir slik jeg tolker det mulig å få til ved at alle drar lasset samme vei.

#### **4.3.4 Lærerteamet i møte med sosial inkludering av elev med ASF**

I teorikapittelet (Helveshou, 2007; Martinsen et al., 2006; Øzerk & Øzerk, 2013) har jeg skrevet om utfordringer sosial inkludering kan gi et lærerteam, og hvordan disse utfordringene kan påvirke en læreres klasseledelse. Jeg ønsket derav å vite hvilke krav og utfordringer et lærerteam møter på i arbeidet med sosial inkludering av en elev med ASF.

Med tanke på hvilke krav og utfordringer som møtte en lærer som skal jobbe med sosial inkludering av en elev med ASF fortalte Kåre: «Du må ha en vanvittig tålmodighet». Kristin fortalte: «Læreren må være tålmodig. Jeg tenker at det er viktig å ikke følge klokken. Det har jeg lært veldig med eleven med ASF. Det blir kanskje ikke nøyaktig kl. 9, men det kan bli 9:15. Kristin sa videre at elevens motivasjon kan være et problem: «Om eleven ikke har lyst må eleven få lov til å trekke seg unna. Da prøver man en annen dag på det man har tenkt. Jeg mener at det må gå på elevens dagsform for man kan ikke presse igjennom en sosial inkludering». Om utfordringer et lærerteam kan møte på fortalte Kari: «Varierende erfaring og forståelse for hva det innebærer å ivareta elevene med ASF. Etter som elevene med ASF blir eldre kan det bli vanskelig med «naturlig» og ønsket samvær elevene imellom».

Informantene viser til ulike utfordringer som et lærerteam kan møte på med tanke på sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. Jeg tolker Kåre og Kristin dithen at en lærer må ha god tålmodighet i arbeidet med sosial inkludering med elev med ASF. Martinsen et al. (2006) viser til at det er viktig at læreren viser tålmodighet med eleven med ASF da mangel på tålmodighet kan gjøre at elever med ASF opplever stress og derav øker muligheten for at de gjør feil. Kristin viste til at eleven med ASF sin motivasjon kan være en utfordring for læreren. Motivasjonen som Kristin viser til er det Deci & Moller (gjengitt i Lillejord et al. 2013, s. 134) omtaler som indre motivasjon, og viser til at eleven har en interesse for en aktivitet. Lillejord et al. (2013) viser til at elever som er motiverte trives med aktiviteten eller faget eleven holder på med, og at denne trivselen skaper gode forutsetninger for læring. Slik jeg tolker Kristin er det viktig at eleven med ASF har denne indre motivasjonen og trivselen for sosial inkludering fordi det kan gi eleven med ASF gode forutsetninger for læring i disse situasjonene. Perspektivet som jeg tolker at Kristin viser utfra sitt utsagn kaller Ogden (2012a) for det pedagogiske verkstedet. I dette perspektivet på klasseledelse viser Ogden til at det er elevens indre motivasjon som er drivkraften i læringsarbeidet. Kari viser slik jeg tolker det at manglende forståelse av eleven med ASF sine utfordringer er utfordringer lærerteamet kan møte på. Jeg tolker Kari sitt utsagn at det kan relateres til Martinsen et al. (2006) som viser til at forståelse av forståelsesproblemene til elever med ASF vil gjøre at lærere blir mer oppmerksom på hvordan elever med ASF uttrykker seg. Kari viste til at jo eldre elever med ASF blir jo vanskeligere blir det for lærerteamet å etablere «naturlige» og ønskede samvær mellom elevene. Jeg tolker Kari sitt utsagn dithen at den kan relateres til Helverschou et al. (2007) som viser til at de sosiale vanskene øker til en viss grad med alderen fordi kravet om sosiale ferdigheter øker. Dette vil gi lærerteamet utfordringer slik jeg tolker det i og med at de sosiale ferdighetene økes.

I ethvert lærerteam vil samarbeid ha mye å si for hvordan et lærerteam lykkes med sosial inkludering fordi godt samarbeid ifølge Irgens (gjengitt etter Moltubak, 2016 s. 25) kan gi positiv effekt, men dårlig samarbeid kan gi negativ effekt. Jeg spurte informantene hvordan de så på samarbeidet på teamet, og i hvilken grad samarbeid på teamet var viktig i arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF. Kåre fortalte: «Samarbeid er helt avgjørende for å få til sosial inkludering, og fortalte videre: «Du må ha noen å snakke med, for det har vært tøft til tider». Kristin fortalte: «Jeg tenker at det er viktig med samarbeid. Hvis jeg skal ta eleven ut eller andre elever ut i smågrupper så må jo de andre i lærerteamet være med på det». Kari fortalte at samarbeid på teamet er: «Svært viktig og avgjørende».

Informantene viser her at de ser på samarbeid på teamet som svært viktig for å kunne få til sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. De får støtte hos Martinsen & Tellevik (2003) som viser til at i arbeid med en elev med ASF stilles det omfattende krav til samarbeid og bredde på det administrative og organisatoriske planet. Når Kåre forteller at en lærer behøver noen å snakke med viser det slik jeg tolker det viktigheten av å ha et teamsamarbeid som støtter hverandre og som forstår hvordan det er å arbeide med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. Kåres utsagn kan slik jeg ser det tolkes til det Postholm et al. (2012) viser til emosjonell støtte. Postholm et al. relaterer emosjonell støtte i relasjon til elevene, men jeg tolker Kåres utsagn dithen at en lærer behøver en emosjonell støtte i sin relasjon fra andre voksne når det oppleves som vanskelig å arbeide med sosial inkludering av elev med ASF. Slik jeg tolker Kåres utsagn og Postholm et al. kan viktigheten av et slik samarbeid relateres til Meld. St. 22 (2010-2011) som viser til at utvikling av god klasseledelse er avhengig av at den enkelte lærer har støtte hos ledelsen og kollegiene. Slik jeg tolker Kristins utsagn som viser det til hvordan samarbeid med lærerteamet er viktig med tanke på når det passer å ta eleven med ASF ut av timen. Det kan slik jeg tolker Kristin relateres til Moltubak (2016) som viser til at samarbeid ikke handler om at alle arbeidsoppgaver skal utføres i fellesskap, men at det er en balanse mellom individuelle og felles deloppgaver. Individuelle oppgaver blir slik jeg tolker Kristin når hun tar eleven ut av timen for å gi eleven med ASF spesialundervisning, mens felles deloppgaver blir således det som skjer i klasserommet. Berg (2014) viser til at god inkludering blir til gjennom tett samarbeid og fordeling av ansvar. Slik jeg tolker Kristin er det et samarbeid på lærerteamet som ser på fordeling av ansvar og at det kommer til ved planlegging på lærerteamet.

Kåre fortalte at de i starten hadde et godt eksternt samarbeid om eleven med ASF. Kåre sa:

Vi har fått faglig hjelp, og det føler jeg har vært viktig. Vi har hatt fast en veileder, og vi har tatt med oss problemer, caser og diskutert. Vi har fått faglig påfyll der veilederen har jobbet mye med å få oss til å forstå hva det her egentlig er for noe. Det har vært kjempenyttig. Helt avgjørende.

I NOU 2009:18 vises det til at behovet for samarbeid og koordinering på tvers av sektorer og nivåer blir særlig tydelig når det gjelder barn og unge som har behov for mer sammensatt hjelp og støtte. Kåre viser med sitt utsagn slik jeg tolker det at lærerteamet ved å få ekstern faghjelp har fått hjelp til å forstå hva en ASF-diagnose er og hvilke krav og utfordringer det gir lærerteamet. Jeg tolker Kåre videre at han viser til forståelsesverden til en elev med ASF

når han viser til at veilederen til lærerteamet har jobbet med å få lærerteamet til å forstå hva en ASF-diagnose er. Martinsen et al. (2006) viser til at manglende forståelse for hva en ASF-diagnose er vil gi store konsekvenser for eleven med ASF.

#### **4.3.5 Klasseledelsens innvirkning på sosial inkludering av elev med ASF**

Som en del av oppgaven var det viktig for meg å få informantenes egne synspunkter på hvordan informantenes klasseledelse har innvirkning på eleven med ASF. Kåre sa: «Jeg setter det med klasseledelse veldig høyt. Jeg er veldig strukturert og veldig tydelig. Det tror jeg har vært et gode for eleven selv om det var vanskelig for eleven på starten». Kristin fortalte:

Vi er alle på samme "side" og vi har de samme forventningene til eleven, oss selv og hverandre. På denne måten vet eleven med ASF, og de andre elevene hva som forventes på de ulike arenaene, og uansett hvilken voksen som er til stede der.

Kari fortalte: «For elever med ASF og alle andre elever er god klasseledelse det viktigste verktøyet en lærer har. Min klasseledelse er gjennomtenkt på detaljnivå og svært forutsigbar».

Informantene viser slik jeg tolker det til at fokus på struktur og forutsigbarhet er viktig i arbeidet med sosial inkludering av en elev med ASF. Kåre viser slik jeg tolker det til at han tror hans klasseledelse har vært et gode for eleven med ASF siden han er tydelig og strukturert. I teorien viser blant andre Martinsen et al. (2006) til at en elev med ASF er avhengig å ha en struktur og forutsigbarhet som gjennomsyrrer hele skolehverdagen. Kåres syn på egen klasseledelsens innvirkning på sosial inkludering av elev med ASF viser slik jeg tolker det at klasseledelsen som Kåre utfører gagnar eleven med ASF. Kristin viser til at hun tror hele skolen er på samme side og derav vises de sammen strukturene og forutsigbarheten på hele skolen. Kristin viser til hvordan de samme forventningene og forutsigbarheten skal møte alle elever uavhengig hvilke voksne som er tilstede. Slik jeg tolker Kristins utsagn er det til fordel for eleven med ASF at eleven blir møtt med de samme forventningene uavhengig hvem eleven møter. I teorikapittelet (Kanner 1943; Martinsen et al., 2006; Øzerk & Øzerk, 2013) blir det vist til hvordan et brudd i forutsigbarhet og struktur er utfordrende for elever å takle. Ved at det er slik forutsigbarhet som Kristin viser til vil en slik klasseledelse slik jeg tolker det ha god innvirkning for eleven med ASF. Eleven blir slik Kristin sier møtt med de samme forventningene uavhengig hvem som kommer og det vil slik jeg tolker det gjøre eleven med ASF trygg på den strukturen og forutsigbarheten eleven trenger. Kari viser til at for alle elever er en god klasseledelse viktig, og viser til at hennes klasseledelse er veldig gjennomtenkt og forutsigbar. Karis utsagn kan slik jeg tolker det relateres til Ogden (2012a)

som viser til at dyktige lærere ikke bare er kunnskapsformidlere, men også bruker mye tid til planlegging og forberedelse for at elevene skal holdes motiverte og aktive. Felles for alle informantene er slik jeg tolker det at de setter struktur og forutsigbarhet høyt som en del av viktigheten i deres klasseledelse. Lærerteamet sin klasseledelse har slik jeg tolker deres utsagn en god innvirkning på eleven med ASF. Lærerteamet viser slik jeg tolker det at de er tydelige, strukturerte og har de samme forventningene til alle elevene.

## **5 Drøfting av metodevalg og funn**

I dette kapitlet vil jeg først drøfte mine metodevalg for studien og diskutere veien mot de resultatene som foreligger i studien. Jeg vil under hvert forskningsspørsmål trekke frem funn som jeg anser som viktige teoretiske bidrag fra denne masteroppgaven, og drøfte disse i henhold til masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

### **5.1 Drøfting av metodevalg**

I arbeidet med å ferdigstille denne masteroppgaven anser jeg det som viktig å drøfte de metodevalgene jeg har gjort i forbindelse med denne masteroppgaven. Valg av metoder er for å vise vei til målet (Johannessen et al. 2010). I denne sammenheng er det viktig med et kritisk blikk på de metodevalgene jeg har gjort for å komme frem til målet, slutføringen av denne masteroppgaven. Dette for å belyse om jeg i oppgaven har kommet med konklusjoner som er valide og reliable med hensyn til masteroppgavens problemstilling.

Ved at jeg i denne masteroppgaven undersøkte et lærerteam sine opplevelser og erfaringer om et sosialt fenomen hadde jeg en fenomenologisk tilnærming til datainnsamlingen, og jeg anser det derav som naturlig at jeg skulle velge kvalitativ metode for min datainnsamling. Jeg erfarte under intervjuene at informantene kom med utsagn som jeg der og da naturlig valgte å stille oppfølgingssvar på. I det semistrukturerte intervjuet som jeg valgte som metode for innhenting av data ligger det føringer på at det kan dukke opp utsagn som forskeren der og da føler det naturlig å følge opp med oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2002). I ettertid ser jeg at denne måten å gjennomføre intervjuet på var viktig på bakgrunn av at denne masteroppgaven har en fenomenologisk tilnærming. Ved en fenomenologisk tilnærming er forskeren opptatt av opplevelser og erfaringer som informanten innehar om et sosialt fenomen (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2002). Ved at informantene kan få oppfølgingsspørsmål på utsagn om deres opplevelser og erfaringer som jeg ikke har tatt høyde for viser at det semistrukturerte intervjuet er godt egnet til bruk i en fenomenologisk tilnærming. Jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål til temaer som informantene brakte frem som viktige for sine opplevelser og erfaringer med et sosialt fenomen. Det er da informantenes bidrag som er det viktige, ikke hva jeg som forsker har satt som temaer i forkant. Noe som underbygger den fenomenologiske tilnærmingen til denne masteroppgaven. Larsen (2007) viser til at forskeren i enhver forskning må ta stilling til i hvor stor grad det er feilkilder i studien. Feilkilder vil ifølge Larsen være tilstede i alle typer kvalitative metode. I en kvalitativ studie kan feilkilder oppstå ved lav validitet, som vil vise seg i form av at jeg

ikke har stilt de riktige spørsmålene til informantene. En annen måte feilkilder kan oppstå er ved lav reliabilitet, som går på at jeg ikke har vært nøyaktig i spørsmålene eller i behandlingen av datainnsamlingen. Om utvalget jeg har ikke er representativt for det jeg spør etter i problemstillingen vil være en feilkilde. Effekten av analysen kan være en feilkilde om jeg har konkludert på feil grunnlag. Om jeg har stilt de riktige spørsmålene vil komme frem når jeg samler sammen data. Når jeg leste gjennom den transkriberte teksten så jeg at de svarene jeg fikk fra informantene var med på å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne studien. Datainnsamlingen til denne masteroppgaven var på totalt 40 transkriberte sider så det vil naturlig nok være utsagn som ikke svarer på problemstillingen i stor nok grad. I den ferdige analysen ser jeg at jeg har flere utsagn fra intervjuene som jeg har valgt å ta bort. Jeg vurderte da de svarene til ikke å være helt valide med tanke på hva jeg ønsket svar på i problemstillingen. I arbeidet med å analysere datainnsamlingen vil jeg kunne møte på feilkilder om jeg ikke er veldig bevisst på hvordan jeg kategoriserer, presenterer og tolker de utsagnene informantene har kommet med. Jeg var veldig bevisst underveis i behandlingen av datainnsamlingen at kategoriseringen av utsagnene ble gjort på en måte som minsket muligheten for feiltolkning av utsagnene. Jeg var veldig bevisst på å kategorisere ut fra temaer som informantene kom med, og derfor var ikke temaene bestemt på forhånd. Dette medførte at jeg i analysen og tolkningen av informantenes utsagn følte meg trygg på at jeg tolket utfra de faktiske svarene informantene kom med. På bakgrunn av hvordan jeg behandlet informantenes utsagn anser jeg denne oppgaven til å være valid i forhold til at jeg har fått svar fra informantene som svarer på masteroppgavens problemstilling. Jeg mener at mitt utvalg til denne undersøkelsen er representativ for det jeg spør etter i problemstillingen, og derav utgjør ikke utvalget slik jeg ser det en feilkilde i denne oppgaven. Med tanke på at denne masteroppgavens reliabilitet handler om i hvor stor grad jeg har vært nøyaktig i spørsmålene eller i behandlingen av datainnsamlingen anser jeg konklusjonen i denne masteroppgaven å være reliabel. Det begrunner jeg i at spørsmålene jeg har stilt har slik jeg ser det fått frem informantenes opplevelser og arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære skolen. Jeg anser videre at jeg har vært nøyaktig i valg av spørsmål til informantene og jeg har vært veldig bevisst på å behandle svarene fra informantene slik at informantens utsagn har vært analysert utfra den hensikten de hadde. På bakgrunn av det anser jeg min konklusjon på undersøkelsen til å være i tråd med informantens utsagn og derav ser jeg på resultatene som valide og reliable i forhold til problemstillingen.



Når jeg ser tilbake på gjennomføringen av studien ser jeg at studien både har svakheter og styrker som det for meg er viktig å belyse. Svakheten til studiens metodevalg slik jeg ser det er at det i fremstilling av resultat er min fortolkning som er gjeldene for hvordan jeg velger å presentere funnene. Det vil alltid, uavhengig om hvor trygg jeg er på at jeg har tolket informantene rett, kunne være feilkilder i og med at jeg har tolket informantene feil. Slik jeg ser det vil det i en kvalitativ studie alltid være grunn til å reflektere og være meget nøye i fremstillingen av resultat. Kvantitativ metode som viser til tall og mengde vil kunne ha en mindre feilmargin i og med at det er absolutte tall og mengder som tolkes og drøftes. På den andre siden har denne studiens kvalitative metodevalg en styrke i og med at jeg i større grad enn i en kvantitativ studie har større mulighet slik jeg ser det til å gå i dybden på hva informantene kommer med av utsagn. Dette var noe jeg reflekterte mye over før jeg tok valget av å bruke kvalitativ metode. Ved å ta utgangspunkt i et sosialt fenomen og informantenes opplevelse og arbeid med fenomenet ser jeg at styrken til mitt valg av kvalitativ metode ligger i at jeg har fått svar fra mine informanter, sett fra deres synsvinkel og erfaring, og gjort deres erfaringer viktige i denne masteroppgaven. Jeg synes mine tre informanter har bidratt i veldig stor grad, og jeg er ydmyk over den velviljen de har hatt til å dele sine erfaringer og arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen. Det ville jeg ikke ha opplevd med en kvantitativ metode slik jeg ser det. Kvale & Brinkmann (2017) nevnte at spørsmål som stadig blir stilt om intervjustudier, som denne masteroppgaven er, er hvorvidt funnene lar seg generalisere. Sollid (2013) viser til at det ikke er gitt at en kvalitativ undersøkelse kan gjentas i ulike kontekster, og det er ikke sikkert at det som er gyldig og interessant i en sammenheng, er det i en annen sammenheng. På bakgrunn av hva Kvale & Brinkmann og Sollid nevner vurderer jeg funnene i denne undersøkelsen til en viss grad å være overførbar. For personer som arbeider med elever med ASF som leser disse funnene er det viktig å ha i bakhodet at ingen elever med ASF er like. Det som fungerer for denne eleven fungerer nødvendigvis ikke for en annen elev. Dermed vil noen av funnene i denne masteroppgaven ikke være gyldig eller interessant for alle som arbeider med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. Det som vil kunne la seg generalisere er viktigheten en skolekultur som vektlegger klasseledelse i form av struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen, og i arbeidet med sosial inkludering av en elev med ASF. Her viser teorien (Martinsen et. al 2006; Øzerk & Øzerk, 2013) til at elever med ASF er avhengig av struktur i skolehverdagen, noe som også vektlegges av informantene i denne undersøkelsen.

## **5.2 Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?**

I lærerteamets beskrivelse av sitt arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF kom det frem flere funn som jeg anser som viktige teoretiske bidrag fra denne masteroppgaven. På bakgrunn av at en ASF- diagnose gir elever med denne diagnosen utfordringer i å forstå det sosiale samspillet (Martinsen et al., 2006; Sosial og Helsedirektoratet, 2010; Øzerk & Øzerk, 2013) kom det fram fra informantene at en sosial inkludering gir denne elevgruppen utfordringer med tanker på å forstå det sosiale spillet som foregår i klasserommet og friminuttene. Det første funnet jeg vil trekke fram er lærerteamets forståelse og kjennskap til eleven med ASF og de utfordringene en elev med ASF har med en sosial inkludering. Informantene understreket at i sitt arbeid med sosial inkludering med eleven med ASF var det viktig med kjennskap til eleven med ASF. I så måte viser Øzerk & Øzerk (2013) til at det innenfor en ASF-diagnose er et spekter av hvordan diagnosen påvirker en elev med ASF sin skolehverdag. ASF-diagnosen er veldig forskjellig fra elev til elev, og har du møtt en med autisme har du møtt en med autisme, som Kristin fortalte. Du som lærer kan ikke se deg blind på diagnosen, og du må som Kari viser til få kjennskap til eleven. Kåre viste til at eleven med ASF har noen mangler som lærerne må prøve å gi eleven med ASF. I så måte anser jeg det som viktig å trekke frem Mesibov et al. (2004) som viser til at mennesker med ASF har en annen forståelseskultur enn normalfungerende mennesker, og vil derav trenge hjelp til å tolke kulturen normalfungerende mennesker lever i. Lærerteamet vil gjennom skoledagen fungere som tolk for eleven med ASF og det vil om lærerteamet er bevisst sin rolle som tolk gjøre den sosiale inkluderingen lettere for eleven. Rollen som tolk vil også fungere andre veien ved at lærerteamet fungerer som tolk for omgivelsene, herunder andre ansatte og medelever slik at de skal forstå forståelseskulturen til eleven med ASF. Ved at lærerteamet innehar denne rollen som tolk vil det kunne medføre større forståelse mellom kulturene som Mesibov et al. viser til, og derav gjøre skolehverdagen for eleven med ASF lettere å forstå og derav mestre. Lærerteamet viser at de har en forståelse over hvilke utfordringer denne eleven med ASF har i møtet med det sosiale samspillet som derav bidrar til at arbeid med sosial inkludering med eleven med ASF medfører at eleven ikke er ekskludert fra det sosiale samspillet i klassen. Ved å ikke ha en forståelse av hva en ASF-diagnose vil si og hvilke utfordringer det gir elever med ASF viser blant annet Martinsen et al. (2006) og Kåre til at kan skape en ekskluderende skolehverdag for elever med ASF. Det andre funnet jeg ønsker å trekke fram er informantene sitt fokus på at det var helt avgjørende for en vellykket sosial inkludering at skolehverdagen

for eleven med ASF var forutsigbar, og er noe som vises i teorien (Martinsen et al, 2006; Øzerk & Øzerk, 2013) som viktig. Informantene trakk frem struktur og gode rutiner som viktige bidrag til at eleven med ASF vet hva som skjer til enhver tid gjennom skolehverdagen. Ved at eleven med ASF vet hva som skal skje og hva som forventes av eleven fungerer eleven etter Kristin sitt utsagn på lik linje med sine medelever. Martinsen et al. (2006) vektlegger også denne tilnærmingen da det vil være med på å gi eleven med ASF de forestillingene elever med ASF behøver for å kunne delta i sosiale aktiviteter med sine medelever.

Informantene trekker frem at endringer i skolehverdagens struktur og rutiner kan være med på å gjøre skolehverdagen utfordrende for eleven med ASF. Endringer er vanskelig for elever med ASF å takle (Helvershou et al., 2007) og lærerteamet viser til at de er bevisste på dette. Tanken bak en inkluderende skole i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og Opplæringsloven (1998) viser til at alle elever har en rett til å tilhøre et fellesskap, og det plikter skolen i henhold til Opplæringsloven å gi elevene. Problemet med å tilhøre et fellesskap oppstår i det en elev med ASF ikke har verktøy for å kunne tilhøre et sosialt fellesskap som er på eleven med ASF sine premisser. Det tredje funnet jeg da vil trekke frem er lærerteamets arbeid med å gi eleven med ASF verktøy for å kunne tilhøre et fellesskap som gagnar eleven med ASF. Sosial inkludering av elever med ASF trekkes fram som et viktig arbeid av informantene, og det vises til viktigheten av at sosial inkludering skjer i et fellesskap. Når en da vet at elever med ASF har store utfordringer med å være en del av et fellesskap er det viktig at sosial inkludering har fokus på at inkluderingen skjer som et gode for eleven med ASF, og ikke fordi det ser bra ut på et papir. Kristin viste til at en ikke kan tvinge igjennom sosial inkludering, og at man er nødt til å spille på eleven med ASF sin motivasjon for sosial inkludering. Ved å spille på eleven med ASF sin motivasjon for sosial inkludering blir det av Lillejord et al. (2013) vist til at det vil kunne gi eleven gode forutsetninger for læring. Det vil i arbeidet med å gi eleven med ASF verktøy for å kunne fungere i et sosialt samspill være nødvendig å gi eleven undervisning med en lærer på et enerom. Her vil jeg trekke frem Olsen (2013) sin *Inkluderings treenighet* (se figur 1) som viser at eleven i sentrum beveger seg imellom tre dimensjoner; faglig, sosial og kulturell inkludering. Olsen viser da til at en situasjon som kan virke segregerende har et inkluderende mål. Dette bringer etter min mening frem en viktig forståelse av hva inkludering egentlig er, og blir således veldig godt eksemplifisert av Kristin i arbeidet med sosial inkludering av elever med ASF. Kristin viser til at de har faste tider der de ikke er i klassen, men er på et eget rom og arbeider med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Dette gjør de slik at eleven

med ASF skal kunne utvikle sine sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, og få verktøy eleven kan bruke når eleven møter det sosiale samspillet. En slik praksis vil for mange være det samme som segregering, altså å ta fra eleven med ASF mulighet til å være i klasserommet, men Kristin og eleven med ASF arbeider slik for å gi eleven verktøy eleven kan ta i bruk sammen med sine medelever i det sosiale samspillet. Slik sett har Kristin sin praksis et inkluderende mål, og lærerteamets forståelse av å bruke tid på å gi eleven med ASF disse verktøyene særdeles viktig i arbeidet med sosial inkludering av eleven med ASF i den ordinære klassen. Slik praksis som Kristin viser til peker Engh (2010) også på som viktig i arbeidet med å lære elever med ASF sosiale ferdigheter. I arbeidet med å skulle tolke og forstå det sosiale samspillet la informantene vekt på å snakke om følelser, snakke om sosiale ferdigheter og trene på sosiale situasjoner. Det siste funnet jeg ønsker å trekke frem er arbeidet som ble gjort for at eleven med ASF skulle forstå de ulike lekene som foregikk i et friminutt. Kåre viste til at det i starten var utfordrende for eleven å forstå de ulike Trivselsleder-lekene som foregikk i friminuttene. Ved at en assistent tidligere skoleår hadde øvd på disse lekene i forkant av friminuttet var det med på at eleven forstod hva eleven skulle gjøre og dermed forstod eleven leken og kunne delta i sosiale aktiviteter med jevnaldrende i friminuttet. I det eleven med ASF får mulighet til å lære seg Trivselsleder-lekene før friminuttet gir det eleven med ASF mulighet til å lykkes og oppleve en mestring av disse lekene sammen med sine medelever. Forskning (Bauminger og Agam (gjengitt etter Helvershou et al. 2007, s. 233) viser at en slik praksis har god effekt på den sosiale inkluderingen av elever med ASF med tanke på lek med andre barn. Eleven med ASF opplever glede og mestring sammen med sine medelever, ut fra sine premisser. Dette viser hvordan en ved å tilrettelegge for sosial inkludering er med på å gi eleven med ASF verktøy slik at sosialt samspill oppleves som et gode og kan gi eleven med ASF en mestringsfølelse i det sosiale samspillet med sine medelever.

### **5.3 Hvordan beskriver lærerteamet sitt arbeid med medelever i klassen for å oppnå sosial inkludering for eleven med ASF?**

I arbeidet lærerteamet gjorde med klassen for å oppnå sosial inkludering av eleven med ASF var det flere funn som jeg anser som teoretiske bidrag fra denne masteroppgaven. Klassen ble av alle informantene ilagt en stor og viktig rolle i arbeid med å oppnå sosial inkludering av eleven med ASF. Kari understreket det så bra da hun fortalte at man må drive med sosial inkludering sammen med andre, og da må man være tilstede der den sosiale inkluderingen finner sted. Det første funnet jeg vil vise til er arbeidet informantene gjennomførte med tanke

på avtaler som ble laget med medelever som tok ansvar for å være med eleven med ASF i friminuttene. Der Kåre praktiserte å lage avtaler med medelever til eleven med ASF for å sikre sosial inkludering, trakk Kari frem faren for at det skulle oppleves som stigmatiserende for eleven med ASF, og en plikt for medelevene. Det bringer fram slik jeg ser det et dilemma som et lærerteam kan oppleve med tanke på sosial inkludering av elev med ASF. I Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) trekkes det fram at den inkluderende skolen er den mest effektive arenaen for å skape solidaritet mellom elever med spesielle tilretteleggingsbehov, i denne undersøkelsen elev med ASF, og elevenes medelever. For å skape denne solidariteten mellom eleven med ASF og medelevene er det viktig å ta høyde for både Kåre og Kari sitt syn. En elev med ASF vil oftest ikke initiere til samtale eller sosialt samspill med jevnaldrende og vil da kunne trenge hjelp. Slike avtaler læreren gjør med medelever, slik Kåre viser til vil derav være viktig og nyttig. På den andre siden er det viktig å tenke på i hvor stor grad man skal forvente at en medelev skal ta på seg «venne-rollen». I så måte mener jeg Kari bringer frem et viktig moment med at det for medelevenes del ikke må føles som en plikt, men at medelevene er med eleven med ASF fordi det er sånn det er i denne klassen. I arbeidet med å få dette til fortalte Kåre at de arbeidet mye med at klassen skal være en bra plass å være for alle elevene. Ved å skape et læringsmiljø som baserer seg på trygghet mellom elevene viste informantenes utsagn at det var skapt gode relasjoner mellom elevene som hadde ført til vennskap mellom medelever og eleven med ASF. Dette var i tillegg vennskap som elevene tok med seg på ettermiddagstid. Funnet med at det var etablert vennskap mellom eleven med ASF og medelever overrasket meg og det anser jeg som et viktig teoretisk bidrag fra denne masteroppgaven. Jeg kan bare tenke meg at disse relasjonene er med på å gi eleven med ASF en økt tilhørighet, en følelse av å bety noe. En følelse som eleven med ASF kan ta med seg videre i livet. Med tanke på elever med ASF sine vanskeligheter med å skape og vedlikeholde vennskap er dette funnet overraskende, og viser viktigheten av å arbeide med å skape gode relasjoner mellom elever i et klasserom. I lys av hva som kommer frem i teorien (Helvershou et al, 2007; Martinsen et al., 2006) om elever med ASF sine vanskeligheter med å inneha vennskap synes jeg det er veldig fint å oppdage at det er mulig for elever med ASF i den ordinære klassen å få venner som de har omgang med på ettermiddagstid. Dette forteller meg mye om det læringsmiljøet som er i denne klassen, og arbeidet lærerteamet har lagt ned for å skape et inkluderende læringsmiljø. Det tredje funnet jeg ønsker å løfte frem er lærerteamets vekt på trygghet og tillit til elevene i arbeidet med sosial inkludering. Ved å legge så stor vekt på trygghet og tillit som lærerteamet har gjort med

denne klassen har det etter mitt syn fått ringvirkninger for eleven med ASF. De anså at om eleven var trygg i klassen ville eleven med ASF derav bidra positivt til fellesskapet. Det å legge til rette for trygghet for alle elevene i klassen ser jeg som veldig sentralt. Hattie (2009) viser i så måte til at for at læring lettere skal finne sted må lærerne legge til rette for gode relasjoner til elevene, og mellom elevene. Lærerteamet sitt fokus på å legge til rette for at eleven med ASF og klassen skal ha gode relasjoner dem imellom og til lærerteamet er helt i tråd med Hattie (2009) og Nordenbo et al. (2008) som legger stor vekt på nettopp relasjonsbygging. En slik relasjonsbygging som informantene viser til kommer slik jeg ser det til uttrykk ved Kristins utsagn om at eleven med ASF «speiler» seg i forhold til sine medelever som eleven med ASF er trygg på. Eleven med ASF viser en trygghet til sine medelever som fører til at medelevene fremstår som gode rollemodeller for eleven med ASF.

Jeg anser dermed at eleven med ASF og klassen har et godt psykososialt miljø, i henhold til Opplæringslovens § 9a-3 (Opplæringslova, 1998). Om en ser informantenes beskrivelser av relasjonen eleven med ASF har med sine medelever i forhold til Olsen (2013) sin definisjon av sosial inkludering som en sosial tilhørighet mener jeg det er dekning for å si at eleven med ASF er sosialt inkludert i klassen. Selv om eleven med ASF slik jeg ser det er sosialt inkludert i klassen vil det ikke si at det forblir slikt fremover. Kristin viste til i utsagn om utfordringer for eleven med ASF at det å holde på vennskap kan bli vanskeligere jo eldre eleven med ASF blir fordi kravene om sosiale ferdigheter øker med årene. Det viser slik jeg ser det at lærerteamet må være oppmerksom på at de alltid må jobbe for å vedlikeholde vennskapene og den sosiale inkluderingen som nå finner sted mellom eleven med ASF og medelevene.

#### **5.4 Hvordan beskriver lærerteamet egen klasseledelse og den innvirkning på sosial inkludering av elever med ASF?**

Det første funnet jeg vil trekke frem er at denne skolen har satset på sosial kompetanse, og slik jeg ser av informantenes utsagn klasseledelse og felles håndtering av rutiner. Det ble slik jeg ser det lagt føringer til hvordan klasseledelse overfor eleven med ASF skulle praktiseres. Klasseledelse blir slik sett ikke bare noe den enkelte læreren utførte slik det måtte passe dem, men var på bakgrunn av felles forståelse av hvordan skolen som helhet skulle praktisere klasseledelse. Denne forankringen av en enhetlig klasseledelse som skolen viser å ha kommer frem av Bergkastet & Andersen (2016) som viktig. Det er mitt inntrykk at denne enhetlige forankringen har vært viktig i arbeidet som har vært gjort av lærerteamet. Informantene påpeker at den felles plattformen på skolen fungerer som en veiviser for hvordan skolen skal arbeide med sosial inkludering av alle elevene på skolen. Med denne plattformen i bunn ser

jeg av flere av informantenes utsagn at de ser helheten når det er snakk om sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. Der i blant når det er snakk om struktur i klassen som er det andre funnet jeg vil trekke frem. Informantene viser til at forutsigbarhet er viktig for eleven med ASF, men de viser samtidig at strukturen over skoledagen er noe de har med tanke på hele klassen, og ikke bare eleven med ASF. Kari forteller dog at ASF har lært hun at når hun legger til rette for en elev med ASF så legger hun til rette for hele klassen. Slik sett kan en si at om en lærer legger til rette for ASF i klasserommet vil det gagne hele klassen. Gjennom intervjuene med informantene ble klasseledelse poengtert som et viktig arbeid. Her tenker jeg at en ting er gode retningslinjer på hva klasseledelse er, en annen ting er å praktisere disse. Informantene viste at de var trygge voksne i sine roller, både mot klassen som helhet og rettet mot eleven med ASF, og viste til tydelige strukturer og rutiner for å skape en forutsigbarhet for alle elevene. Kåre viser til at eleven med ASF i dag ikke trenger en egen dagsplan for å følge skolehverdagen, men at det holder å få presentert skoledagen muntlig sammen med klassen. Det viser for meg at klasseledelsen i denne klassen er såpass tydelig at det er med på å gi eleven med ASF den forutsigbarheten eleven trenger gjennom dagen. Ved at strukturen gis til hele klassen er det etter mitt syn med på å underbygge at eleven med ASF gjennom klasseledelsen som bedrives av lærerteamet ikke trenger andre synlige dagsplaner, som kunne vært med på å stigmatisere eleven med ASF og gitt eleven med ASF et eksempel på at eleven ikke er som de andre i klassen. Lærerteamet virker på å meg å ta klasseledelse på alvor, og ser viktigheten av det. Det synes i deres beskrivelser av skolehverdagen i denne klassen og viser at arbeid med sosial inkludering av elev med ASF er avhengig av en god klasseledelse. En kommer ikke bort ifra at klasseledelse i stor grad kan læres å praktisere, men det er også avhengig av hvilken mennesketype det er som driver klasseledelse. Informantene viser til at de er veldig tydelige klasseledere, men samtidig får jeg inntrykk av at de viser en varme mot klassen der de setter fokus på å ha en positiv tone, og ta elevene i å gjøre noe positivt. De viser for meg å inneha en autoritativ klasseledelse (Bergkastet & Andersen, 2014). I arbeidet med sosial inkludering av elev med ASF viser informantene til at samarbeid på teamet er helt avgjørende for å lykkes med sosial inkludering, og bringer frem mitt tredje funn. Et godt og velfungerende teamarbeid er viktig på flere måter. En ting som Kåre trekker fram er det å ikke stå alene fordi arbeid med sosial inkludering av elev med ASF er utfordrende. En ting er å ha støtten av ledelse og kollega som Meld. St. 22 (2010-2011) viser til, men det å søke ekstern hjelp er viktig. NOU 2009:18 viser til at behovet for samarbeid og koordinering på tvers av sektorer og nivåer blir særlig tydelig

når det gjelder barn og unge som har behov for mer sammensatt hjelp og støtte. Kåre viste til at de hadde en ekstern veileder som hjalp dem med å forstå hva ASF egentlig er for noe. Etter mitt syn er det viktig at lærerteamet og skolen henter inn ekstern hjelp om skolen opplever utfordringer med tanke på sosial inkludering av elev med ASF.

Teorien (Spurkeland, 2011; Ogden, 2012a; Drugli, 2012) og informantene viser at det å skape et godt læringsmiljø er avhengig av hvordan læreren bedriver sin klasseledelse. Med tanke på klasseledelsens innvirkning på sosial inkludering av ASF ser jeg det som et gode at lærerteamet og for så vidt skolen allerede har hatt et fokus på hvordan klasseledelse skal praktiseres. De strukturerte rammene som det kommer frem i teorien (Martinsen et al, 2006; Øzerk & Øzerk, 2013) at elever med ASF behøver i sin skolehverdag virker på meg og allerede ha eksistert før eleven begynte på skolen. Slik sett kan en tenke seg at kravene om en struktur for eleven med ASF ikke er en overraskelse for lærerteamet da de allerede hadde disse strukturene etablert. Skolens arbeid med å sette dette på dagsorden viser for meg en skole som tar på alvor de utfordringene som sosial inkludering av alle elever gir. Klasseledelsen til informantene har derav slik jeg ser det en god innvirkning sosial inkludering av eleven med ASF.



## 6 Avslutning

I dette siste kapitelet vil jeg svare på masteroppgavens problemstilling. Jeg vil videre vise til masteroppgavens begrensninger og anbefalinger på videre studier i temaer som omhandler sosial inkludering av elev med ASF. Kapitelet avsluttes med en kort refleksjon av konsekvenser resultatene av denne studien kan ha for pedagogisk, forskningsmessig eller samfunnsmessig praksis.

### 6.1 Hvordan opplever og arbeider et lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?

Målsettingen med denne masteroppgaven var å søke kunnskap om hvordan et lærerteam opplever og arbeider med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. Når jeg utformet denne studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål var det på bakgrunn av min forforståelse med mine fordommer (Krogh, 2014) om temaet sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære skolen. Som et resultat av disse fordommene kan derav denne masteroppgaven ses på som en bekreftelse eller avkreftelse av mine fordommer i forkant av selve masteroppgaven. Informantenes opplevelse av arbeid med sosial inkludering av elev med ASF ble beskrevet som både utfordrende og positiv. Utsagnene fra informantene viser utfordringene en sosial inkludering gir eleven med ASF, medelevene og lærerteamet gjennom skolehverdagen. Det er viktig å trekke frem at utsagnene fra informantene også viser muligheter som ligger for sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. Ved å ha en helhetlig plan på hvordan sosial inkludering skal foregå på skolen, og ved å ha en klasseledelse som bærer preg på å skape gode relasjoner, struktur og forutsigbarhet i undervisningen og skolehverdagen kan sosial inkludering av en elev med ASF være mulig å oppleve som en suksess. Arbeid med sosial inkludering i denne klassen vises å komme som et resultat av et veldig godt teamarbeid og et elevsyn som bygger oppunder at det å være sosial skal oppleves som et gode. Salamancaerklæringens (UNESCO, 1994) intensjoner om en inkluderende skole og anbefalingene fra Hattie (2009) og Nordenbo et al. (2008) mener jeg kommer fram i informantenes beskrivelse av deres arbeid med sosial inkludering av en elev med ASF. Mine fordommer i forkant av masteroppgaven ble slik jeg ser det både avkreftet og bekreftet. Jeg hadde fordom om at elever med ASF blir inkludert sosialt i den norske skolen, men at det kan oppleves som veldig utfordrende. Det var en fordom som jeg ser bekrefte av mine informanter. Jeg hadde også en fordom om at elever med ASF har vanskeligheter med å skape vennskap, og holde på disse og derav ofte ikke har en sosial tilhørighet i sine klasser. Denne fordommen vil jeg si at mine informanter avkrefter med deres utsagn om etablerte

vennskap. Som Kåre så fint sa det: «De andre elevene ser på eleven med ASF som en venn. Det er jo en solskinnshistorie i dag». Nettopp denne solskinnshistorien er målet for ethvert arbeid med sosial inkludering av elever med ASF i den norske skolen. En slik solskinnshistorie vil kunne gi eleven med ASF livskvalitet (Kaland, 2009), og gjøre eleven med ASF i stand til å stå på egne ben i fremtidig arbeids- og samfunnsliv (Ogden, 2012b).

## **6.2 Avsluttende refleksjoner**

Jeg har i denne studien undersøkt hvordan et lærerteam arbeider med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. Begrensingene denne studien gir er at det ikke er flere lærerteam og skoler som er sammenlignet for å få et mer helhetlig bilde av hvordan et lærerteam i den norske skolen opplever og arbeider med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen. Det kan være elementer på skolen til informantene som ikke er representativt for alle skolene i Norge i dag. Gjennom arbeidet med denne studien fikk jeg tanker om hva jeg videre ville sett nærmere på, eller anbefalt andre å se nærmere på. Jeg har sett på hvordan et lærerteam opplever og arbeider med sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære barneskolen. Videre kan det være svært aktuelt å se på hvordan en elev med ASF opplever sosial inkludering i den ordinære klassen. Dette tenker jeg kan være veldig aktuelt for å kunne la denne elevgruppen få en stemme i et svært viktig arbeid i den norske skolen. Som det kommer frem i teorien (Martinsen et al, 2006; Helvershou, 2007) og fra Kristin blir sosial inkludering vanskeligere for elever med ASF når de blir eldre. Erfaringer jeg har gjort meg etter arbeid både i barneskolen og ungdomsskolen er at det stilles helt andre sosiale krav og forventninger til elever som går på ungdomsskolen enn på barneskolen. Jeg ser at det ville vært aktuelt sett sosial inkludering av elev med ASF på ungdomstrinnet både fra lærerteamets og eleven med ASF sitt ståsted.

De pedagogiske konsekvensene jeg ser denne masteroppgaven kan ha er at andre lærere, skoler og andre instanser etc. kan få kjennskap til hvordan sosial inkludering av elev med ASF oppleves og arbeides med av et lærerteam i en ordinær klasse. Derav vil denne masteroppgaven kunne bidra til at lærere eller andre som arbeider med sosial inkludering av elever med ASF kan få ideer til hvordan de kan drive med sosial inkludering av andre elever med ASF på sine skoler. Erfaringsdeling av arbeid med sosial inkludering av elev med ASF ser jeg som viktig. Mer kunnskap om dette temaet kan bidra til at elever med ASF får en økt opplevelse av å være en del av det sosiale felleskapet i den ordinære klassen, og derav den norske skolen. På en slik måte kan tanker om segregering blir erstattet med tanker om sosial

inkludering av elever med ASF innenfor den ordinære klassen. Med tanke på forskningsmessige konsekvenser denne masteroppgaven kan gi håper jeg andre forskere får inspirasjon til å se på temaet videre på andre skoler i Norge. Elevgruppen ASF har store utfordringer når det kommer til skolehverdagen, og elevgruppen gir store utfordringer til de som er satt å gjøre dette arbeidet. Det vil kunne være av stor konsekvens for forskningsmessig praksis at sosial inkludering denne elevgruppen blir gitt mer oppmerksomhet. Man kan derav gi skolene i Norge verdifull kompetanse om en elevgruppe som trenger gode skoler og lærere rundt seg for å mestre skolehverdagen. Denne masteroppgavens samfunnsmessige konsekvens vil slik jeg ser det være at arbeid med sosial inkludering i skolehverdagen kan videreføres til hverdagen ellers. Sosial inkludering i skolen kan også videreføres til sosial inkludering av mennesker med ASF rettet mot blant annet idretten og kulturlivet. I så måte kan idrettslag og aktører som driver med kultur få tips til hvordan de kan bidra til sosial inkludering av mennesker med ASF i deres organisasjoner.

## Referanser

- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Attwood, T. (2004). *Asperger Syndrom - en håndbok for foreldre og fagfolk 2. utgave*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, M. N. (2014). *Trygghet, tilhørighet og trivsel*. I L. Lundh, H. Hjembakke, & S. Skogdal, *Inkluderende praksis* (s. 89-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergkastet, I., & Andersen, S. (2016). *Klasseledelse*. Oslo: Pedlex.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjon lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Engh, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Falkmer, M. (2013). *From eye to us*. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:581674/FULLTEXT02>
- FN. (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og Metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Happè, F. (1994). *Autism - an introduction to Psychological Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. (T. Nordal, & O. Hansen, Red.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helvershou, S. B., Hjelle, H., Nærland, T., & Steindal, K. (2007). *Sosiale problemer hos mennesker med Asperger syndrom*. I H. Martinsen, & S. von Tetzchner (Red.), *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (s. 227-250). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holden, B. (2005). *Autisme - Amandas møte med atferdsanalysen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kaland, N. (2009). Sosial inkludering ekker isolasjon? Hvordan klarer barn med samspillsvansker seg i vanlige skoleklasser? *Spesialpedagogikk, Forskningsdelen*, (nr 3-09), s. 44-52. Hentet fra <https://www2.udf.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Spesialpedagogikk/kaland.pdf>
- Kaland, N. (2010). "Jeg elsker lokomotiver...": En styrkebasert tilnærming til spesielle interesser hos personer med autisme og Asperger-syndrom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, s. 218-223. Hentet fra [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=108239&a=2](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=108239&a=2)

- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbance of affective contact*. Hentet fra <https://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk- Om å forstå og tolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju. 3. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Linton, A.-C. (2015). *To include or not include*. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:851291/FULLTEXT01.pdf>
- Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2003). *Autisme - En spesialpedagogisk utfordring*. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (2. utg.), s. 338-354. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., & von Tetzchner, S. (2006). *Barn og unge med Asberger Syndrom - Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon, Mestring, Muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Mesibov, G., Shea, V., & Shopler, E. (2004). *The TEACCH approach to Autism Spectrum Disorder*. Hentet fra <https://books.google.no/books?id=d1FDBAAQBAJ&pg=PA19&lpg=PA19&dq=mesibov+and+shea+cultural+interpreter&source=bl&ots=fJHSW8jJQu&sig=L8irfRhYjWifGx83otgNn7L5ZUY&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwjf5-3mhtrUAhWBNpoKHbO2DW4Q6AEINjAC#v=onepage&q=mesibov%20and%20shea%20cu>
- Moltubak, J. (2016). *Gnistrende samarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nes, K., Strømstad, M., & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133772/rapp03\\_2004.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133772/rapp03_2004.pdf?sequence=1)
- Nilsson, B. (2007). Gadammers hermeneutikk. *Sykepleien Forskning*(4), s. 266-268. doi:10.4220/sykepleienf.2007.0009
- Nordahl, T. (2012). *Detta vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordenbo, S.-E., Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.-E., & Østergaard, S. U. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/2.html?id=571452>
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012a). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012b). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre Skole* (nr 4), s. 23-27. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2012/bedre-skole-4-2012.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Olsen, M., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Midhassel, U. V., & Nordahl, T. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (1996). *Selvpoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano AS.
- Skogen, K., Nes, K., & Strømstad, M. (2004). *Reform 97 og inkluderingsidèen - En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*. Hentet fra [www.forskningsradet.no/CSStorage/Vedlegg/skogen.doc](http://www.forskningsradet.no/CSStorage/Vedlegg/skogen.doc)
- Sollid, H. (2013). *Intervju som forskningsmetode*. I M. Brekke, & T. Tiller, *Lærerens som forsker* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial og Helsedirektoratet. (2010). *ICD-10*. Hentet fra [https://ehelse.no/Documents/NPR%20Behandlerkravmelding/Komplettt-Blå-bok\\_230905.pdf](https://ehelse.no/Documents/NPR%20Behandlerkravmelding/Komplettt-Blå-bok_230905.pdf)
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagboklaget.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Valset: Oplanske Forlag.
- Taylor, C. (2001). *Fortolkning i humanvitenskapene*. I S. L. Skorgen, *Hermeneutisk lesebok* (s. 239-288). Oslo: Spartacus Forlag.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs*. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læringsplakaten*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Generelle del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>
- Winter-Messiers, M. A. (2007). From Tarantulas to Toilet Brushes. *Remedial and Special Education*, s. 140-152. doi:10.1177/07419325070280030301
- Øzerk, M., & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.

## **Vedlegg 1 Intervjuguide**

### **Problemstilling:**

Hvordan opplever og arbeider et lærerteam for å sosialt inkludere en elev med ASF i den ordinære skolen?

### **Innledning:**

- Kan du fortelle meg litt om hvilken utdanning og yrkeserfaring du har, og din erfaring med å jobbe med elever med ASF?
- Hvor lenge har du jobbet i denne klassen?
- Hvordan opplever du sosial inkludering av barn med ASF i den ordinære skolen?

### **Forskningsspørsmålene**

#### **1. Hvordan arbeider lærerteamet med sosial inkludering av eleven med ASF i den ordinære klassen?**

- a. Hvordan opplever du sosial inkludering av elev med ASF i den ordinære klassen?
- b. Hva forstår du med begrepet sosial inkludering?
- c. Hvordan jobber dere med sosiale ferdigheter hos eleven med ASF i inkluderingsarbeidet?
- d. Hvilke utfordring ser du at eleven med ASF har med tanke på sosial inkludering?

#### **2. Hvordan arbeider lærerteamet med den ordinære klassen for å sikre sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?**

- a. Hva forstår du med begrepet relasjon?
- b. Hvordan bruker du den ordinære klassen som en del av sosiale inkluderingen av et barn med autisme?
- c. Hvilken rolle ser du at medelevene har i den sosiale inkluderingen av et barn med ASF?
- d. Hvilke utfordringer mener du den ordinære klassen møter på i møtet med sosial inkludering av en elev med ASF?

#### **3. Hvordan beskriver læreren egen klasseledelse, og dens innvirkning på sosial inkludering av elever med ASF?**

- a. Hva forstår du med begrepet klasseledelse?
- b. Kan du beskrive din egen klasseledelse?
- c. Hvilken innvirkning har din klasseledelse på den sosiale inkluderingen av elever med ASF?
- d. Hvilke krav møter du som klasseleder i den sosiale inkluderingen av en elev med ASF?
- e. Hvilke utfordringer møter klasselederen i den sosiale inkluderingen av en elev med ASF?
- f. Hvordan opplever du samarbeidet mellom kollegaene som viktig i forhold til å lykkes med den sosiale inkluderingen av elev med ASF?
- g. Hvilke tips vil du gi en lærer som får en elev med ASF?



## Vedlegg 2 Informasjonsskriv informant

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### «Sosial inkludering av elev med autisme»

Prosjektet er en mastergradsstudiet ved Universitetet i Tromsø – Det arktiske universitet. UNESCO hadde i 1994 en konferanse i Salamanca som resulterte i Salamancaerklæringen. Fra 7.-10. juni i 1994 møttes delegater i regi av UNESCO for å jobbe frem prinsipper, politiske føringer og praksis i spesialpedagogikk og et rammeverk for handling for å fremme en utdanning for alle, uansett forutsetninger for læring. Norge var en av landene som tidlig ratifiserte den i læreplanen, herunder L-97.

Salamancaerklæringen har ført til at dette begrepet fremdeles er svært aktuelt og fungerer som en ideologisk identifisering av den norske skolen. Etter å ha blitt enda mer kjent med barn med diagnosen autisme begynte jeg raskt å reflektere over hvordan den ideologiske identifiseringen er gjennomførbart med tanke på barn med autismspekter forstyrrelser. I diagnosemanualen ICD-10 defineres autisme som nedsatt evne innenfor sosial gjensidighet, kommunikasjon og oppførsel og interesse. Noe som medfører;

- Kvalitativ nedsatt i sosiale interaksjoner
- Kvalitativ nedsatt i kommunikasjon
- Restriktive, repeterende og stereotyp atferd, interesse og atferd

Det vil si at elever med autisme har vanskeligheter med sosialt samspill og vansker med å forstå andres følelser, meninger og tanker. Dette vil kunne skape utfordringer med tanke på å sosial inkludere av en elev med autisme i den ordinære skolen. På bakgrunn av ideologien om en skole for alle, og diagnosekriteriene til autisme er formålet med prosjektet å finne ut hvordan en lærer opplever og arbeider med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære skolen. Prosjektet har dermed denne problemstillingen;

*Hvordan opplever og arbeider et lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?*

For å komme enda dypere i problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål;

- Hvordan arbeider lærerteamet med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?
- Hvordan arbeider lærerteamet med klassen for å oppnå sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?

- Hvordan beskriver lærerteamet egen klasseledelse, og dens innvirkning på sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?

Du forespørres å delta i mitt prosjekt med bakgrunn i informasjon om at du arbeider med elev med autisme i den ordinære skolen. Prosjektet ønsker å belyse hvordan det oppleves og arbeides med sosial inkludering av elev med autisme i den ordinære skolen. Deltagelse i studien vil innebære intervju der spørsmålene vil omhandle begrepet inkludering, barn med autisme og klasseledelse. Datainnsamlingen vil registreres i form av notater og lydopptak. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til personopplysninger om deg vil kun være meg om min veileder. Notater makuleres etter at prosjektet er ferdig, og lydopptak vil bli slettet etter endt prosjekt. Opptak vil i prosjektperioden bli lagret på en privat båndopptaker som kun jeg vil ha tilgang til. Du og dine elever vil ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.12.16.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Cato Karlsen på (*mobil nr tatt bort i ettertid*). Daglig ansvarlig/ veileder er Førsteamanuensis Katharina Jacobsson ved Universitetet i Tromsø – Det arktiske Universitet, og kan kontaktes på (*tlf nr. tatt bort i ettertid*) om du har spørsmål vedrørende din deltagelse.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 Informasjonsskriv foresatte

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### «Sosial inkludering av elev med autisme»

Prosjektet er en mastergradsstudiet ved Universitetet i Tromsø – Det arktiske universitet. UNESCO hadde i 1994 en konferanse i Salamanca som resulterte i Salamancaerklæringen. Fra 7.-10. juni i 1994 møttes delegater i regi av UNESCO for å jobbe frem prinsipper, politiske føringer og praksis i spesialpedagogikk og et rammeverk for handling for å fremme en utdanning for alle, uansett forutsetninger for læring. Norge var en av landene som tidlig ratifiserte den i læreplanen, herunder L-97.

Salamancaerklæringen har ført til at dette begrepet fremdeles er svært aktuelt og fungerer som en ideologisk identifisering av den norske skolen. Etter å ha blitt enda mer kjent med barn med diagnosen autisme begynte jeg raskt å reflektere over hvordan den ideologiske identifiseringen er gjennomførbart med tanke på barn med autismspekter forstyrrelser. I diagnosemanualen ICD-10 defineres autisme som nedsatt evne innenfor sosial gjensidighet, kommunikasjon og oppførsel og interesse. Noe som medfører;

- Kvalitativ nedsatt i sosiale interaksjoner
- Kvalitativ nedsatt i kommunikasjon
- Restriktive, repeterende og stereotyp atferd, interesse og atferd

Det vil si at elever med autisme har vanskeligheter med sosialt samspill og vansker med å forstå andres følelser, meninger og tanker. Dette vil kunne skape utfordringer med tanke på å sosial inkludere av en elev med autisme i den ordinære skolen. På bakgrunn av ideologien om en skole for alle, og diagnosekriteriene til autisme er formålet med prosjektet å finne ut hvordan et lærerteam opplever og arbeider med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære skolen. Prosjektet har dermed denne problemstillingen:

*Hvordan opplever og arbeider et lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?*

For å komme enda dypere i problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål;

- Hvordan arbeider lærerteamet med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?
- Hvordan arbeider lærerteamet med klassen for å oppnå sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?

- Hvordan beskriver lærerteamet egen klasseledelse, og dens innvirkning på sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?

Ditt barn forespørres å delta i mitt prosjekt med bakgrunn i informasjon om at ditt barn sitt lærerteam arbeider med inkludering av elev med autisme. Deltagelse i studien vil innebære intervju av lærerteamet til ditt barn der spørsmålene vil omhandle begrepet sosial inkludering, elev med autisme og klasseledelse. Datainnsamlingen vil registreres i form av notater og lydopptak. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kunne bli behandlet personopplysninger om barnet og all data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Direkte informasjon som navn på elev, hvilken skole eleven er knyttet til og kommune eleven bor i vil ikke være identifiserbar gjennom notater. De som vil ha tilgang til opplysninger som lærer kommer med vil være meg om min veileder. Notater makuleres etter at prosjektet er ferdig, og lydopptak vil bli slettet etter endt prosjekt. Opptak vil i prosjektperioden bli lagret på en privat båndopptaker som kun jeg vil ha tilgang til. Ditt barn vil ikke bli gjenkjent i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.12.16.

### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Cato Karlsen på (*mobil nr tatt bort i ettertid*). Daglig ansvarlig/ veileder er Førsteamanuensis Katharina Jacobsson ved Universitetet i Tromsø – Det arktiske Universitet, og kan kontaktes på (*tlf nr. tatt bort i ettertid*) om du har spørsmål vedrørende din deltagelse.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4 Kvittering fra NSD



Katharina Jacobsson  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 03.05.2016

Vår ref. 48074/ 3/ HIT

Deres dato:

Deres ref.

### TILBAKEMELDING pÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.03.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48074  
Behandling ansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Inkludering av barn med autisme i den ordinære skolen  
UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder  
Katharina Jacobsson  
Cato Karlsen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf. 55582654

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektr. onisk godkjenning.*

## Vedlegg 5 Kvittering fra NSD om endring av fokus og sluttdato

Emne **Prosjektnr: 48074. Inkludering av barn med autisme i den ordinære skolen**  
Fra Hildur Thorarensen <hildur.thorarensen@nsd.no>  
Til <cato-ka@online.no>  
Kopi til <katharina.jacobsson@uit.no>  
Dato 12.12.2016 13:06

### BEKREFTELSE pÅ ENDRING

Hei, viser til endrings skjema registrert hos personvernombudet 14.11.2016.

Vi har nå registrert at dato for prosjektslutt og anonymisering endres fra 01.12.2016 til 01.07.2017. Utvalget informeres.

Videre er fokuset endret noe. Denne endringen har ikke innvirkning på vår vurdering av prosjektet.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

Hildur Thorarensen  
Seniorrådgiver | Senior Adviser  
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services  
T: (+47) 55 58 26 54

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS | NSD - Norwegian Centre for Research Data  
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen  
T: (+47) 55582117  
[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)